

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Pedagogía

ENFOQUE DE GÉNERO EN TEXTOS ESCOLARES: ANÁLISIS DE LOS
TEXTOS PARA EL ESTUDIANTE DE LENGUA Y LITERATURA EN PRIMERO Y
SEGUNDO MEDIO

Estudiantes: Constanza Gislana Alarcón Aravena
Eduardo Andrés Crosa Astica
Camila Paz Gisela Pacheco Millar
Francisca Andrea Segovia Castillo
Jorge Adolfo Urrutia Ortega

Profesor: Patricio Iván Moya Muñoz

Profesor de Educación Media en Lenguaje y Comunicación
Santiago, agosto 2021

Dedicatorias

Queremos dedicarle esta investigación a nuestras y nuestros estudiantes que fueron la fuente de inspiración para desarrollar nuestra formación con convicción de que la sala de clases es un espacio de cambios significativos y oportunidad infinitas.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En el presente artículo se analiza la representación de los roles de género en dos textos de Lengua y Literatura para el estudiante, entregados a escolares chilenos en el año 2021. Para ello, se revisarán las posibles prácticas segregadoras que presentan los textos en referencia al género. Se visualiza esta temática como fundamental en las y los estudiantes, quienes pueden construir su propia imagen a partir de los referentes de las lecturas del sistema escolar. Por esto, ampliar el espectro de representaciones y significantes es fundamental para brindarles seguridad y autonomía al momento de auto-reflejarse o auto-construirse.

Frente a esto, el enfoque a partir del que se desarrollará el siguiente análisis se origina desde la necesidad de reflexionar en torno a la representación de la identidad de género adolescente en la literatura escolar, entendiendo que los textos escolares son el mayor corpus que compone este repertorio. Esto se abordará mediante el análisis de los textos literarios y no literarios utilizados en el texto de Lengua y Literatura de Primero y Segundo Medio. Así, se intentará identificar de qué manera se presentan a las y los estudiantes las diferentes identidades provenientes de la lectura del texto escolar.

Como premisa inicial, se considerará que la construcción de la oferta de obras del texto escolar carece de un enfoque propositivo en relación a la mirada crítica sobre las identidades de género. Esto puede deberse a variadas causas, como la poca cercanía a la realidad de cada estudiante, presentar otros contextos de

producción, más tradicionales en comparación a los actuales. Por tanto, es necesario analizar y reflexionar la propuesta generada para docentes y estudiantes quienes son receptores directos de este beneficio estatal. .

1.2 Objetivos

Objetivo general: Analizar los textos que componen los textos escolares en la asignatura de Lengua y Literatura en los niveles de Primero y Segundo Medio a través de un enfoque de género.

Objetivos específicos:

- Determinar las categorías con las que se revisará la selección de obras literarias y no literarias utilizadas en los textos escolares de Primero y Segundo Medio.
- Revisar la selección de obras literarias y no literarias utilizada en los textos escolares de Primero y Segundo Medio a partir de categorías específicas.
- Establecer un diálogo entre los datos obtenidos en las categorías revisadas y las nuevas perspectivas teóricas del enfoque de género.

1.3 Preguntas de investigación

- ¿De qué manera los textos escolares abordan la representación literaria de las identidades de género en los niveles seleccionados?
- ¿Qué categorías, bajo un enfoque de género, se pueden establecer para recabar los datos?

- ¿Bajo qué perspectivas teóricas se puede establecer un análisis crítico de los datos obtenidos?

1.4 Hipótesis o supuesto de investigación

El texto escolar debe generar instancias que integren a las y los estudiantes para propiciar la reflexión sobre su entorno social. Si bien las lecturas sugeridas por el Mineduc pretenden conectar con la realidad de las y los adolescentes por medio de la selección de obras que muestren diversas miradas, estas no han logrado representar todas las aristas que comprenden las identidades de género adolescente de la actualidad. El texto escolar debe ser un espacio de integración y reflexión para las aulas heterogéneas. De este modo, es parte del rol docente el cuestionarse cómo mejorar la autopercepción de las y los estudiantes sobre la lectura, en pos de una enseñanza significativa.

A partir de lo anterior, se postula que la problemática de género no es representada ni cuestionada en la gama de textos incluidos en los textos escolares utilizados para la asignatura de Lengua y Literatura en los niveles de Primero y Segundo Medio. A raíz de esto, se propone una revisión descriptiva de los textos que componen dichos textos, bajo ciertas categorías estipuladas.

1.5 Estado del arte

Dentro de la importancia de educar con perspectiva de género, los autores Tortonda et al. (2019) proponen en su investigación una diferencia entre la escuela integradora y la escuela inclusiva. La primera se entiende como aquella que señala a las y los estudiantes en igualdad de condiciones y deberes, mientras la segunda

les trata como iguales y diferentes a la vez. Es decir, que la escuela inclusiva trata a todas y todos los estudiantes en el mismo espacio físico y garantiza que todos los niños y niñas tengan acceso a la educación.

De este modo, la escuela inclusiva promueve el avance social y detiene la latente desigualdad de género en la sala de clases, además de promover el pensamiento reflexivo en el alumnado. En este sentido, indican lo siguiente:

La labor de los maestros y maestras ha de centrarse en ser capaces de trasladar la importancia de entender las desigualdades que a día de hoy aún persisten: en nuestras sociedades en relación al género, y entrenar la mirada de los que se convertirán en los futuros(as) ciudadanos(as) para ver las desigualdades entre géneros y participar activamente para cambiarlas (p. 70).

Así, se señala a las y los docentes como vehículos para la educación inclusiva, en tanto su poder transformador forja un impacto en el pensamiento y cuestionamiento social de las y los estudiantes. Sin embargo, también se le reconoce como una expresión que posee y moldea distintos estereotipos, dentro de los que existe una parte real y otra ficticia que el alumnado comprende. Esto cala en el tejido social y la construcción de realidades, de forma que lo estereotípico se aleja de lo real y permite criticar el modelo social¹.

¹ Para visualizar esto, se hizo un ejercicio en el Colegio Nuestra Señora de Fátima ubicado en Badajoz, España, con estudiantes de quinto año entre 11 y 12 años. La actividad consistió en crear un cuento de ficción con una superheroína como protagonista. Luego se les preguntó si ella tenía o no algún superpoder. Dentro de los resultados, había quienes no habían asignado poderes a la superheroína porque era mujer. No obstante, al final siempre vencía, porque la consideraban fuerte de forma innata. De este modo, la visión presentada de la mujer siempre tiende al rol del empoderamiento social y el cuestionamiento del entorno. Así, la escritura funciona como un espacio de tensión a este modelo.

Ahora bien, ¿qué se entiende por diverso en una perspectiva homogénea? Las investigadoras colombianas Barrero y Rosero (2018) seleccionaron en su artículo 41 investigaciones escritas entre los años 2000 y 2015, para constatar, desde las concepciones de los educadores y educadoras, qué se entiende por diversidad, cómo incide esta en el aprendizaje y cómo es trabajada en las salas de clases. Al analizar y categorizar los hallazgos encontrados, establecieron cuatro categorías: la primera atribuye diversidad a la condición de ser extranjero, la segunda a la de padecer alguna capacidad especial o diferente, la tercera pertenecer a una etnia indígena y por último, la que contempla a un grupo que no atribuye la diversidad a ninguna condición específica. Estos resultados demuestran la invisibilización de la diversidad de género como categoría, pues no se registra en las tendencias del pensamiento docente. Asimismo, existe poca claridad conceptual respecto al término. Pese a ello, está asociada a situaciones o condiciones específicas de déficit o vulnerabilidad.

Por último, si bien existe un discurso del reconocimiento a la diversidad en las aulas, en la práctica esta debiese ser problematizada y la escuela tiende a homogeneizar dichas diferencias en lugar de trabajar desde ellas en pos de una educación inclusiva.

Por otra parte, Rojas (2019) señala una brecha particular en su artículo. Se centra en el caso de las y los estudiantes LGBTI, y señala que dicha brecha se expresa en la seguridad física, emocional y afectiva que ellas y ellos perciben en su día a día en la escuela (Rojas, 2019, p. 2-3). De ello, la autora identifica la

problemática que denomina “brecha de reconocimiento”, vale decir, una falta de reconocimiento a las identidades que no responden al imaginario binario que se ha instalado en la cultura escolar. Esta falta de reconocimiento provoca que las y los estudiantes no puedan generar una buena imagen propia (2019, p. 4). Dada esta situación, insiste en la necesidad de propiciar lugares en que identidades y orientaciones fuera de lo heteronormado tomen lugar en las prácticas escolares. Ahora bien, estas prácticas no se efectúan bajo una política, sino que la inclusión operaría bajo un proceso de asimilación, en el que cada profesor o profesora trata de llevar a cabo prácticas a partir de parámetros que carecen de perspectiva crítica (2019, p. 11). La inclusión se presentaría como una solución para abordar casos individualizados que lo requieran, en lugar de instalarse como una red estratégica que fomente el diálogo y la formación para avanzar en las demandas de las y los estudiantes LGBTI+.

El género cobra especial relevancia en el ámbito escolar. Es desde las distintas representaciones en la literatura que el estudiantado construye y proyecta su propia imagen. Estos referentes son los que van a jugar un papel fundamental en la construcción de su identidad y comprensión del entorno. De este modo, si se cree que los libros entregan nuevas visiones de mundo a niños y niñas, se entiende que, como lectores y lectoras, van a establecer preguntas sobre lo que ven en su cotidianidad en relación al texto:

En esta medida, el que el lector niño o niña pueda ampliar sus dimensiones culturales en el encuentro con la lectura, depende también del acompañamiento que tenga en su proceso. Así, habría

una gran distancia entre lo que produce un niño o niña cuyas tentativas imaginativas son calladas y corregidas, y entre lo que produce un niño o niña cuyas tentativas son incentivadas (Granada, 2017, p.23).

Desde el rol del docente, es fundamental abrir la gama de interpretaciones y sentidos que las y los estudiantes pueden observar en la lectura, en vez de normar y llevar la interpretación unidireccionalmente.

Para ejemplificarlo, Granada (2017) señala en su trabajo que el modelo de persona planteado en sus lecturas en ningún momento adquiere género, pero pese a esto, suele ser inferido como hombre por las y los niños lectores. Frente a ello, propone que la representación de diversos géneros en materiales y herramientas escolares deben ampliar y difuminar los límites de construcción de la identidad de niños y niñas. El sistema trata de normar tanto imágenes físicas como esquemas de valores específicos, y esto puede interferir en la autoconfianza que presentan las y los estudiantes.

Por último y en relación a los textos escolares, Pereira y González (2011) estudian y analizan dos textos escolares correspondientes a Quinto y Sexto Básico, los cuales circularon entre docentes y estudiantes durante el año 2009. El propósito de su trabajo fue describir las relaciones entre los componentes escritos y visuales del texto, indagando en las funciones del lenguaje icónico en este y su interacción conjunta. Los investigadores comienzan por presentar qué es el texto escolar, retomando variadas posturas que han perseguido su definición. Señalan que “es uno de los recursos didácticos de mayor tradición en las aulas” (Pereira y González, 2011, p 163). Esto se propicia porque en el país su distribución es gratuita y obligatoria para los centros educativos dependientes del Estado. En esta línea,

Mineduc en su política de textos escolares menciona que el texto escolar “representa un instrumento de equidad y enriquecimiento cultural” (2008, p.3). Dado que es un beneficio asignado a la subvención, cada estudiante posee variados libros año a año, lo cual también impacta en su entorno familiar.

Así, el texto escolar se presenta como una herramienta asequible y diseñada para el aprendizaje. Sin embargo, los autores, retomando los escritos de Ajagan (2007), alertan que no se debe omitir la transmisión hegemónica del conocimiento a través de este material:

Los textos escolares no son productos culturales independientes de los procesos hegemónicos, sino que contribuyen a reproducir la cultura dominante, pero también pueden convertirse en escenario de conflictos en la constante producción/reproducción de conocimientos e ideologías (Ajagan 2007, p.326, citado en Pereira y Henríquez.).

En relación con lo anterior, aumenta la importancia de analizar los textos escolares de Lengua y Literatura diseñados para adolescentes, pues funcionan como medios que reproducen imaginarios predominantes e impuestos en la sociedad contingente.

1.6 Justificación del problema

Esta investigación propone abrir las posibilidades de análisis y reflexión sobre la composición interna de los textos escolares y la repercusión que tienen los roles de género y la heteronorma, conceptos raramente puestos en discusión, dentro de una etapa crítica para la construcción de la identidad de las y los adolescentes que los leen.

Otro de los factores que impulsa esta investigación es el escaso material teórico y/o pedagógico que estudie la composición de los textos de estudio, y más

aún en relación a la formación de la identidad adolescente desde un enfoque de género. Si bien han existido instancias que abordan críticamente la propuesta de los textos, el cuestionamiento sobre la trascendencia del trabajo con la diversidad de género ha sido escasamente revisado o tomado en cuenta para la creación de estos manuales educativos.

Es así como creemos que el presente análisis aportará a los estudios pedagógicos, porque ofrece una mirada revisionista sobre cómo ha sido abordada esta problemática. Desde este punto de vista, una de las motivaciones es seguir ampliando la discusión respecto de la relevancia de los textos de estudio en el desarrollo de la construcción de identidad de género adolescente.

2. Marco Teórico

En el siguiente apartado se expondrán los principales aportes teóricos a incorporar en la investigación, con el fin de aclarar las distintas perspectivas con las que se abordará cada uno de los ejes que estructura el análisis. Dichos ejes se dividen de la siguiente forma: el primero tiene como fin conceptualizar la interrogante de género, explicar cómo se entenderá dicho término y qué implicancias tiene para este estudio. En segundo lugar, comprender la trascendencia del texto escolar en el proceso de aprendizaje de los y las adolescentes, específicamente en la oferta literaria y no literaria que ofrecen en relación a diversas problemáticas de género. Y, en tercer lugar y como último eje, ahondar el currículum desde una arista crítica, esto es, desde la interpelación de los propios fundamentos que le otorgan sentido a la manera de enseñar que predomina.

2.1 Perspectiva de género

En su artículo “Actos performativos y constitución del género”, Butler (1998) pone en jaque el concepto de género como una identidad estable, y con tal cuestionamiento realiza una propuesta que viene a distorsionar esta misma condición inalterable. Según la autora, el género no es estable; por el contrario, el género sería una identidad dinamizada que se tensiona por los actos que cada sujeto realiza. Asimismo, estos actos se repiten constantemente, y es en su repetición que se puede identificar una posibilidad de cambiar lo que cada expresión de género proyecta: “...en las diferentes maneras posibles de repetición subversiva de este estilo, se hallarán posibilidades de transformar el género” (Butler, 1998, p. 297).

Bajo esta línea, el género no opera como una noción fija, sino como una representación que está dada principalmente por actos y, es a través de la secuencia de estos, que pueden gestarse cambios, desviaciones que transformen los atributos tradicionales de cada identidad de género (Butler, 1998, pp. 300-301). Además, los actos que repiten las representaciones del género sobre los sujetos son actos sociales, y estos a su vez requieren una *performance* repetida. El género, de esta forma, se legitima públicamente por una ritualización permanente que lo establece en un marco binario que busca siempre ser recordado y validado (Butler, 1998, p. 307). No obstante, dicha estrategia de ritualizar el género para consolidar su propia lógica de identidad se sostiene también de actos. Es precisamente en estos actos sociales que se pueden descubrir nuevas manifestaciones que llegan a subvertir el esquema de género prefijado sobre los sujetos.

La conclusión a la que llega Butler (1998) es significativa para el concepto de género que se abordará en este artículo: “Que la realidad de género sea

performativa significa, muy sencillamente, que es real solo en la medida que es actuada” (Butler, 1998, p. 309). Cabe destacar que en este campo de acciones siempre funcionan las expectativas sociales que se tienen sobre estos actos, pero en el ir y venir de esta repetición performática es que se puede ver cómo estas expectativas se refuerzan o se resisten. Es la posibilidad de resistir a la expectativa a través de la acción que Butler vislumbra esta “nueva” realidad que altera el criterio de género rígido y preexistente.

Lamas (1996) cuestiona la desigualdad de las realidades masculinas y femeninas, y se pregunta: ¿De dónde proviene esta diferencia? ¿Es biológica o cultural? La autora sostiene que el género corresponde a un aprendizaje social entrelazado en ideas y prejuicios que no tienen una raíz biológica, sino sociocultural, similar a lo propuesto antes por Butler en relación al género como *performance* social: “... la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que se supone que es “propio” de cada sexo” (Lamas, 1996, p. 3). Este aprendizaje social se constituye como limitante, pues establece estereotipos rígidos que condicionan los roles y restringen sus posibilidades. La libertad de autodefinición se ve afectada, pues el comportamiento se reprime en función al género.

En términos educativos, la autora plantea que las instituciones educativas no deberían limitar a sus estudiantes en función de los roles de género. El colegio debería ser el lugar para combatir los estereotipos de género, no solo tratando igualitariamente a niños y niñas, sino intencionando acciones antisexistas que amplíen el futuro de las y los estudiantes.

Desde la vereda política, Castillo (2011) reflexiona sobre la construcción de qué es “ser mujer”, qué es “ser feminista” y qué es “ser disidencia”. La incomodidad moderna radica precisamente en la dicotomía de vivir entre la idea de “igualdad” y “diversidad”, ya que lo que sucedería es que la primera solo sería aplicada a aquello forjado desde la visión heteronormada occidental. Esto provoca que, pese a la universalidad que buscan los derechos fundamentales de lo humano, esa “humanidad” ya contendría desde su definición un sesgo de género que no considera ni todo lo que implica ser mujer ni mucho menos lo que implica ser una disidencia con respecto a ese género central (hombre occidental). Asimismo, a partir de lo que propone Castillo (2011), la educación debería detenerse en estas reflexiones, ya que de otra manera palabras como “mujer”, “género” o “humano” son tratadas de manera ahistórica, sin ser capaces de instalar la discusión en un contexto determinado, que es justamente lo que se necesita para abrir el camino a la construcción de nuevas subjetividades e identidades.

2.2 Revisión de textos escolares

Para comenzar, se tomará el informe “Estudio de Uso y Valoración de Textos Escolares”, encargado por el Mineduc y la UNESCO (2016) a Guernica consultores. Esta consultoría destaca la política pública en materia de textos escolares mantenida por el Estado chileno. Este, como entidad gubernamental se compromete desde el año 2000, a través del Programa Textos Escolares de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (UCE), a beneficiar a los profesores, los estudiantes y sus familias mediante:

La entrega sistemática y gratuita de libros de texto de calidad a todos los estudiantes y profesores de los establecimientos educacionales

subvencionados del país, de tal manera de asegurar igualdad de oportunidades en los aprendizajes de todos los niños y niñas, en los y las jóvenes, independiente de su condición social, económica o territorial. (Guernica, 2016, p.7).

De esta manera, se reconoce al texto del estudiante como una herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues este es parte de la transmisión curricular progresiva de habilidades, conocimientos y actitudes, en relación a las mismas bases curriculares.

¿Cómo se construyen los textos? Una unidad especializada de currículum y evaluación del Mineduc, en colaboración con otras entidades ministeriales y externas, trabajan en los procesos de adquisición, evaluación, elegibilidad y seguimiento al uso de los textos. Estos procesos conllevan diversas etapas para luego pasar a manos de estudiantes y docentes.

Cabe destacar que el informe comienza caracterizando a los docentes que utilizan (o no) el libro, el uso que dan y su percepción respecto a este. Sin embargo, no se consideran las voces estudiantiles en la evaluación de estos textos escolares. Además, la investigación tampoco se detiene en la calidad relacionada al contenido.

Para poder abordar el texto escolar es necesario establecer las características principales que se le ha adjudicado, tanto como concepto como objeto de investigación. Moya (2008), a partir de los estudios de María Clemencia Venegas, plantea que el texto escolar es un instrumento básico para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y además un mediador para el conocimiento bajo una condición dinámica, en tanto puede adaptarse o modificarse en el proceso de construcción de conceptos (p. 138). Agregado a esto, la autora señala que los

textos escolares deben ser entendidos como la “unidad integrada de materiales de aprendizaje que contribuyen al desarrollo y mejoramiento del currículo” (p. 139). En esta línea, los textos escolares operan como medios que potencian el ejercicio pedagógico y el aprendizaje curricular de las y los estudiantes.

Otro aspecto a considerar sobre los textos escolares es el que plantea Alain Choppin, quien aborda los textos como “los soportes de las ‘verdades’ que la sociedad cree que es *necesario transmitir* a las jóvenes generaciones” (Moya, 2008, p. 139. El énfasis es de la autora). Bajo tal mirada, el texto escolar no tiene un sentido meramente funcional, sino también social. Moya refuerza esta noción al sostener que los textos escolares transmiten un sistema de valores, una ideología y una cultura, sea esto de forma implícita o explícita (Moya, 2008, p. 140).

En síntesis, los textos escolares serán comprendidos aquí como artefactos que no solo apoyan el trabajo de enseñanza y aprendizaje en el ejercicio docente, sino que también son un canal de discursos que resuenan con los imaginarios socioculturales propios del entorno de cada comunidad escolar. Tal y como lo señala la misma crítica, el texto escolar es “un instrumento de poder que se acomoda a las características del público hacia el cual se supone que el manual se dirige” (Moya, 2008, p. 141).

Como se mencionó anteriormente, el texto escolar es una de las herramientas centrales en el desarrollo de aprendizajes dentro y fuera de la sala de clases. Pese a que durante las últimas décadas el contenido y las plataformas virtuales se han masificado en cuanto acceso y variedad a lo largo del país, el texto

escolar sigue siendo un referente para toda la comunidad educativa. Como bien menciona Pablo Ortúzar (2014)

La importancia de los textos educacionales en la formación escolar está ampliamente documentada. Existe relativo consenso en que “la presencia de textos de estudio es uno de los factores que más consistentemente han demostrado tener una influencia positiva sobre el rendimiento escolar”. Se ha demostrado también que “los alumnos aprenden más usando textos de estudio que sin ellos, cuando se mantienen constantes las habilidades y la calidad de los profesores (p.8)

Sin embargo, en el caso de Chile, un factor que juega un papel importante en la renovación de textos académicos se aleja de los estándares de calidad en el contenido en pos de los valores más convenientes del mercado. Como señala Ortúzar (2014), tanto en el mercado estatal como en el privado, la elección de textos entre todas las editoriales que litigan muchas veces no está sujeta a calidad, sino que a factores económicos. El autor plantea que anualmente las modificaciones según los contenidos y objetivos requeridos por el Mineduc son mínimas, lo que se traduce en una baja innovación y reformulación de los textos acorde al contexto escolar. En cambio, lo que sí afecta en estas ediciones tiene que ver con modificaciones mínimas (como la portada, la calidad del papel, el orden en la disposición del contenido) que no guardan relación con factores educativos.

La falta de ritmo en la innovación de los textos tanto en contenidos como en metodologías situadas en contextos educacionales específicos repercute negativamente a la hora de la inclusión o el trabajo con temas relacionados a la identidad de género adolescente, considerando los constantes cambios discursivos y sociales respecto a esta temática. Esto es más notorio en el caso de los textos

escolares del Mineduc, que según el autor, responden sobre todo a factores económicos a la hora de seleccionar el material. Como menciona Ortúzar,

Tanto el mercado estatal como el mercado privado de textos escolares son muy complejos. En ambos casos existe una mediación de la compra por parte de alguien distinto al usuario (el MINEDUC o el colegio) que expone presiones y ofertas y que opera sin criterios de calidad realmente existentes. Los materiales comprados en ambos casos presentan como “ediciones del año” textos que son reciclados entre un año y otro sin mayores cambios” (Ortúzar, 2014, p.13)

En este sentido, la presente investigación busca establecer directrices entre la calidad de los textos escolares en función a cómo incluyen en su contenido problemáticas de género ancladas en los discursos actuales, con el fin de establecer un panorama en relación a la calidad y a la contextualización del texto escolar en el proceso educativo de los y las estudiantes.

2.3 Currículum Crítico

Si nos preguntamos qué es el currículum escolar, para llegar a una respuesta es necesario desengranar varias partes. Según Da Silva (1999), si se parte de la base de la existencia de una teoría curricular, es posible señalar que toda teoría es también real, ya que a través de su observación e investigación, se descubre y/o explica una realidad. Desde una perspectiva posestructuralista, al describir teóricamente un objeto, el discurso también lo estaría inventando (da Silva, 1999, p.4). El discurso siempre debe involucrar las descripciones lingüísticas de la realidad en su producción. Entonces, mientras la teoría descubre un objeto, el discurso crea

o produce su propio objeto. Por lo mismo, al hablar de currículo, se habla también de un discurso.

Una de las interrogantes trascendentales es qué preguntas debiese responder una “teoría” o “discurso” curricular. Esto tensiona lo que se debe enseñar, puesto que el currículo es el resultado de una selección. Así también, dicha selección tiene que incluir las distintas identidades y subjetividades que puede albergar una sala de clases. El currículo, entonces, es también un acto de poder (da Silva, 1999, p.7), ya que decide qué es lo que deben aprender las y los estudiantes. Del mismo modo, y como se mencionó anteriormente, Granada (2017) señala específicamente la importancia de ampliar el espectro de representación de identidades y subjetividades diversas en la etapa escolar, tanto por la autorepresentación que esto involucra, como también la autoconfianza que pueden desarrollar a partir de ello las y los estudiantes. Un acto de poder no puede dejar de lado géneros, sexualidades ni identidades.

Así entonces, mientras la teoría tradicional se cuestiona, principalmente, qué es lo que se debe enseñar, una teoría crítica problematiza el porqué se enseña lo que se enseña. Cabe destacar que el currículum crítico va a cuestionar permanentemente por qué estamos enseñando lo que estamos enseñando con una visión analítica, además de actualizarse hacia el pensamiento y las necesidades reales de las y los estudiantes. En relación a esta visión analítica, Lamas (1996) indaga sobre la desigualdad de las realidades masculinas y femeninas, donde la sociedad es finalmente quien elabora la idea de cómo deben ser hombres y mujeres (p. 3) de forma binaria y sumamente convencional. Cabe preguntarse entonces: si

esta es una problemática social, ¿de qué forma la escolarización continúa reproduciendo dichos estereotipos de género que no amplían el espectro de representaciones de géneros, sexualidades e identidades?

Con respecto a lo anterior, Grundy (1998) intenta entender el currículum no como un concepto, sino como una construcción cultural que se desarrolla en base a una realidad específica. Por tanto, este se construye desde los intereses asociados a un contexto y una realidad. Si bien es posible notar aquí una visión contextualizada, es inevitable percibir el eco de lo hegemónico en esta observación del currículum (Grundy, 1998, p. 25). Por tanto, el currículum no tiene sentido si no se entiende unido indisolublemente a los sujetos sociales a los que se relaciona. Y, a su vez, estos sujetos sociales forman parte de un imaginario cultural.

El currículum se entiende como una red de experiencias culturales. Es decir, el sistema se sostiene en base a una idea general y no de variadas necesidades. El currículum se basaría, por tanto, en conceptos e ideas, pero no en experiencias (Grundy, 1998, p. 27). De este modo, mientras esta reestructuración pudiese sonar como un ideal, se debe seguir en la búsqueda de prácticas para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que la o el docente sea capaz de identificar las necesidades de cada grupo y utilizar métodos para enfrentar y sortear satisfactoriamente los objetivos tanto académicos como personales. Del mismo modo, los textos escolares, dada su relevancia en el proceso de enseñanza, debe ser capaz de ceñirse a una visión crítica del currículum, para que así la renovación anual, la selección de las mejores ediciones y el trabajo dentro de la sala de clases tenga relación con las necesidades reales de aprendizaje de los y las estudiantes.

De lo contrario, tal como expone Ortúzar (2014), solo se priorizan datos económicos que precarizan la calidad de los textos, puesto que el contenido y la forma en que se presenta no son puestos en cuestionamiento.

3. Marco Metodológico

En esta investigación se revisan dos textos para el estudiante, sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, el análisis mismo estará centrado en el contenido, específicamente en los textos literarios y no literarios incluidos en los libros entregados a estudiantes de Primero y Segundo Medio. Frente a esto, nos hallamos ante un análisis de contenido. Krippendorf (1990) lo define como "... una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducidas y válidas que puedan aplicarse a su contexto" (Krippendorf, 1990, 28). De esta forma, lo observado en los textos escolares permitirá formular descripciones e interpretaciones acertadas bajo una perspectiva de género, y al mismo tiempo crítica con la composición de los textos.

Actualmente, se vuelve necesario analizar desde una perspectiva de género, diversa e inclusiva, un material que beneficia a un gran número de jóvenes, con un fin indagatorio que "procura comprender los datos, no como un conjunto de acontecimientos físicos, sino como fenómenos simbólicos" (Krippendorf, 1990, 7). De esta forma, el propósito de analizar los textos escolares, radica en develar los significados que transmiten los textos literarios y no literarios incluidos en ellos. Así, se entiende que estos no son azarosos sino producto de decisiones editoriales que transmiten un significado simbólico.

Pero, ¿qué corpus se analizará? En primer lugar, se seleccionaron los niveles a trabajar. En la discusión se planteó que fueran niveles continuos para observar la evolución de la temática. Primero y Segundo Medio fueron escogidos no solo por ser los primeros niveles de Enseñanza Media, lo cual significa un cambio para las y los estudiantes (cambio de ciclo, de docentes, nuevas asignaturas, entre otros), sino también porque son la antesala de ciertas decisiones de electividad en la Enseñanza Media. Por otro lado, algunas de sus unidades y temas eran bastante cercanos al de esta investigación, como la libertad, masculino y femenino, identidad, entre otras.

Entonces, de estos niveles y su respectivo texto de estudio para el estudiante se compone la primera muestra, sin embargo, esta debía ser aún más contextualizada para arrojar resultados certeros en la temática a abordar. Pereira y González (2011) explican que los textos escolares se conforman por diversos niveles:

En términos estructurales este macro-género, inserto en el ámbito del discurso pedagógico, está compuesto por una macro y una microestructura. La primera, se refiere a una estructura más general.... La microestructura o cuerpo se define como el conjunto de unidades separadas en secciones que a su vez se componen por actividades, recursos, evaluaciones y contenidos conceptuales.

Con esto en consideración, la unidad de registro a analizar son los textos literarios y no literarios del texto escolar , y se han descartado referencias de contenido, instruccionales y actividades para enfocarse solo en estos componentes. De esta manera, a continuación se muestra una tabla que sintetiza la totalidad de los textos analizados.

Unidades de registro

Nivel/Tipo de texto	Primero Medio	Segundo Medio
Literarios	39	60
No Literarios	32	34
Total	71	94

A partir de ellas, se levantan categorías de análisis para describirlos. Estas se establecen en función, principalmente, de lo especificado en la literatura especializada como relevante. Sin embargo, también se relevaron categorías inmanentes al propio análisis. Estas son:

- Un criterio identificador para cada texto, donde se encontraron el año de publicación. Estos datos se distribuyeron en intervalos de 20 años para dar un mayor orden a los resultados. El siguiente componente identificador fue el sexo de cada autor. En algunos este quedó *indefinido* por la falta de información al respecto.
- En un segundo momento se establecieron criterios en relación a los textos, partiendo por su tipo y si eran literarios o no literarios, luego según su género discursivo y por último según su subgénero. Estos conceptos serán entendidos desde la literatura especializada que se ha preocupado de documentarlos y definirlos.
- Por último, se establecieron criterios de observación en función a la categoría género, donde se analizará la presencia de problemáticas de género, y también si esta es latente o explícita en cada texto. Cabe destacar que se

entenderá como problemática de género toda referencia a una situación, realidad, conflicto, etc., en que el género sea un tema a considerar. Vale decir, casos como violencia intrafamiliar, acoso y/o abuso sexual, discriminación a identidades y/o expresiones de género disidentes, entre otros. Junto con esto, se plantean dos categorías que permiten abordar el grado de presencia que tiene la problemática en cada texto. Estas dos categorías se diferenciarán en *latente* y *explícita*, las cuales dependen de la presencia explícita y clara de la problemática en el texto, o si se presenta de manera inferida, donde se considera latente.

El análisis se llevó a cabo en una planilla de cálculo tal como se especifica en los anexos (ver Anexo 1 y Anexo 2). Junto con ello, a partir del registro de estos criterios tabulados por nivel, la información fue cruzada y graficada según las siguientes categorías:

- Texto literario o no literario y sexo del autor/a.
- Año de publicación y problemática de género
- Subgénero y grado de problemática

Con estos resultados cruzados, la información entre las categorías se grafica, describe y comienza la problematización de los hallazgos.

4. Análisis de los resultados

La investigación arrojó datos importantes sobre el sexo de las y los autores presentes en los textos de cada nivel. En el texto escolar de Primero Medio, de un total de 71 textos literarios y no literarios, el 50,74% fueron escritos por autores de

sexo masculino, mientras que el 40,29% fueron escritos por autoras de sexo femenino, y un 8,95% corresponden a autores cuyo sexo resulta indefinido. Por otro lado, en el texto escolar de Segundo Medio, de un total de 94 textos literario y no literarios, el 50% fueron escritos por autores de sexo masculino, mientras que el 35,10% fueron escritos por autoras de sexo femenino, y un 14,90% corresponden a autores cuyo sexo resulta indefinido. Con estos datos se puede concluir preliminarmente que existe una desigualdad en la cantidad de textos de autoría femenina con respecto a aquellos de autoría masculina, notándose además una mayor brecha en dichos porcentajes entre un nivel y otro.

Luego de distinguir estos detalles, importantes a tomar en cuenta desde un comienzo, se dará inicio al análisis descriptivo de la investigación.

5. Género literario o no literario y sexo del autor

La primera sección del análisis evidencia un cruce entre la categoría de los textos literarios y no literarios junto a la categoría que diferencia el sexo de los autores. Primeramente, se muestra el cruce en el texto escolar de Primero Medio, en segundo lugar, se aplica en el texto escolar de Segundo Medio y finalmente se realiza una comparación entre ambos cruces.

5.1 Primero Medio

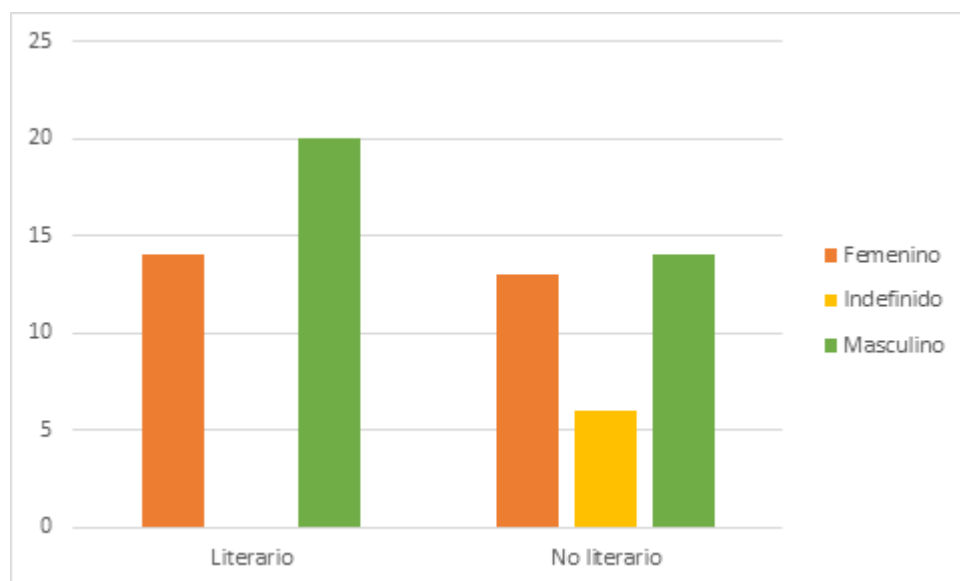
Dentro de los resultados recabados en el texto escolar de Primero Medio, el primer aspecto a considerar es que, tanto en la cantidad de textos literarios como no literarios, los textos escritos por autores de sexo masculino superan en cantidad a aquellos escritos por autoras de sexo femenino.

Sumado a lo anterior, con la finalidad de recalcar la brecha recién mencionada, esta sobresale en los textos literarios, dado que se encuentra una

diferencia de 41,17% en textos literarios escritos por autoras de sexo femenino y de 58, 82% en textos literarios escritos por autores de sexo masculino. En cambio, la diferencia presente en los textos no literarios está dada por un 48,14% en textos no literarios escritos por autoras de sexo femenino y un 51,85% en textos no literarios escritos por autores de sexo masculino.

Ahora bien, en el caso de los recursos verbales no literarios encontrados en el texto escolar de Primero Medio, a pesar de que se ve una menor brecha, existe una cantidad importante de textos cuyos autores no presentan un sexo definido en el texto escolar ni en las búsquedas realizadas por internet.

Gráfico LS1



5.2 Segundo Medio

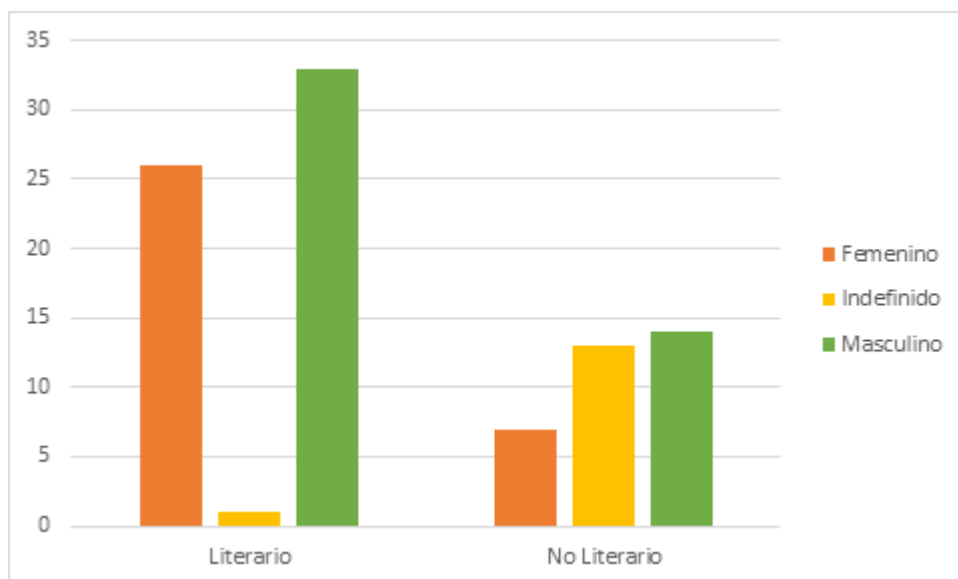
Dentro de los resultados recabados en el texto escolar de Segundo Medio, el primer aspecto a considerar es que, tanto en la cantidad de textos literarios como

no literarios, los textos escritos por autores de sexo masculino superan en cantidad a aquellos escritos por autoras de sexo femenino.

Asimismo, de un total de 94 textos, cabe destacar que aquí el 50% de los textos corresponden a autores de sexo masculino. En este sentido, el texto puede apuntar a una paridad en términos de cantidad. Sin embargo, al encontrarse 14 casos de textos cuyos autores son de sexo indefinido, no se cumple la misma condición para los textos escritos por autoras de sexo femenino.

Sumado a esto, la brecha entre autores de sexo masculino y femenino, tanto en los textos literarios y no literarios, es considerablemente más amplia. Es digna de especificar la brecha existente en los textos no literarios: aquellos escritos por autoras de sexo femenino se encuentra un 33,3% y aquellos escritos por autores de sexo masculino se encuentra un 66,6%. Es decir, la cantidad de textos no literarios escritos por autores de sexo masculino prácticamente duplica a la de aquellos escritos por autoras de sexo femenino.

Otra característica relevante es que el manual escolar de este nivel posee un total de 14 textos cuyos autores no tienen un sexo definido. Es decir, se ve aquí que un 14,89% de los recursos verbales no poseen autoría bajo un sexo específico, provocando que se pierda el potencial de este material para lograr la paridad de género en la cantidad de textos comprendidos en el manual escolar.



5.3 Cruce entre niveles

Lo primero a considerar en esta comparación es que en el texto escolar de Segundo Medio existe una posibilidad de lograr paridad entre la cantidad de textos escritos por autores de sexo masculino y femenino, en tanto los recursos verbales escritos por autores de sexo masculino abarcan el 50% del texto escolar. Esta potencial particularidad no se muestra en el caso del texto escolar de Primero Medio, pero finalmente no se logra en ninguno de los materiales.

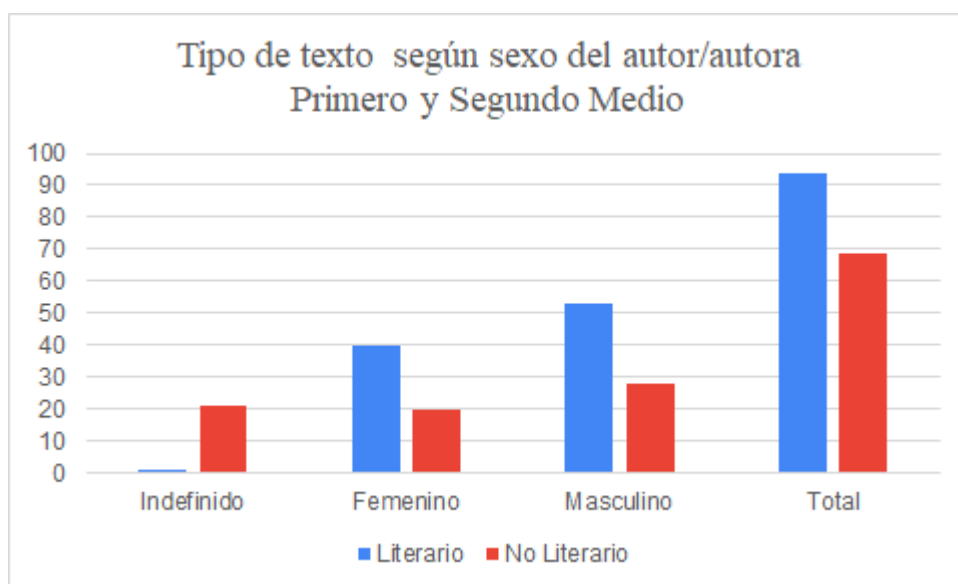
Asimismo, entre Primero y Segundo Medio, se duplica la cantidad de textos indefinidos, resultado que podría tomarse en consideración para poder sumar a más autoras de sexo femenino, con la intención de lograr paridad de género. No obstante, en ninguno de los textos es tomada esta oportunidad para conseguir dicho objetivo.

Otro aspecto es que, al hacer la confrontación de cantidad de textos entre ambos niveles, es relevante señalar que el texto de Segundo Medio supera al de

Primero Medio en 23 textos. De ello, en el texto de Segundo Medio la brecha entre textos escritos por autores de sexo masculino y femenino aumenta. Inclusive, si se hace la sumatoria total de textos escritos por autores de sexo masculino en ambos niveles, se registra un 50,31%, mientras que los textos escritos por autoras de sexo femenino no supera el 36,64%. Junto con esto, hay un porcentaje de 12,42% de textos cuya autoría no presentan un sexo definido.

Finalmente, cabe recalcar que en ambos textos escolares los textos creados de sexo masculino predominan sobre aquellos de sexo femenino. Además, si bien en los textos literarios se mantiene relativamente la brecha entre los niveles de Primero y Segundo Medio, en los no literarios hay un aumento radical.

Gráfico LS3



6. Año de publicación y problemática de género

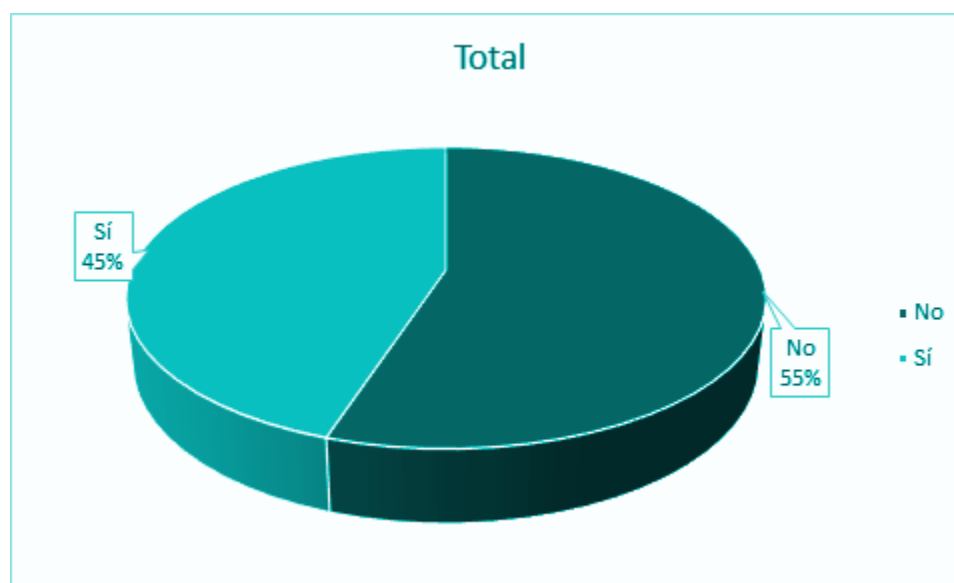
La segunda sección del análisis evidencia un cruce de datos entre la categoría correspondiente a año de publicación junto a la categoría que refiere a la presencia de problemática de género. A continuación, se detallan los hallazgos

encontrados tanto en el texto de Primero Medio como en el de Segundo Medio. Finalmente, se realiza un cruce entre los datos recabados para ambos niveles.

6.1 Primero Medio

El total de textos encontrados y analizados en este nivel corresponde a 71. Dentro de ellos, lo primero que se debe señalar es que se observa casi un 50% de textos en los que se presenta problemática de género. Específicamente, un 45% sí presenta dicha temática, mientras que un 55% no la presenta.

Gráfico AP1.1



Asimismo, a partir de lo que se refleja en el Gráfico AP1.2, desde los textos correspondientes al intervalo de 1940-1960 hasta la actualidad, se puede ver un aumento en la presencia de problemáticas de género, con excepción del intervalo correspondiente a 1960-1980, donde se percibe una pequeña disminución. En este sentido, es viable notar cómo a medida que se actualizan los textos se hace mayor la probabilidad de encontrar una representación a problemáticas de género.

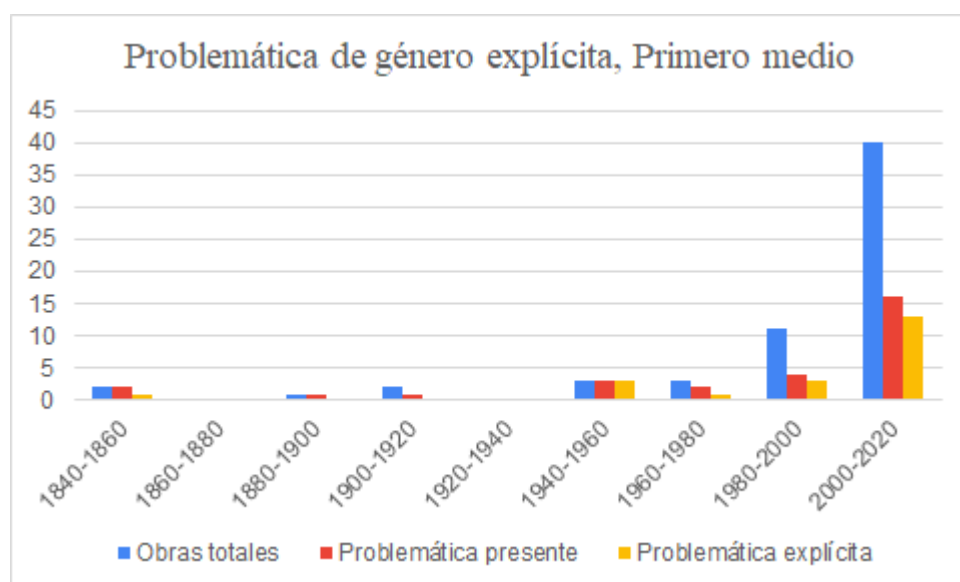
En paralelo a lo anterior, si bien en el intervalo de 1980-2000 hay más textos que presenten problemática de género en su contenido en comparación al intervalo 1940-60, en este último la proporción entre la cantidad de textos y la cantidad de representación de problemática de género es directa, y además esta representación es de carácter explícito: de una cantidad de 3 textos, se presentan problemáticas de género explícitamente en el contenido de estos 3 textos. En cambio, en el intervalo 1980-2000 hay una diferencia proporcional: de 11 textos, 4 presentan problemáticas de género y 3 lo hacen explícitamente. A partir de esto, es posible afirmar que la actualización de los textos no asegura una proporción directa entre la presencia de problemáticas de género de los textos y la cantidad de estos en cada intervalo histórico.

Otro aspecto relevante es hacer una comparación entre los intervalos previos al correspondiente a 2000-2020. Si se realiza una sumatoria de las representaciones explícitas de problemática de género entre todos los intervalos anteriores al 2000-2020, se obtiene un total de 8, mientras que solo en el intervalo 2000-2020 se registra un total de 13 casos. Sin embargo, este análisis toma un giro cuando solo se considera la presencia de problemática de género, donde se encuentra un total de 13 casos en la sumatoria de los intervalos previos al 2000-2020, mientras que en este último se ven 16 casos. Aquí se aprecia una baja en la diferencia numérica de casos.

Finalmente, se vuelve interesante detenerse sobre la cantidad de obras pertenecientes a cada intervalo histórico. Volviendo a la comparación recién ejercida, la sumatoria de obras correspondientes a los intervalos previos a 2000-2020 es de 22 obras, mientras que este último intervalo presenta una cantidad de

40 obras. Para empezar, gracias a este resultado se puede explicar la diferencia en la cantidad de casos donde se presente problemática de género entre los intervalos previos al 2000-2020 y este último. Además, cabe resaltar cómo la cantidad de textos del intervalo más actual guarda diferencia con la cantidad de casos donde se presenten problemáticas de género. A saber, de un total de 40 textos, solo 16 presentan problemáticas de género. Es decir, el 40% de los textos pertenecientes al intervalo 2000-2020 contienen problemáticas de género. Esta diferencia porcentual cambia a la hora de observar la sumatoria de los intervalos anteriores al más actual: de un total de 22 obras, hay 13 que presentan problemáticas de género en su contenido. Es decir, un 59% de esta sumatoria dan cuenta de problemáticas de género.

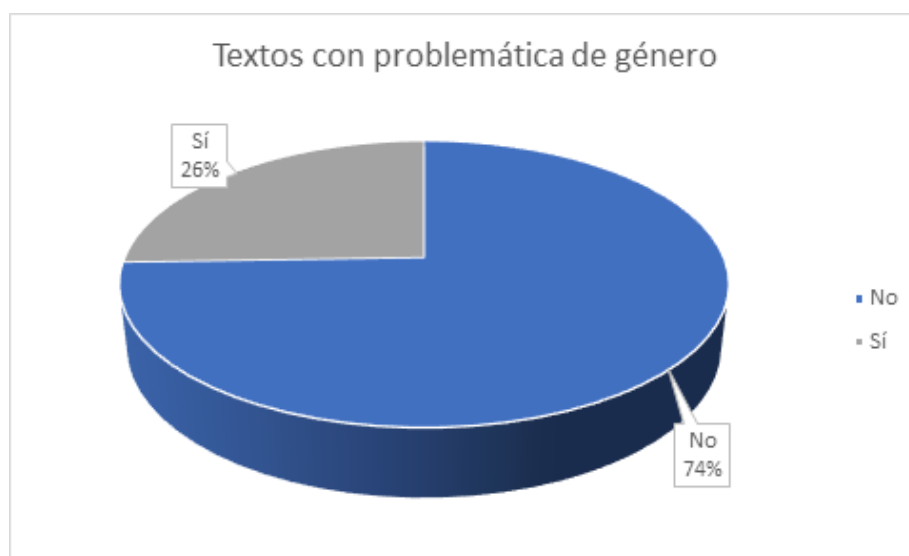
Gráfico AP1.2



6.2 Segundo Medio

En el texto para el estudiante de Segundo Medio es considerable la baja de lecturas que aborden la problemática de género entre sus líneas. Solo un 26% de los textos seleccionados para componer el libro abordan estas temáticas versus un 74% que lo pasa por alto. Esto permite visualizar la poca visibilidad que se le da a dichos tópicos, aún cuando puedan resultar fundamentales para la identidad adolescente. ¿Cómo se ve en números? De 94 lecturas contabilizadas, 29 abordan la problemática.

Gráfico AP2.1



Desde lo registrado en el Gráfico AP2.2, se observa que desde el intervalo 1880-1900 hasta el intervalo histórico más actual hay una constante presencia de problemáticas de géneros en los textos incluidos en cada intervalo, aunque esto ocurra solamente en un texto. En ese sentido, desde el intervalo 1880-1900 hasta la actualidad se mantiene la representación de la problemática de género.

Ahora bien, cabe hacer un análisis comparativo entre este segmento de intervalos (1880 hasta la actualidad) y el segmento correspondiente desde 1500 hasta 1660. En el primer segmento, donde se incluyen un total de 82 textos, se

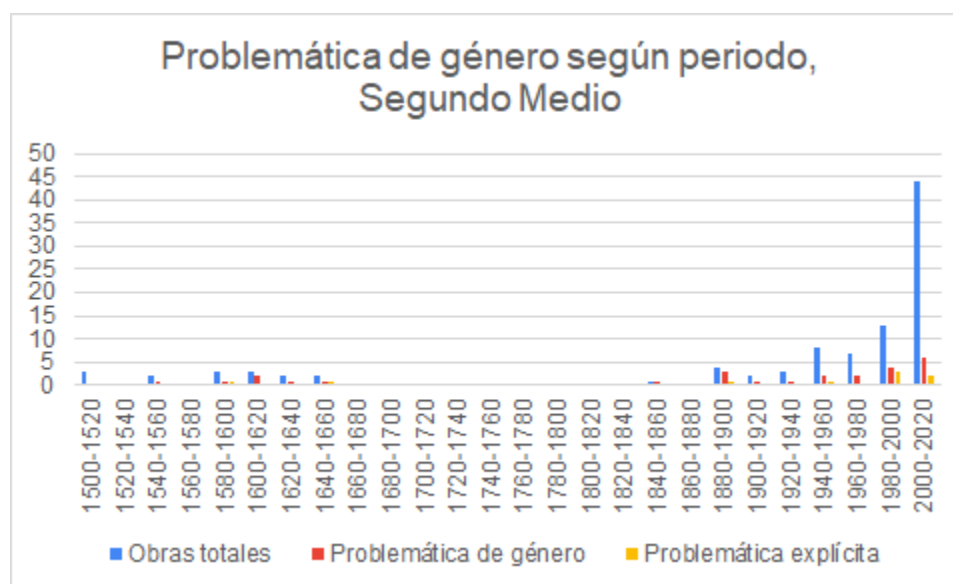
encuentran 19 textos que contengan problemáticas de género, correspondiente al 23% del total, mientras que de estos últimos se destacan 8 que manifiestan la problemática de género en un sentido explícito, especificado en un 9,7%. A su vez, en el segundo segmento, compuesto por un total de 15 textos, se ven 6 textos que presenten problemáticas de género, correspondiente al 40% del total, y de estos últimos se recalcan 2 que exponen la problemática de género en un sentido explícito, especificado en un 13,3%. Bajo esta mirada, aunque la cantidad de casos donde se expresan problemáticas de género es menor en el segmento más antiguo de textos, en términos proporcionales se ve un mayor porcentaje de representación sobre las problemáticas de género.

Luego, con el objetivo de realizar otra comparación histórica, al sumar la cantidad de textos correspondientes a los intervalos previos al del 2000-2020, se obtiene un cálculo de 53 textos, encontrando en su lectura un total de 19 que presentan problemática de género en su contenido, es decir, un 35,8% de la cifra. Por otro lado, al fijarse solo en el intervalo más actual, de los 44 textos que le pertenecen, solo 6 reflejan problemáticas de género, en otros términos, un 13,6% del total. Nuevamente, se ve aquí una diferencia proporcional relevante.

Finalmente, centrándose solo en la manifestación explícita de problemáticas de género en los contenidos de los textos, sería de esperar que los textos actuales presenten de forma más directa este tipo de tópicos. Sin embargo, solo tomando el penúltimo intervalo histórico, correspondiente a 1980-2000, donde se encuentran 13 textos, es posible observar 3 casos donde las problemáticas de género se presentan explícitamente en el contenido, en otras palabras, un 23% de la suma. Asimismo, al tomar el intervalo de 2000-2020, considerando los 44 textos que lo

componen, se extraen solo 2 casos donde las problemáticas de género aparecen explícitamente en dichos textos, es decir, un 4,5% de la totalidad.

Gráfico AP2.2



6.3 Cruce entre niveles

Al revisar los textos incluidos en ambos niveles es importante mencionar que, siguiendo la lógica histórica de los gráficos, desde el intervalo 1880-1900 en adelante se ve una constante presencia de problemáticas de género en los contenidos de los textos correspondientes a ese segmento de intervalos más actualizados. De igual forma, al realizar la comparación del intervalo más actual con la sumatoria de los intervalos anteriores, se percibe cómo el intervalo 2000-2020 presenta una mayor cantidad de textos pero en ningún caso logra un gran porcentaje de problemáticas de género representadas en sus contenidos. Aún más, se vio en el análisis de ambos niveles cómo porcentualmente la sumatoria de los intervalos anteriores al 2000-2020 presentan una mayor representación de problemáticas de género que el intervalo actual.

Sumado a lo anterior, a partir de lo proyectado en el Gráfico AP3.2, donde se contempla la sumatoria de los textos incluidos en Primero y Segundo Medio, es importante destacar cómo a medida que los intervalos avanzan en tiempo histórico, también aumentan la cantidad de textos. Esto es, en ambos niveles se ve un alto número de textos actuales, pero en los intervalos más actuales no se logra siquiera el 50% de representar problemáticas de género en sus contenidos. Por señalar algunos ejemplos: en la sumatoria de textos de Primero y Segundo Medio correspondientes al intervalo 2000-2020 se recaban un total de 84 textos, notando de ello un total de 32 que presentan problemáticas de género en su contenido, vale decir, un 38%. De igual manera, en la sumatoria determinada para el intervalo 1980-2000 se ven 24 textos, y de ellos se destacan 8 que manifiestan problemáticas de género, a saber, un 33,3% del total. En directa oposición a esto, la sumatoria del intervalo 1880-1900 posee 5 textos en su agrupación, y de ellos se observan 4 que expresan problemáticas de género, logrando un 75%.

Gráfico AP3.1

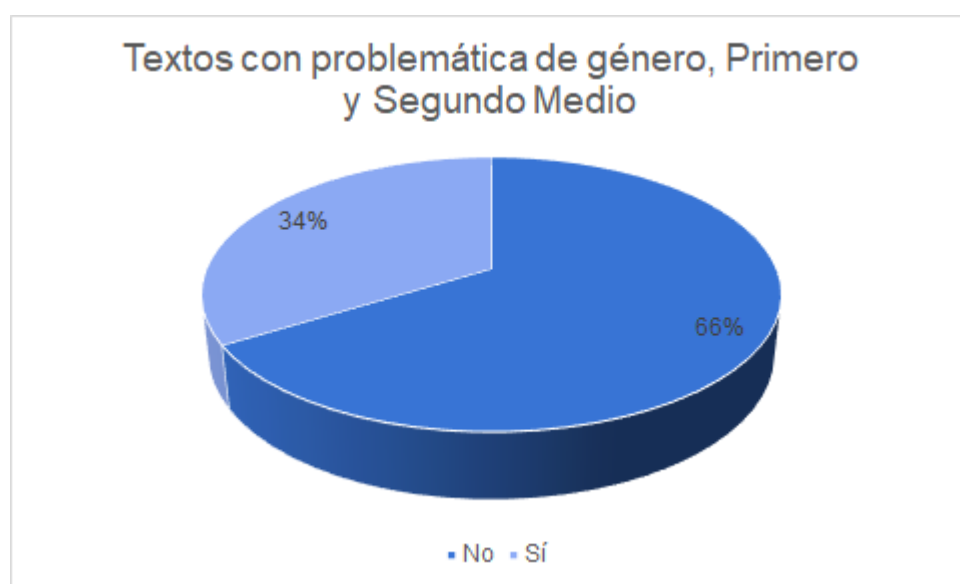
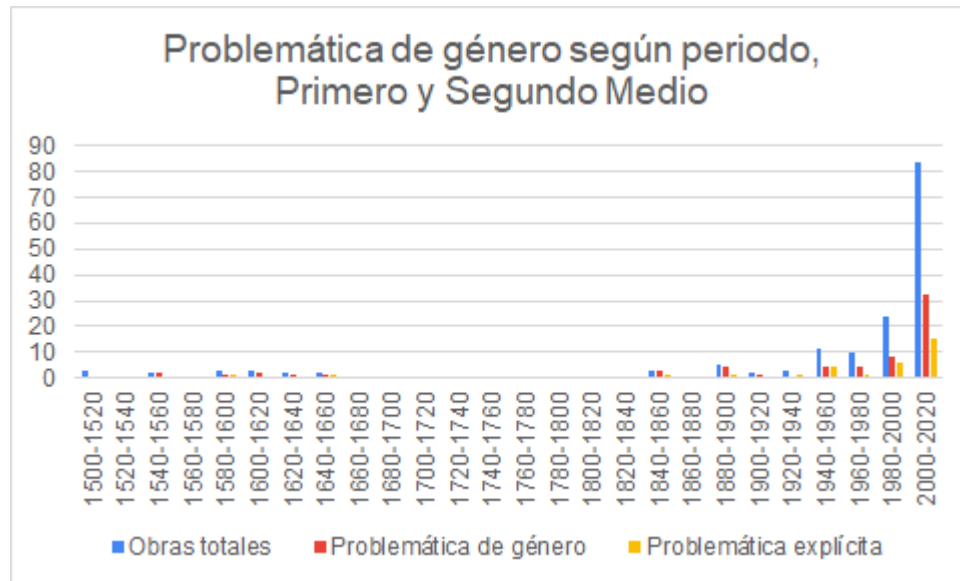


Gráfico AP3.2



7. Subgénero y grado de problemática

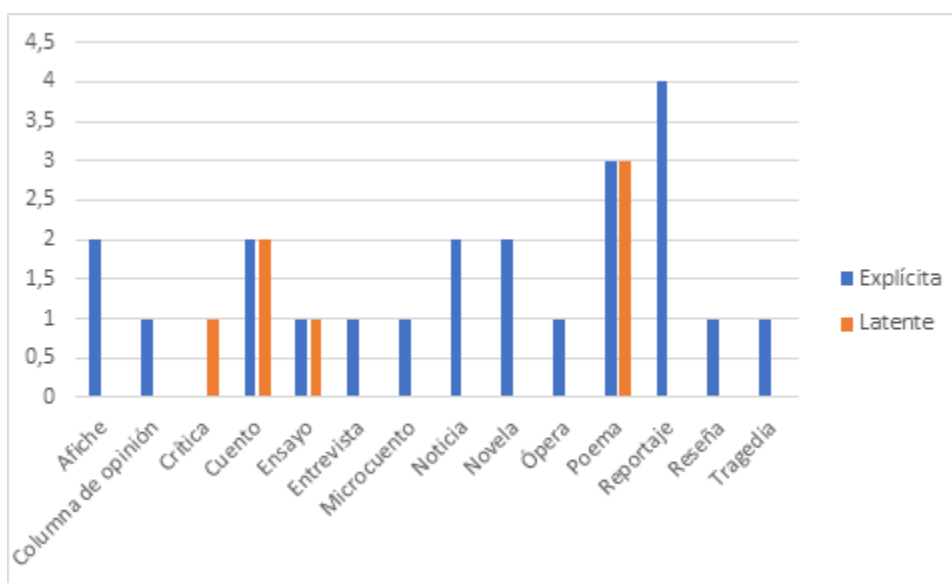
La tercera sección del análisis evidencia un cruce entre la categoría del subgénero discursivo junto a la categoría del grado de problemática. En primer lugar, se muestra el cruce en el texto escolar de Primero Medio y, en segundo lugar, se aplica en el texto escolar de Segundo Medio, para finalmente realizar una comparación cruzada entre ambos niveles.

7.1 Primero Medio

En este nivel lo primero que se aprecia, y según se visualiza en el Gráfico SG1, es que el subgénero discursivo que más posee textos que presenten problemática de género de forma explícita es el reportaje, seguido de los poemas. Asimismo, también cabe destacar que en la totalidad de textos es posible encontrar mayor presencia de problemática de género en los textos no literarios por sobre los textos literarios.

Asimismo, sucede que en los textos literarios se encuentra una mayor presencia de problemática de género latente por sobre la problemática explícita. Así, en este nivel encontramos 10 textos literarios que presentan problemática de género explícita, mientras que encontramos 12 textos no literarios en que dicha temática esté presente. En contraste, la problemática de género latente se encuentra presente en 5 textos literarios, mientras que en textos no literarios la vemos presente solo en 2 textos.

Gráfico SG1



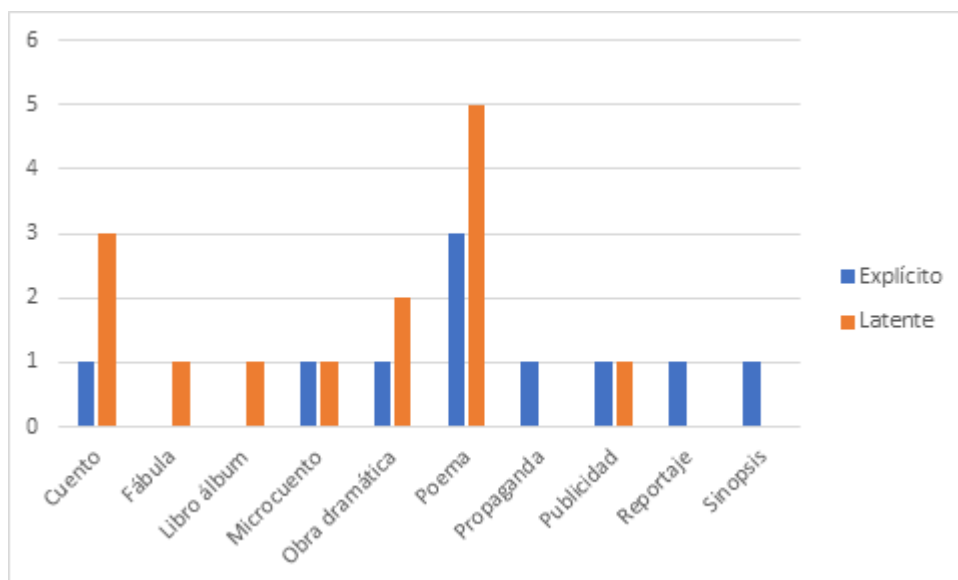
7.2 Segundo Medio

En este nivel, un primer aspecto relevante a considerar es que se encuentra más representación de problemáticas de género en los textos poéticos y en los cuentos, ambos correspondientes a textos literarios. Esto debido a que el curriculum de este curso presenta una mayor cantidad de contenidos en torno a la literatura que a textos no literarios.

Cabe destacar, además, que encontramos 10 textos donde la temática de género se presenta de forma explícita, mientras que en 14 textos es de forma latente. Donde más se ve la diferencia frente a este punto es en los poemas, donde bajo un total de 8 textos, 3 desarrollan la temática de forma explícita, mientras que 5 lo hacen de forma latente.

Así entonces, en este nivel se encuentran 6 textos literarios que presentan problemática de género explícita, mientras que se presentan 4 textos no literarios donde dicha temática esté representada. En contraste, la problemática de género latente se encuentra presente en 13 textos literarios, mientras que en textos no literarios la vemos presente solo en 1 texto.

Gráfico SG2



7.3 Cruce entre niveles

Se muestra entre ambos niveles una clara diferencia frente a cómo el currículum permite mostrar problemáticas de género. Por una parte, en Primero Medio se encuentra mayor presencia en reportajes porque la Unidad que trata la

temática de la identidad masculina y femenina lo hace a través de reportajes y entrevistas, por lo cual también se evidencia esto de forma explícita. Por otra parte, en Segundo Medio, se percibe mayor presencia de esta temática en textos poéticos que la abordan mayormente de forma latente.

Asimismo, en el texto escolar de Segundo Medio se observan menos textos que abordan la problemática de género de forma explícita. En este nivel, solo 10 textos muestran la problemática de forma explícita, mientras que en Primero Medio se encuentran 22 textos que muestran la problemática de género explícitamente.

Esto resulta a lo menos curioso, pues en el texto escolar de Primero Medio existen 71 lecturas totales disponibles, en donde 29 (40,8%) de ellos presentan problemáticas de género ya sea de forma latente o explícita. A su vez, en el texto escolar de Segundo Medio existen 94 lecturas totales disponibles, pero también una menor representación de dicha problemática en ellas, en donde solo 24 textos la presentan (25,5%).

8. Discusión y conclusiones

A través del análisis de los resultados podemos confirmar que existen diferencias tanto cuantitativas como cualitativas en relación a la problemática de género de las obras seleccionadas en los textos de primero y segundo año medio. En primer lugar, existe un mayor porcentaje de textos escritos por autores de sexo masculino, los que alcanzan un total de 50,31% de la totalidad de obras considerando ambos niveles, mientras que aquellos escritos por autoras solo asciende al 36,64%. Además, un 12,42% corresponde a textos cuya autoría no presenta un sexo definido. Se cree que esta disparidad tiene que ver con un modelo

histórico, que ha tendido, desde siempre, a privilegiar aquello originado por identidades masculinas. Esto a la vez dialoga con el hecho de que las obras muestran una mayor inclusión de problemáticas de género o cantidad de autoras conforme se acercan al presente. Es decir, el modelo ha ido variando y eso se traduce en que más autoras son visibilizadas en las últimas décadas. No obstante, consideramos que la inclusión de autoras en ambos textos escolares resulta insuficiente para lograr una representación adecuada de las problemáticas de género en todas sus dimensiones. En este contexto, creemos que la brecha podría estrecharse si la cantidad de textos indefinidos disminuyera a favor de autoras que desarrollen alguna temática relacionada al tema.

Por otro lado, del total de obras literarias y no literarias de los textos escolares de Primero y Segundo medio, solo un 45% presenta alguna problemática de género en el primero de ellos, mientras que esta cifra baja incluso más en el segundo, llegando tan solo al 26%. Tal como se señaló en el marco teórico, la falta de innovación de la parrilla de contenidos presente en los textos utilizados por el Mineduc (de hecho, tal como se expuso anteriormente, muchas veces los textos son prácticamente lo mismo año tras año) y el casi nulo diálogo entre los textos y el contexto educativo real (que debería revisarse cada vez que se presenta un nuevo texto), afectan negativamente el avance en la inclusión de textos que permitan generar reflexiones en torno a la construcción de identidades de género en los y las adolescentes.

La disminución de textos que aborden problemáticas de género desde Primero a Segundo medio da cuenta de la falta de continuidad en la edición de textos escolares, sobre todo si se considera que el texto de Segundo año medio es

el que mayor cantidad de obras incluye. Además de esta diferencia, los datos muestran que en el texto de Primero medio la problemática de género se desarrolla principalmente en textos no literarios (sobre todo en reportajes) y se presenta de manera explícita. Esto se puede explicar bajo la premisa de que el reportaje se encarga de investigar problemáticas reales y presentes en la sociedad actual y esto, dado que justamente, se está viviendo un proceso de cuestionamiento en torno al género, encontrará mayor representación en este género discursivo.

En relación a lo anterior, es interesante contraste con el resultado de los datos de Segundo medio, ya que en este nivel la problemática de género es mayormente latente y se encuentra en textos literarios (sobre todo, en poemas). Se cree que esta diferencia tiene que ver con que el género lírico presentado en este nivel se encuentra ligado al Siglo de Oro, época en que diversas poetas desarrollaron dicha problemática en sus obras, pero se vieron impedidas de poder mostrarlo de forma explícita y, en ellas, la poesía funciona como un velo que cubre el mensaje, pero que es posible levantar para develarlo.

Sin embargo, se reitera que a pesar de la creciente inclusión de textos que aborden algún tipo de problemática de género, dicha inclusión aún es insuficiente. De hecho, a partir de lo que propone Butler (1998), pudimos constatar que ninguno de los textos presentes en los dos niveles analizados presenta problemáticas que pongan en cuestionamiento el modelo binario de género. Es más, la única unidad que abiertamente se encarga de abordar la problemática de género, es presentada precisamente desde el modelo tradicional que solo considera la noción de masculino y femenino. Pese a que se tenía la intención de revisar cómo se desarrollan temas relacionados a disidencias sexuales, por ejemplo, dentro de los textos del Mineduc,

esto no pudo incluirse en el análisis debido a que simplemente no se encontró nada relacionado a ello.

Creemos que para profundizar en este análisis, sería necesario revisar además de las obras, como se hizo en la presente investigación, las preguntas y actividades asociadas al trabajo de cada texto, para indagar de qué manera es guiada la reflexión del contenido y del contexto de producción de cada uno de los textos utilizados. De esta manera, podrá construirse un panorama más amplio de la inclusión de problemáticas asociadas a la construcción del género en la identidad adolescente, que sin duda, en el presente es fundamental en función de los discursos que, como sociedad, necesitamos conocer, analizar y poner en diálogo de manera consciente.

El análisis realizado en esta investigación confirma la necesidad de situar la construcción de los textos escolares a los discursos latentes en la sociedad, lo que permitiría, sin lugar a dudas, un mayor interés de los y las estudiantes por las obras trabajadas. Los y las estudiantes necesitan verse representados por las temáticas abordadas, sobre todo, en asignaturas como Lengua y Literatura, que permite utilizar a la literatura como herramienta de vínculo y apertura crítica.

Referencias bibliográficas

- Barrero, A. y Rosero, A. (2018). Estado del Arte sobre Concepciones de la Diversidad en el Contexto Escolar Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39-55. Sitio web: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00039.pdf>
- Butler, J., & Lourties, M. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18, 296-314
- Castillo, A. (2011). *Nudos Feministas. Política, filosofía, democracia*. Editorial Palinodia.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Editorial autêntica: Belo horizonte.
- Del Pino Tortonda, A., Barriga Galeano, E., & González Correa, R. (2019). Hacia una escuela inclusiva: perspectiva de género y literatura. Polyphōnía. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 66-76. Disponible en <http://revista.celel.cl/index.php/PREI/article/view/126>
- Guernica Consultores S.A. (2016). *Estudio de Uso y Valoración de Textos Escolares: Informe final. Encargado por MINEDUC y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO)*. Santiago, Chile: María Pía Olivera Vidal.
- Granada, A. (2017). *Modelando lecturas y cuerpos: Un estudio de las representaciones de los roles de género en el plan lector de ediciones SM*. Artículo. Recuperado el 17 de junio de 2020, de la Pontificia Universidad Javeriana. Sitio web: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/36278>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Editorial Morata S.L.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Tarea: revista de educación y cultura*. 47 (8) 1-15.
- Moya, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. N°11. 133-152.
- Ortúzar, P. (2014). Calidad, formato y mercado de los textos escolares en Chile. Cuatro claves para el debate. Instituto de estudios de la sociedad. Disponible

en <https://www.ieschile.cl/wp-content/uploads/2011/07/Informe-Textos-escolares.pdf>

- Pereira, F. González, G. (2011) Análisis descriptivo de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Literatura y lingüística* (24). 161- 182.
- Pinto, D. (2016) Desarrollo del pensamiento crítico y de la lectura como práctica sociocultural en obras del Plan lector. 14 de junio de 2020. Sitio web: http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-5500/UCD5858_01.pdf
- Rojas, M.T., Fernández, Astudillo, M.B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., Valdebenito, M.J. (2019). La inclusión de estudiantes LGBTI en las escuelas chilenas: entre la invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56 (1), 1-14.