

Actividades y textos literarios sugeridos para la enseñanza de la Literatura en el espacio escolar en Chile: ¿estereotipos de género y su reproducción en la escuela?¹

Suggested Activities and Literary Texts for Teaching Literature in Schools in Chile: Gender Stereotypes and their Reproduction in School?

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1495>

Paula Fernanda Aguilar Peña*
Teresa Vidal Morales**

Resumen

La evidencia nos indica que la Literatura y su discusión en la escuela permiten renovar las relaciones sociales y promover espacios de aceptación desde la hospitalidad (Cassany, 2005; Colomer, 2015); de ahí la relevancia de reflexionar sobre los estereotipos de género que se reconstruyen en la escuela y así contribuir al fortalecimiento de espacios educativos inclusivos basados en la equidad de género. Este estudio analiza y propone algunas ideas sobre el tratamiento de estereotipos de género presentes en los programas de estudio de Lengua y Literatura del Ministerio de Educación chileno, a través de la revisión de textos literarios propuestos y de las características de las actividades sugeridas. Los resultados indican que, pese a que sí se evidencia una incorporación de perspectiva de género en la documentación, los análisis propuestos giran principalmente en torno a la figura de la mujer, la cual se reconstruye ligada a estereotipos cuyo estudio y discusión en el aula, dependiendo del énfasis otorgado por cada docente, intentaría con cierta dificultad resolver los dilemas de género propios de nuestra sociedad.

Palabras clave: enseñanza de la Literatura – lectura – perspectiva de género – currículum – prácticas de enseñanza.

Abstract

Evidence shows that literature and its discussion at school allow us to renew social relations and promote spaces of acceptance through hospitality (Cassany, 2005; Colomer, 2015). Therefore, it is important to re-

¹ Este estudio forma parte del proyecto FIC19-88 (BIP 40017258-0) "Espacio comunitario familiar lector de las culturas territoriales: Innovación social para el acceso inclusivo a la biblioteca escolar rural" financiado por la Universidad San Sebastián y el Gobierno Regional de Los Ríos, Chile, y dirigido por la doctora Paula Aguilar Peña.

* Doctora en Lingüística Hispánica, mención en Análisis del Discurso. Profesora asociada, académica investigadora, Universidad San Sebastián, Concepción, Chile. paula.aguilar@uss.cl

** Magíster en Literatura hispanoamericana. Profesora, Universidad San Sebastián, Valdivia, Chile. teresa.vidal@uss.cl

flect on the gender stereotypes that are reconstructed at school to help strengthen inclusive educational spaces based on gender equality. This study analyzes and proposes some ideas on the treatment of gender stereotypes present in the Language and Literature curricula of the Chilean Ministry of Education, through a review of the literary texts proposed and the characteristics of activities suggested. The results show that although a gender perspective is present in the documentation, the analyses proposed revolve mainly around the figure of the woman, which is reconstructed linked to stereotypes whose study and discussion in the classroom, depending on the emphasis given by each teacher, would try with some difficulty to resolve the gender dilemmas specific to our society.

Key words: Literature teaching – reading – gender perspective – curriculum – teaching practices.

Introducción

Los sistemas educativos constituyen uno de los principales espacios de socialización de los estudiantes al desarrollar y promover conocimientos, iniciar y continuar procesos de literacidad, aprendizajes sobre los más variados ámbitos de la vida y, como conclusión de todo ello, un involucramiento en procesos de *enculturación* (Prior, Bilbro, 2011). En tal camino de preparación y formación, que implica comprensión y aceptación, la enseñanza de la Literatura propicia dicha mediación al facilitar un acercamiento hacia aquellos nuevos conocimientos y reforzar saberes ya adquiridos o *fondos de conocimiento* (Moll, Amanti, Neff, González, 1992; López, 2020). La enseñanza de la Literatura y su discusión en el espacio escolar amplían así la posibilidad de plantear una lectura que permita renovar la manera de ver las relaciones sociales y que promueva la posibilidad de crear un espacio en el que se acepte al otro desde la hospitalidad (Walsh, 1956; Cassany, Luna, Sanz, 2007; Cassany, 2006; Colomer, 2015; Ballester, 2015; Lockwood, 2011). De este modo, creemos que, a través de prácticas educativas literarias sustentadas en lógicas de equidad de género podremos transformar las interacciones generadas en el ámbito escolar de modo de propiciar la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas (Guerrero, Hurtado, Azua, Provoste, 2011).

Este importante desafío educativo posiciona fuertemente los procesos de lectura como una herramienta epistémica (Ruiz, 2009) pues, además, algunos estudios indican que los procesos lectores consiguen efectos cognitivos beneficiosos asociados a la cantidad de lectura en la mente de los niños (Cunningham, Stanovich, 2007). El relevante proceso de literacidad en el que se encuentran inmersos los estudiantes durante su etapa de formación les permite ir adquiriendo un manejo del código y de los géneros escritos, así como ir reconociendo las diversas funciones del discurso, de los roles que asumen el lector y el autor, en definitiva, de los valores sociales asociados con diferentes prácticas discursivas (Cassany, 2005). Por ello, resulta fundamental observar y estudiar el rol social que posee la lectura como un motor iniciador de significaciones sociales

en la escuela a través de las lecturas compartidas en el espacio escolar, y así conseguir que la enseñanza del proceso de lectoescritura deje de estar supeditado a lo literal (Ruiz, 2009).

En este recorrido lector, las bibliotecas escolares cumplen un papel fundamental al constituir espacios de diálogo y aprendizaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y al permitir coordinar, conectar y promover la lectura en todas las disciplinas (Aguilar, Rodríguez, 2023). Así también, proponemos un diálogo literario pedagógico generado por el docente, que proporcione ayudas regulatorias al generar puentes entre texto y lector (Bustos, Montenegro, Tapia, Calfual, 2017), y que promueva la discusión y la comprensión de las temáticas, puesto que puede aportar elementos para la deconstrucción de formas de discriminación imperantes en la sociedad, además de transmitir valores de equidad y respeto a las diferencias. Todo ello es sumamente relevante dado que en el espacio educativo el estudiante va construyendo ciertos roles sociales y de género pues, como sabemos, aquello que consideramos comportamiento “femenino” o “masculino” no está regido por la biología, sino que se construye socialmente, y un ámbito fundamental en el que se construye el género es el discurso (Kendall, Tannen, 2003; Lakoff, 1975). La escuela se torna así en un espacio educativo reproductor de determinado orden social y, a su vez, constituye un espacio que nos permite practicar un nuevo modo de entender y vivir este escenario. Siguiendo a Bauman (2008), la educación constituye un proceso continuo durante la vida, que implica la necesidad de ir adquiriendo nuevo conocimiento de forma cada vez más intensa, permitiendo así que el individuo, junto con su crecimiento, se vaya haciendo una persona más capacitada para vivir en sociedad.

Así también, la institución escolar cuenta con espacios y oportunidades formales e informales, visibles y ocultos, para que los y las estudiantes, progresivamente, adquieran herramientas para desenvolverse de manera adecuada en la vida social, en especial, en ámbitos discursivos. La experiencia discursiva de cada persona se forma y se desarrolla así en los espacios educativos en una constante interacción entre los enunciados individuales y ajenos (Bajtin, 2011) dado que en la escuela aquello que los profesores dicen y la forma en la que lo dicen, crea un mundo particular para cada estudiante de acuerdo con sus propias percepciones y conocimiento (Stubbs, 1984). Por ello, dada la relevancia que ha adquirido la perspectiva de género en el espacio escolar, diversas investigaciones han abordado dichas temáticas poniendo especial énfasis en la enseñanza de la literatura infantil y género (García, 2021; Pastor, 2014; Castillo, 2002), el currículum y género (Jiménez, 2011; Costa, Taberner, 2012; Devís, Fuentes, Sparkes, 2005) y, de forma más acotada, estudios sobre literatura, género y educación (Fuentes, 2013; Aparicio, 2016; Calderón-Rojas, 2015; Rodríguez, Lozano, Chao, 2013).

Por otra parte, en el contexto escolar actual, leer y comprender suelen ser actividades de alta complejidad, debido a la diversidad de formatos, la multimodalidad, variados géneros y, por cierto, a la gran cantidad de información que nos circunda (Parodi, 2014). La interpretación de textos literarios, particularmente en el espacio escolar, es un proceso complejo que depende

del contexto y de conocimientos previos de los lectores, principalmente, pues no consiste en repetir el texto literario sino en reescribirlo con la guía y apoyo del docente (Álvarez, 2016). En esa misma línea, desde una perspectiva psicolingüística, la comprensión de textos forma parte de un proceso amplio; una arquitectura cognitiva formada por sistemas modulares de distinto nivel (Parodi, 2014) para cuyo funcionamiento se requiere de la intervención de sistemas atencionales relativos a la memoria, la percepción y las operaciones inferenciales basadas en conocimientos previos y en el contexto (Britton, Graesser, 1996; Van Dijk, Kintsch, 1983). En este proceso de comprensión, la persona va construyendo su modelo mental y situacional a partir de lo que el texto le va presentando y de su conocimiento del mundo (Parodi, 2014). Por ello, es relevante generar en el espacio escolar la aplicación de estrategias metacognitivas de automonitoreo que permitan establecer un propósito de lectura e identificar la fuente de la respuesta a una pregunta (Errázuriz *et al.*, 2020).

Respecto al rol docente en los procesos lectores, sabemos que los docentes tienen el desafío de ser mediadores de la lectura y de colaborar en los procesos de comprensión lectora con el fin de ayudar y enseñar a comprender. Sobre estas tareas de enseñanza, desde la crítica literaria feminista se plantea que es importante que el docente en instancias de lectura de un texto en la escuela le informe al lector sobre las limitaciones del punto de vista en el que se sitúa el texto (Moi, 1988); es decir, se sugiere que en el proceso de mediación de la lectura el docente debería hacer explícito aquel estereotipo de género aludido en la narración, presentado en contraposición con otros estereotipos que no son abordados en el texto. Así, el lector tendría derecho a entender la posición del autor, la cual está determinada (y limitada) “por una posición conformada por factores culturales, sociales, políticos y personales” (Moi, 1988: 55). Ello revela la importancia que ejerce el profesor en los procesos de mediación de la lectura en la escuela, así como también en el desarrollo de actividades, preguntas y reflexiones en torno a la lectura.

Teniendo muy presente todo ello, las actividades sugeridas para la presente investigación constituyen un documento de apoyo fundamental para la labor y el ejercicio docente, pues sabido es que la formación de profesores, la efectividad de sus prácticas docentes y la calidad del discurso pedagógico (Berstein, 2001; 1998) son conjuntamente factores cruciales que determinan la calidad de la educación (Barber, Mourshed, 2008). De este modo, las instancias de diálogo en el aula instadas por aquel discurso pedagógico en la escuela, definido este último como una práctica social articulada a partir del uso lingüístico (Calsamiglia, Tusón, 2008), que implica acción a través de un acuerdo comunicativo entre los participantes (Charaudeau, 2003), constituye un espacio pedagógico significativo para potenciar aquella configuración de repertorios lingüísticos y competencias discursivas de los estudiantes; del mismo modo, el discurso en el aula genera aprendizajes, oportunidades más equitativas para el estudiantado y desarrolla procesos identitarios y de autoimagen (Assaf, Ralfe, Steinbach, 2016).

En relación con el concepto de *género*, éste se ha ido configurando de acuerdo a construcciones sociales (Butler, 2007) y ha sido definido por una serie de autores (Lamas, 2002; Gómez,

1993) como un conjunto de representaciones, ideas, prácticas y prescripciones sociales que una cultura específica desarrolla en relación con las diferencias anatómicas entre las mujeres y los hombres, pues a partir de estas diferencias se construye lo que socialmente será establecido para las mujeres (lo femenino) y para los hombres (lo masculino). La definición de *género* se va configurando, de esta forma, como una construcción social y cultural de aquello femenino y masculino, esto es, lo definido como propio para mujeres y hombres, y en ningún caso aquello dado por la biología o la naturaleza. Por ello, De Beauvoir (1947)² propone que ser mujer es el resultado de una historia, en tanto ningún destino biológico o psicológico define a la mujer como mujer, siendo la historia de la civilización la que crea el estatus femenino.

Reflexiones teóricas generadas por los estudios feministas, inicialmente en Europa y en Estados Unidos, interpelan a las distintas disciplinas y han evidenciado el enfoque androcéntrico que domina la construcción de los discursos en general y el de la historia en particular (Shick *et al.*, 2019). Así, la ausencia de mujeres en diversos campos del conocimiento comenzó a advertirse y denunciarse de manera sistemática a partir de la segunda mitad del siglo XX. En esa misma línea, Anderson y Zinsser (2009) proponen que existe una historia configurada por imaginarios masculinos, centrada en acontecimientos públicos y políticos con estas características de género y cuyo anecdotario no visualiza un espacio para incluir las experiencias de las mujeres ni para posicionarlas como sujetos históricos.

Pese a ello, en las dos últimas décadas, el desarrollo de la historia social de Chile ha producido una mayor inclusión de mujeres y ha experimentado un creciente número de transformaciones que han permitido, de forma pausada, ir reduciendo ciertas brechas de género gracias a acciones que han otorgado mayor espacio a mujeres en ámbitos laborales, políticos y culturales (Quay, 2014). Con la llegada de gobiernos democráticos en los años noventa, la reflexión del feminismo chileno logró introducir convincentemente el tema de la diferencia de género en la discusión político-partidaria (Richard, 2018). Es así que en los años de transición surge el deseo de expandir la conciencia de género en redes políticas e institucionales y se crea en nuestro país, entre otros organismos, el Sernam (Servicio nacional de la mujer), espacio que permite coordinar políticas públicas de igualdad y no-discriminación sexual. Se comienza, de este modo, a diseñar distintas propuestas en esta misma dirección inclusiva, que son ofrecidas desde las políticas públicas del Estado de Chile y que buscan generar una perspectiva reflexiva en torno a las desigualdades que se derivan del proceso de construcción del género en contextos sociales, geográficos, culturales, étnicos e históricos específicos. En el área de educación, se realizaron mejoras en los textos escolares al eliminar el sexismo explícito en estos manuales y promover el uso de lenguaje inclusivo, así como la incorporación en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), en los años noventa, y los Objetivos de Aprendizaje (OA) en las bases curriculares de 2013.

2 La fuerza articuladora de las ideas feministas expresadas por De Beauvoir en los años cincuenta tienen total vigencia y valor en la actualidad, especialmente en aquellas áreas de estudio relativas a la educación y formación ciudadana.

De este modo, la presente investigación se propone analizar una parte de aquella conformación de un canon sobre la enseñanza de la literatura, que es proyectado en la educación a través de ciertos programas de estudio de lengua y literatura elaborados por el Ministerio de Educación de Chile y vincularlo con las prácticas docentes asociadas que se sugieren y los estereotipos de género que promueve. Así, la relevancia de este estudio radica en ofrecer una vinculación de la selección literaria sugerida en los programas de estudio con las actividades propuestas, pues dicho nexo creemos permitirá visibilizar o invisibilizar las voces femeninas y masculinas presentes en diversas producciones literarias.

Metodología

Situándonos desde un paradigma de investigación interpretativo y utilizando una metodología cualitativa (Flick, 2015), este estudio se plantea el objetivo de analizar la selección del canon de la enseñanza de la literatura que es proyectado en la educación a través de los programas de estudio de lengua y literatura elaborados por el Ministerio de Educación de Chile, para vincularlo con las prácticas docentes asociadas que se sugieren y aquellos estereotipos de género que promueve, a fin de proponer algunas ideas sobre el tratamiento de estereotipos de género. Para ello, en primer lugar, se analiza la selección del corpus literario del nivel educativo Primero Medio y las actividades propuestas. La justificación de la elección del nivel que será estudiado es que la selección literaria del nivel Primero Medio presenta una muestra de textos que incorporan un mayor número de autoras, contiene textos contemporáneos de diversa índole y, además, presenta actividades que incluyen preguntas para abordar las temáticas de género. En relación con la selección de los textos que serán analizados, el abordaje del análisis de las obras literarias ha sido realizado siguiendo los enfoques críticos feministas y propuestas de recursos literarios feministas definidos por Moi (1988, [1985]), concretamente, la imagen femenina de personajes en la literatura y la voz de la creación literaria femenina y masculina a través de la configuración del rol de la mujer en obras literarias. La selección contiene los siguientes títulos: "Tú me quieres blanca", poesía de Alfonsina Storni; "Hombres necios", poesía de Sor Juana Inés de la Cruz; "La tía Chila", cuento de Ángeles Mastretta; *Medea*, de Eurípides; *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, y *La verdadera historia de la bella durmiente*, de Ana María Matute. En segundo lugar, se realiza un análisis de los programas ministeriales, de séptimo a segundo medio, a través de un análisis enfocado en el contenido (Mayring, 2000), para comprender el contexto educativo en el que se hace explícita la enseñanza de los textos literarios y reflexionar sobre el tratamiento de estereotipos de género que se expresa en dicha documentación.

Resultados del análisis de los programas de estudio

En Chile, las Bases Curriculares (2015) del Ministerio de Educación, de séptimo básico a segundo medio, adoptan un enfoque cultural y comunicativo que considera cuatro áreas de estudio articuladoras: lectura, escritura, comunicación oral e investigación en lenguaje y literatura. De

forma general podemos decir, en primer lugar, que los programas de estudio incluyen apoyo para los docentes a través de numerosos indicadores de evaluación, actividades de aprendizaje, observaciones al docente y ejemplos de evaluación, entre otros asuntos. En las orientaciones, también se ofrecen directrices para abordar la diversidad, por ejemplo, indicando qué es recomendable que los docentes consideren en sus planificaciones y en el aula, la generación de ambientes de aprendizaje inclusivos, lo que implica que todos los estudiantes deben sentirse seguros para participar (Ministerio de Educación, Programa de estudio Lengua y Literatura, 2016). Destacando positivamente las diferencias de cada uno y rechazando toda forma de discriminación, agresividad o violencia; el docente generará el ambiente participativo y accesible que permita alcanzar dichos planteamientos.

En segundo lugar, al hacer un análisis general de los cuatro programas de lengua y literatura y las lecturas sugeridas, se observa que de las 373 lecturas que se proponen en estos cuatro niveles, 331 corresponden a escritores (88.73%), situación que contrasta con las 42 escritoras (11.2%) presentes en la selección literaria. Se evidencia así el bajo porcentaje de escritoras presente en las bases y directrices de la educación de nuestro país. Esta situación impide revalorar la experiencia femenina en el ámbito literario, así como comprender sus voces, contribuciones y perspectivas. Todo ello limita proponer nuevos parámetros de valoración y nuevas perspectivas que analicen el discurso femenino desde nuevos planos, debido a que se lee sobre mujeres a través de la creación textual de un hombre.

En relación con la presentación de actividades sugeridas para apoyar a los docentes a abordar los textos literarios, se hace explícita mención de conceptos como *subordinación* y *dominación*, a través de la descripción de los grupos no dominantes en aquellas actividades literarias en las que se hace referencia al rol de las mujeres en distintas épocas, estereotipos en relación al hombre y a prejuicios en torno a la figura femenina. En concreto, el Programa de Lengua y Literatura de séptimo básico se compone de seis unidades; en tres de ellas se presentan actividades sugeridas para reflexionar en torno a sus lecturas. La selección literaria se remite a relatos de la creación y mitología, lo que permite abordar la figura de la mujer en una determinada época, en su relación con la cultura, reafirmando así la construcción de patrones femeninos desde la construcción social. Pese a ello, en las unidades que abordan temáticas sobre identidad, el terror y lo extraño, la solidaridad y la amistad, no se sugiere ninguna actividad para abordar temáticas de género.

Por su parte, el programa de octavo básico, en la unidad dos promueve reflexionar sobre la figura de la mujer en el análisis de lecturas sobre el amor en épocas determinadas. Sin embargo, en textos literarios como la epopeya o relatos de misterio, los roles femeninos o masculinos y el rol de la mujer no son abordados. Por otro lado, en los programas de primero y segundo medio se propone realizar contrastes entre los roles de mujeres y hombres, dejando de lado un análisis más profundo sobre la construcción del rol de la mujer en sí mismo y no en oposición a la figura masculina.

Respecto al análisis de las actividades sugeridas y el corpus literario que será analizado, hemos seleccionado sólo aquellas unidades que proponen lecturas literarias que incorporan actividades didácticas relativas al género. Por ello, se estudiarán exclusivamente las unidades primera y tercera. En la primera unidad, las actividades sugeridas proponen didácticas enfocadas en el contenido, situación que vuelve evidente una enseñanza de la narrativa conectada a aspectos literales, sin generar un análisis exhaustivo de las temáticas. Todo ello no otorga espacio para que se incorporen en la conversación temas en torno a conflictos sociales de nuestra sociedad. Por otra parte, las preguntas sugeridas para plantear un diálogo con los estudiantes se sustentan desde la división de los temas planteados, de acuerdo con la oposición entre lo masculino y lo femenino. Todo ello recibe un criterio de análisis basado en un sistema de oposiciones (Bourdieu, 2000) que no contribuye al reconocimiento en sí mismo de los personajes femeninos. En efecto, pese a que se muestra la figura de la mujer en la acción, hecho que contribuye a visibilizar su rol, sería interesante abordar estas temáticas destacando las resistencias sociales que las mujeres han debido enfrentar a lo largo de la historia y enfocar la discusión en los personajes femeninos por sus propios valores y rasgos. Creemos que la diferencia sexual, recreada en este orden representacional, contribuye ideológicamente a la esencialización de la femineidad y de la masculinidad y produce efectos en el imaginario de las personas (Lamas, 2002).

En la tercera unidad, se observa un vacío en relación con preguntas que evidencien y cuestionen el orden social imperante en nuestra sociedad. Sería interesante discutir la relación entre hombre y mujer desde una perspectiva de las creencias e ideologías, de modo tal de revisar y tener una mirada crítica frente a los factores sociales, culturales y políticos que determinan el orden de género. En la enseñanza de estos textos es posible reflejar visiones del pasado de los grupos dominantes que pone en evidencia los cambios o las transformaciones sociales. Ya sabemos, siguiendo a Bourdieu (2000), que el orden social puede ser descrito como una máquina simbólica que ratifica la dominación masculina en la que se apoya. Por ello resultaría interesante profundizar en un diálogo en torno a estas temáticas. Insistimos en la idea de que el lenguaje constituye un medio para pensar y crear conocimiento de forma colectiva, por lo que generar instancias para interactuar en el aula escolar es fundamental, considerando además que se cuenta con evidencia respecto a que los docentes que obtienen mejores resultados académicos formulan preguntas que orientan y median el razonamiento y emplean la interacción dialógica y polifónica, promoviendo la participación y el desarrollo de las voces del alumnado (Bajtin, 1982). Por todo ello, el diálogo en el aula puede ser descrito como una estrategia de mediación docente que permite resolver problemas y reflexionar en todas las disciplinas (Mercer, 2001).

Resultados del análisis de textos literarios de primero de enseñanza media

Este estudio, como hemos planteado anteriormente, atenderá el contexto de la enseñanza de la Literatura, especialmente del nivel primero medio, debido a que sus programas de estudio

contienen el mayor porcentaje de escritoras entre las sugerencias. Aun así, existe desigualdad de género en el número total de textos literarios sugeridos, a saber, de un total de 106 textos, 82 corresponde a autores hombres y 24 a escritoras mujeres.

El siguiente cuadro muestra el listado de temas y lecturas generales propuestos para primero medio, en el cual se evidencia la desigualdad en relación a la presencia de mujeres en el desarrollo de temáticas:

Nivel: 1ero. Medio Temas abordados en las lecturas	Autoras en la selección literaria de la unidad	Autores de selección literaria de la unidad
1. La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida	0	7
2. Romanticismo	3	9
3. Relaciones familiares	6	18
4. Hombres y mujeres en la literatura	10	9
5. Astucia y sabiduría	0	17
6. Problemáticas sociales en la literatura	5	22
Resumen	24	82

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos programa de estudio.

Se observa que tanto en la dimensión “La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida” como en “Astucia y sabiduría” y “problemáticas sociales en la literatura”, las escritoras están prácticamente ausentes en la selección literaria sugerida. Todo ello invisibiliza el aporte de las mujeres en dichos ámbitos, además de dejar sin el reconocimiento debido la mirada femenina desde la filosofía y el conocimiento.

Así, en la primera unidad se sugieren actividades para analizar el texto “La tía Chila”, de Ángeles Mastretta. Este texto narrativo forma parte de una antología de cuentos, *Mujeres de ojos grandes*, obra que representa vivencias de diferentes mujeres que se rebelan contra lo impuesto por la sociedad. La trama del texto comienza cuando la tía Chila, después de siete años de matrimonio, decide dejar a su marido e irse con sus cuatro hijos a la casa de su abuela. La tía Chila se transforma, de este modo, en un personaje que cuestiona el rol femenino en la sociedad pues rompe con aquellos tradicionales estereotipos de género y es cuestionada por ello. Este hecho evidencia la forma en la cual las estructuras sociales funcionan, a través de la opinión pública, en este caso por mujeres que frecuentan una peluquería y que se convierten en esa “opinión pública burguesa” que es creada y mantenida con el fin de proteger la “institución sagrada de

la propiedad” (Kolontái,³ 1907). A partir de la decisión tomada, la tía Chila se enfrenta a estereotipos sociales que imponen lo que es correcto para la mujer y que va contra su voluntad. Su decisión se conecta con un acto de liberación pues manifiesta su voluntad para decidir y elegir qué camino seguir.

Siguiendo a Kolontái (1907), las aspiraciones de las mujeres a la igualdad de derechos no pueden verse plenamente satisfechas mediante la lucha de emancipación política. Esta autora propone que, para llegar a ser verdaderamente libre, la mujer debe desprenderse de cadenas familiares, pues *libertad* implica tener la posibilidad de acceder al mundo sin ataduras. La tía Chila, precisamente, accede a la anhelada libertad al huir de su matrimonio y con su partida logra la emancipación principalmente económica.

Pese a los interesantes tópicos referidos a identidad, libertad, género y machismo que este texto propone, las sugerencias para desarrollar el diálogo en el aula de clases a partir de la lectura de este cuento apuntan a temáticas ciertamente de contenido, por ejemplo: identificar el conflicto, el tipo de narrador, las características de los personajes femeninos y los elementos que gatillan la reacción de la tía Chila. Posteriormente, se propone generar una conversación en torno al machismo y la figura de la mujer; se solicita argumentar con referencia a experiencias personales y fundamentando con el texto (Ministerio de Educación, Planes y Programas, 2016: 83). Si bien la propuesta pedagógica hace visible la temática de la subordinación de las mujeres, solo se limita a analizar la figura de la mujer desde un papel subordinado, de la mujer subyugada, la cual debe reaccionar a un ambiente de sometimiento, acto que históricamente constituye una reproducción del actuar femenino, pese a que la reacción frente a esta subyugación genere acciones para alcanzar la libertad. Se considera que hubiera sido apropiado abordar las actividades sugeridas de modo tal que éstas permitan generar una discusión en el aula que promueva un reconocimiento de las cualidades del personaje principal, independiente de su sexualidad, más bien describiendo sus características en relación con su valentía, valores de justicia social y búsqueda de la igualdad.

En la unidad tres, referida a relaciones humanas en el teatro y la literatura, las actividades sugeridas por el programa en torno a la figura de la mujer proponen como actividad la lectura de diversos fragmentos de relatos griegos, con el fin de que los estudiantes escriban posteriormente una crítica literaria sobre las relaciones y visión entre hombres y mujeres. Además de ello, se sugiere analizar las formas en las que se resuelven los conflictos y describir el rol de la mujer durante la Grecia antigua. Analizaremos la tragedia *Medea* y nos ocuparemos de analizar el estereotipo femenino que es posible construir en torno a su figura.

³ Alejandra Kolontái (1872-1952), revolucionaria bolchevique que dirigió la Oposición Obrera que luchó contra el control partidario sobre los sindicatos y promovió el sindicalismo industrial. Trabajó arduamente para conseguir los derechos y libertades de las mujeres, modificando aspectos de las leyes que hacían a la mujer una subordinada del varón, le negaban el derecho al voto y la hacían ganar menos salario y trabajar en peores condiciones que los varones.

El relato cuenta que Medea y Jasón vivieron como esposos durante diez años, luego de los cuales, Jasón decide conseguir una mejor posición económica y política, y casarse con la hija de Creón, llamada Glauce. De esta forma podrá convertirse en heredero del rey y así obtener beneficios para los hijos que tenía con Medea. Sin embargo, Medea no sobrellevó la humillación y envió a Glauce como regalo de bodas un manto de irresistible belleza que le causó la muerte a la novia y a su padre Creón al intentar ayudarla. Luego de ello, Medea mató a los dos hijos que había tenido con Jason.

Observamos cómo la figura femenina transgrede lo establecido por la sociedad de la época. Rompe con la actitud sumisa asignada a la mujer, huye del instinto maternal y con aquello establecido socialmente en torno al actuar femenino. Concordamos con Lerner, citada por Álvarez (2004: 339), en que “género es la definición cultural del comportamiento apropiado para cada sexo dentro de una sociedad determinada y en un momento determinado”, por ello, el análisis de estas obras debería complementarse con la guía y contextualización apropiada del docente. Por otra parte, en los planes y programas del Ministerio de Educación (2016) se menciona que los estereotipos de género son creencias y atributos generalizados que se hacen sobre un grupo de personas en función de su género y en relación con asuntos como la emocionalidad, la capacidad física e intelectual, la sexualidad, los intereses, etc. (Ministerio de Educación, Planes y Programas: 17), concepto que ha sido descrito teniendo en cuenta el contexto social y que permite incluir y empatizar con el otro. No obstante, las actividades sugeridas no dan orientaciones explícitas para ahondar suficientemente en ello y se limitan a sugerir que los estudiantes hagan descripciones del rol femenino a partir del contraste con el rol de hombres. Por otro lado, conviene detenerse en el discurso de Medea hacia el coro y reflexionar con los estudiantes sobre lo que propone. Las palabras de Medea destacan por la fuerza discursiva que impregna en el mensaje que brinda al coro sobre el infortunio, canto de desesperación que puede ser interpretado como un llamado a la “opinión pública” (Kolontái, 1907). Medea apela en su discurso a la situación de desventaja que se encuentra la mujer en el matrimonio al describir ciertas acciones obligatorias para un género y optativas para el otro.

Por otra parte, en *La verdadera historia de la bella durmiente*, obra de Ana María Matute (1995), también presente en la unidad tres, se narra la historia de la bella durmiente después de su matrimonio con el príncipe azul. En el Programa de lengua y literatura se sugiere realizar actividades, sin profundizar en detalles, relacionadas con la visión del matrimonio, el amor y los estereotipos presentes en la obra. Luego, se propone dialogar y organizar un plenario en el curso con preguntas como las siguientes: ¿Qué sucede con la bella durmiente una vez que ésta se casa?, ¿por qué, según el cuento, pierde su candidez?, ¿por qué crees que la princesa no le dice a su marido lo que le molesta?, ¿cómo es la relación entre la princesa y su suegra?, ¿crees que el personaje de Selva corresponde al estereotipo de la suegra?, ¿cuáles son las características de los personajes masculinos?, ¿a qué crees que se deberá esa visión? (Ministerio de Educación, 2016:

154). La historia de la bella durmiente describe lo sucedido a la protagonista luego de ser despertada por el príncipe azul con quien se casa y se traslada a su reino. En este nuevo contexto, se encuentra con una vida normal y conoce a un oscuro personaje llamado Selva, la suegra reina madre. Se evidencian a simple vista los roles literarios que representan la dicotomía presentada a través de la figura de la mujer como ángel y como monstruo. Esto se logra a través de la confrontación de los personajes de la bella durmiente y de la suegra, reflejadas en los estereotipos de la mujer pasiva, obediente y sumisa, por una parte, y, por otra, la reina Selva misteriosa, de voz ronca y belleza inusual. No obstante, la obra de Matute no se limita a enfrentar estos dos estereotipos, pues matiza la maldad de la suegra al darle contexto a su comportamiento y explicarle al lector las razones de su actuar. Se explica detalladamente cómo fue negada su naturaleza y su instinto al no cumplir con los parámetros de comportamiento de una princesa y es obligada a contraer matrimonio. Siguiendo a Gilber y Gubar (1998: 32), la escritura les permite a escritoras indagar en la imaginación femenina, “examinar, asimilar y trascender las imágenes extremas de ángel y monstruo que los autores masculinos han generado para ellas” y eso es precisamente lo que logra Matute en su obra. Así, al contextualizar la historia de la malvada Selva, se cumple aquello planteado por Moi (1988) en relación a que ninguna crítica feminista está ajena a la imparcialidad y que es importante informar al lector sobre las limitaciones del punto de vista que presentará un texto, pues al describir los infortunios que ha atravesado la antiheroína es posible empatizar con su conducta.

En la unidad tres, se propone como lectura *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca (1945). Para ello, se le propone al docente seleccionar fragmentos de la película y, posteriormente, analizar con los estudiantes las escenas en clases, centrando la discusión en una comparación entre la visión del hombre y de la mujer presente en la obra y contrastarla con la sociedad actual. La obra teatral está contextualizada a principios de siglo XX en la sociedad española tradicional y religiosa, destacando el hecho de que sus protagonistas son todas mujeres. En el acto primero, Bernarda Alba queda viuda e impone a sus cinco hijas (Angustias, Magdalena, Amelia, Martirio, Adela) guardar luto durante ocho años seguidos. En medio de este ambiente opresivo, Adela, la más joven de las hijas, se entera de que Angustias, la hermana mayor, va a contraer matrimonio con Pepe el Romano, con quien Adela tiene un amor secreto. En el acto segundo, se descubre la relación entre Adela y Pepe el Romano y, en el acto tercero, Adela se rebela y reclama su derecho a ser la mujer de Pepe el Romano. Bernarda intenta matarlo y dice que lo ha hecho a pesar de haber errado su tiro. Adela, desesperada, sale corriendo y se encierra dispuesta a quitarse la vida.

Como vemos, en esta obra los roles de los personajes implican posiciones de poder y dominación en contextos familiares cuyos integrantes tradicionalmente podrían cuestionar tal dominación. Pero en la casa de Bernarda es la madre viuda quien hace perpetuar aquella mentalidad tradicional patriarcal de la época, pues no duda en silenciar a sus hijas, obligarlas a

conservar un luto innecesario que las mantiene en el recato femenino aceptable en el pueblo y las obliga a proteger la pureza, la obediencia y la debilidad. Tuñón, citada en Urrutia (2002), identifica la vida cotidiana, los espacios familiares, como el lugar donde las mujeres sufren más las consecuencias del poder patriarcal. Por su parte, Bourdieu (2000) plantea que la violencia simbólica se genera cuando los dominados tienen pensamientos y percepciones que están estructurados de acuerdo con las propias estratificaciones de relaciones de dominación que se les han impuesto. Este mismo autor propone que el orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya. En efecto, Bernarda mantiene la concepción tradicional del papel de la mujer y va más allá, validando el papel de los estereotipos masculinos a través de la represión y la fuerza, siendo la propia figura femenina la reproductora del machismo.

También en la unidad tres se estudian dos textos de mujeres poetas que, a través de su escritura, expresan su voz contra las desigualdades existentes entre hombres y mujeres y exponen injusticias de las cuales las mujeres son víctimas debido al machismo y la discriminación femenina. Sor Juana Inés de la Cruz y Alfonsina Storni, en sus poemas "Hombres necios" y "Tú me quieres blanca", respectivamente, expresan la inequidad que existe entre hombres y mujeres en las relaciones sociales y en el ámbito sexual. Los dos poemas recrean escenas sobre cómo los hombres esperan que las mujeres sean puras, vírgenes y perfectas, y critican la forma en que la sociedad impone una construcción de género en la que el hombre tiene la libertad para decir y hacer cosas sin tapujos y la mujer debe actuar bajo normas sociales impuestas históricamente. Esta poesía nos guía a distinguir los roles sociales que existen en las relaciones amorosas, en la familia, en las instituciones y en el comportamiento cotidiano en la sociedad. En esta unidad, se proponen una serie de actividades generales que difícilmente guían para lograr una interpretación contextualizada de la temática en cuestión. Las actividades proponen que los y las estudiantes lean los poemas y luego establezcan los roles de género presentes en ellos y comenten todo ello en un plenario. Dependerá de la habilidad de las y los docentes poner en contexto actual las denuncias expresadas en las obras y guiar su análisis.

Discusión y conclusiones

Para lograr el objetivo de recuperar y revalorizar las contribuciones desde la diversidad y así disminuir los esquemas y formas de producción recreados tradicionalmente por estereotipos sociales, es importante propiciar la reflexión de estos asuntos en la sociedad. Para ello, creemos necesario proponer un abordaje empático que valore la inclusión con la finalidad de generar procesos transformadores de relaciones entre los géneros y propicie la reflexión acerca de la perspectiva de género y su transversalización (Ortega, 2019; Munévar, Villaseñor, 2005; García, Díaz, Hernández, 2020), y que dimensione también una educación ambiental (Cisneros, 2019) para la construcción de una sociedad equitativa y justa.

Por otro lado, valoramos que los objetivos de aprendizaje presentes en el currículum promuevan el reconocimiento de la relevancia y rol que han desempeñado hombres y mujeres destacados en diferentes sociedades y que son estudiados en el plan de estudio. Sin embargo, pese al avance de estas políticas públicas, presentan una desigualdad de género en cuanto a los autores seleccionados, confirmando así la baja presencia de mujeres, todo lo cual deja de lado un realce de su experiencia, sus voces, contribuciones y perspectivas. Además, se observa una constante presentación de roles que se relacionan con la validación social de lo que significa “ser mujer”, es decir, ser buena madre, esposa, cumplir con labores domésticas y asistir a su familia de manera emocional, situación que podría impedir destacar contribuciones científicas o ligadas al conocimiento por parte de mujeres.

Resulta relevante indicar que los estudios de género constituyen áreas de estudio más amplios, pues consideran una diversidad mayor en cuanto a sus contenidos, no solo enfocados en la mujer. En gran parte de los programas de estudio revisados en esta investigación, dicha perspectiva se encuentra limitada solo a la mujer. Como dijimos, esta práctica de selección de los contenidos es conocida con el nombre de “tradicción selectiva”, cuyo punto central es la selectividad al poner énfasis en determinados significados y prácticas, mientras se desestiman y excluyen otros (Apple, 1986). Dicha situación permitiría que la escuela contribuya a la desigualdad en cuanto tácitamente se organiza para distribuir de manera diferencial tipos específicos de conocimiento. En efecto, la escuela desempeña un papel importante en la distribución de los tipos de elementos normativos y disposicionales y puede permitir que esta desigualdad parezca natural. Así, los programas de lengua y literatura estudiados en relación con la incorporación del enfoque de género, de forma general son excluyentes ya que no se hacen cargo de los dilemas propios de una sociedad formada por hombres y mujeres, ni de la diversidad de género, etnia, etc. Si bien se incorporan como material de lectura textos elaborados por mujeres y se hace referencia, a través de las actividades sugeridas a su rol en distintas épocas, no se abordan las características ni causas de situaciones de desigualdad en la que se muestran mujeres en cada momento histórico.

Para avanzar en el currículum escolar en cuestiones de género, creemos que se requiere reconocer en primer lugar las desigualdades y así abrir oportunidades para cuestionar e incorporar la diversidad integrando el valor de diferentes etnias y clases sociales, entre otros asuntos. Para lograr dicho propósito, McGee (2001) propone que es preciso dar tres pasos importantes: el primero, reconocer que las escuelas son parte de la sociedad y que los educadores por sí mismos no pueden cambiar la estructura de valores que existen, aunque sí pueden reconocer y cuestionarse las formas en las que el género influye en la educación escolar. El segundo, volcar la mirada hacia las propias prácticas y, por último, utilizar técnicas educativas y perspectivas curriculares que sean atractivas para todos. La educación, como hemos mencionado e insistido, cumple así un rol socializador dado, que promueve entre los individuos las normas, valores,

roles e ideales que deben seguir e integrar a las formas de relacionarse. Por ello, siguiendo a McIntosh⁴ (1984), proponemos que el enfoque de los programas de estudio de cualquier disciplina tenga un rol central en el proceso educativo al aportar conocimiento, habilidades, visiones de mundo y creencias particulares, por lo que incorporar una perspectiva de género permitiría, además, una integración de otras dimensiones, como las de etnia o clase social.

De este modo, la literatura propuesta por los programas de estudio es parte de la formación y constituye un discurso estratégico de reproducción y transmisión valórica. Dicha reflexión en el espacio escolar, de la mano de la literatura e impregnada del “espíritu de las humanidades” (Nussbaum, 2010: 26), debe ser cada vez más intensa y estar orientada hacia la búsqueda de un pensamiento reflexivo y del desarrollo de una literacidad crítica (Cassany, 2005; Cassany, Castellá, 2010) que desafíe la imaginación y que logre una comprensión empática de las diversas experiencias humanas y la complejidad que caracteriza al mundo hoy.

Referencias

- Aguilar, P.; R. Rodríguez (eds.) (2023). *La lectura y su mediación: discursos accesibles en la biblioteca escolar*. Chile: Biblioteca Nacional de Chile. Ediciones Trafún.
- Álvarez, I. (2016) “Pistas para la práctica de la interpretación de textos literario en la sala de clases”. Plan Nacional de Lectura. *Actas del II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de juventud*. Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Álvarez, N. (2004) “Medea, la mujer transgresora de la cólquide”. *Revista Artes y Letras*. XXVIII(2), 75-86.
- Anderson, B.; J. Zinsser (2009) *Historia de las mujeres. Una historia propia*. España: Grupo Planeta.
- Aparicio, I. (2016). La influencia de la educación literaria en la identidad de género: una propuesta educativa. *Opción*, 32(10), 36-53. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048901003.pdf>
- Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. España: Ediciones Akal.
- Assaf, L.; L. Ralfe; B. Steinbach (2016). South African Teachers Learning to Become Writers and Writing Teachers: A Study of Generative Learning. *Teaching and Teacher Education*, (56), 173- 184.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2011) *Las fronteras del discurso. El problema de los géneros discursivos, el hablante en la novela*. Argentina: Editorial Las cuarenta.
- Ballester, J. (2015) *La formación lectora y literaria*. España: Editorial Grao.
- Barber, M.; M. Mourshed (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del*

⁴ Para la presente investigación es sumamente relevante incorporar las reflexiones de McIntosh, debido a que sus estudios son pioneros en relación al estudio de la interconexión de perspectivas de género con la enseñanza escolar. Además de ello, pese a que ya han pasado más de 30 años desde el surgimiento de sus primeras publicaciones, siguen vigentes todavía las demandas expresadas y la explicación otorgada a los significados sociales sobre la sexualidad.

- mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: CINDE McKinsey y Company.
- Bauman, Z. (2008) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Editorial Gedisa.
- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España: Editorial Morata.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación de lo masculino*. España: Editorial Anagrama.
- Bustos, A.; C. Montenegro; A. Tapia; K. Calfual (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 89-106. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Editorial Paidós.
- Britton, B.; A. Graesser (1996) *Models of Understanding Text*. New York: Psychology Press.
- Calderón-Rojas, E. (2015). Género, literatura e identidad: una perspectiva práctica del Humanismo. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión* 5(2), 219-228. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/8443>
- Calsamiglia, H.; A. Tusón (2008). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. España: Ariel.
- Cassany, D. (2005) Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. *Congreso Nacional Cátedra UNESCO. Leer y escribir en un mundo cambiante*. Chile: Universidad de Concepción. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. España: Anagrama.
- Cassany, D.; M. Luna; G. Sanz (2007) *Enseñar Lengua*. España: Editorial Grao.
- Cassany, D.; J. Castellá (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castillo, A. (2002). Lectura, educación y género. *Momento pedagógico*, (32), 50-56.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. España: Gedisa Editorial.
- Colomer, T. (2015) La adquisición de la competencia literaria. En Lomas, C. (coord.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. España: Editorial Grao.
- Costa, S.; C. Taberner (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/9281>
- Cisneros, Y. (2019). La perspectiva de género y su transversalidad en la educación ambiental. *VARONA*, (69), 1-9. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360671311003/360671311003.pdf>
- Cunningham, A.; K. Stanovich (2007). Los efectos de la lectura en la mente. *Estudios Públicos*, (108), 207-228. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/497/801>
- De Beauvoir, S. (2015 [1947]) *El segundo sexo*. Argentina: Debolsillo.
- Devís, J.; J. Fuentes; A. Sparkes (2005) ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educa-*

- ción. (39), 73-90. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a03.pdf>
- Errázuriz, M.; L. Fuentes; A. Cocio; O. Davison; R. Becerra; P. Aguilar (2020) ¿Comprendemos más si nos gusta leer? Actitudes y desempeño lector del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 549-589. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/KJt8npybDVjr5xDh89yVzRB/?lang=es>
- Fuentes, J. (2013). Educación literaria y democracia en la ESO: el taller educativo con perspectiva de género en la ESO. *Revista de Didácticas Específicas*, (8), 81-98. <https://doi.org/10.15366/didacticas2013.8.005>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- García, M., (2021) *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Chile: Ediciones Metales pesados.
- García, J.; D. Díaz; C. Hernández (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 69-82. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>
- Guerrero, E.; V. Hurtado; X. Azua; P. Provoste (2011) *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Chile: Ministerio de Educación de Chile, CPEIP.
- Gilbert, S.; S. Gubar (1998). *La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. España: Cátedra.
- Gómez, E. (1993). Introducción. En *Género, mujer y salud en las Américas*. Publicación Científica # 541 de Organización Panamericana de la Salud, OPS, IX-XX.
- Jiménez, C. (2011). Educación, género e igualdad de oportunidades. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 51-85. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1987>
- Kendall, S.; D. Tannen (2003). Discourse and Gender. In Schiffrin, D.; D. Tannen; H. Hamilton (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. London: Blackwell Publishing, 281-312.
- Kolontái, A. (1907) Extractos de los fundamentos sociales de la cuestión femenina. Ruiz T. (ed.). *Alexandra Kollontai: Los fundamentos sociales de la cuestión femenina y otros escritos*. España. <http://www.enlucha.org/site/?q=node/15895>
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia Sexual y género*. México: Editorial Taurus.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Women's Place*. New York: Harper and Row.
- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*. España: Ediciones Morata.
- López, V. (2020). *Los fondos de conocimientos: Propuestas para trabajar desde las sabidurías de las familias*. Chile: Centro de Investigación Educación Inclusiva. <https://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/07/SeriePUEI-N3-OK.pdf>
- Mayring, P., (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- McGee, S. (2001). Estafando a las muchachas y a los muchachos. *Revista Nómadas*, (14), 102-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268009>

- McIntosh, P. (1984). Interactive Phases of Curricular Re-Vision. En Spanier, B.; A. Bloom; D. Boroviak (eds.). *Toward a Balanced Curriculo: A Source Book for Initiating Gender Integration Projects*. Cambridge: Schenkman.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. España: Planeta.
- Ministerio de Educación (2016). *Programas de Estudio Lengua y Literatura*. Chile.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares*. Chile.
- Moi, T. (1988, [1985]). *Teoría literaria feminista*. España: Ediciones Cátedra.
- Moll, I.; C. Amanti; D. Neff; N. González (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory Into Practice, Qualitative Issues in Educational Research*, 31(2), 132-141. https://education.ucsc.edu/ellisa/pdfs/Moll_Amanti_1992_Funds_of_Knowledge.pdf
- Munévar, D.; M. Villaseñor (2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, (21), 44-68. <http://revis-talaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/issue/view/82>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. España: Katz discusiones.
- Ortega, L. (2019) Proceso de transversalización de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Avances y obstáculos. *Universidades*, (81), 33-43. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2019.81.35>
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Argentina: EUDEBA.
- Pastor, B. (2014). La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género. *Raído, Dourados*, 8(17), 87-104. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3630>
- Prior, P.; R. Bilbro (2011). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En Castelló, M.; C. Donahue (eds.). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies, Studies in Writing*. Londres: Emerald Group Publishing Limited, 19-31.
- Quay, E. (2014). *Labores propias de su sexo. Género, políticas y trabajo en Chile urbano 1900-1930*. Chile: Editorial Lom.
- Richard, N. (2018). *Feminismo, género y diferencia(s)*. Chile: Ediciones Maval.
- Rodríguez, N.; A. Lozano; M. Chao (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura. *Revista Cubana de Enfermería*, 29(3), 182-190. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192013000300004
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. España: Graó.
- Shick C.; D. Zúñiga; P. Aguilar; A. Sabogal; N. Cortés (2019). Al sur del sur: reflexiones para una educación no sexista. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 45(1), 169-187. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/issue/view/493>
- Stubbs, M. (1984). Lenguaje y escuela, análisis sociolingüístico de la enseñanza. *Diálogos en Educación*. España: Cincel.

Urrutia, E. (ed.) (2002) *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México. Aportaciones desde diversas disciplinas*. México. El Colegio de México.

Van Dijk, T.; W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic.

Walsh, W. (1956) *The Use of Imagination, Educational thought and Literary Mind*. London: Chatto Windus.