

**EL MONSTRUO DEL CANON EN LA PEDAGOGÍA: UNA RELECTURA DE
FRANKENSTEIN ENTRE EL SILENCIO Y LA PALABRA DE LA MUJER**

ANDREA SOFIA MATEUS CASTRO

SOE SÁNCHEZ MONJE

DIRECTORA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

BOGOTÁ D.C.

2025

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad
Javeriana”

Índice de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Dedicatoria	11
Introducción	12
1.	16
1.1.	21
1.2.	21
1.2.1.	21
1.2.2.	21
1.3.	22
1.4.	25
Tabla 1. Trabajos de investigación consultados	24
1.4.1.	40
1.4.2.	40
1.4.3.	42
1.4.4 Impacto pedagógico en la enseñanza secundaria: hacia una pedagogía literaria feminista.	37
2.	45
2.1 Feminismos y crítica literaria	40
2.1.1 La transformación del canon	42
2.2 Representaciones de la mujer en la literatura	43
2.2.1 Representaciones problematizadas	44
2.2.2 Análisis feminista	47
2.3 Pedagogía feminista: de la teoría a la práctica	49
2.3.1 Canon en las aulas	49
2.3.2 Pedagogía feminista	51
2.3.3 Resistencias y oportunidades	52
2.3.4 Conclusiones	55
3.	63
3.1 Primer capítulo: ¿Dónde está la mujer? La cuestión de lo femenino en una narrativa de creación masculina.	58
3.1.1 Imaginando un monstruo	61
3.2 Segundo capítulo: Madres, Monstruos y Huérfanas: La crisis de la maternidad.	68
3.2.1 Arrebatando el Útero: La negación de la función femenina en la obra de Mary Shelley.	74
3.3 Tercer capítulo: Enfoque pedagógico	83
3.3.1 Breve panorama de la enseñanza de la literatura en Colombia	84
3.3.2 La literatura y la educación	88
3.3.3 Perspectiva de género y currículo literario y feminismo	90
3.3.4 Cierre	96
4. Análisis integral de resultados: triangulación de voces docentes y estudiantiles	97

4.1 Perfil de los participantes	98
4.1.2. Descripción general de los instrumentos aplicados	99
Tabla 2. Análisis categorial de la entrevista docente	101
4.2. Triangulación e interpretación de hallazgos	108
Tabla 3. Puntos de encuentro: docente y estudiantes frente a la literatura y el género	109
4.2.1. Complementariedades: Lo que cada perspectiva aporta	112
Tabla 4. Perspectivas complementarias: aportes del docente y los estudiantes	112
4.2.2 Análisis Interpretativo por Categorías: La Perspectiva Docente en Profundidad	113
4.2.3 Análisis integral de las complementariedades	116
4.2 <i>Frankenstein</i> como caso emblemático	118
4.2.1 Manifestación de los hallazgos en la obra literaria	118
4.2.2 La creación como metáfora de la exclusión de lo femenino	120
4.2.3 Validación empírica del análisis literario previo	121
4.2.3 Mary Shelley como caso paradigmático de autoría femenina excluida	122
4.3. Discusión integral: diálogo con el marco teórico	123
4.3.1. Canon literario y exclusión de género	123
4.3.2. Estrategias prácticas observadas vs teoría pedagógica	125
4.3.3 El “termómetro de género” como herramienta concreta	126
4.4. Conclusiones parciales del capítulo	127
5. Conclusiones Generales	128
5.1. Síntesis del Camino Recorrido: Objetivos, Métodos y Hallazgos	129
5.2. Síntesis de los hallazgos principales	131
5.3. Discusión integradora o interpretativa	134
5.4 Implicaciones pedagógicas: Hacia una reestructuración crítica de la enseñanza literaria	137
5.5 Cierre y reflexiones finales.	139
5.6. Recomendaciones	144
6. Bibliografía	146
7. Anexos	150
Anexo 1. Guía de entrevista aplicada a docente	150
Anexo 2. Transcripción de la entrevista semiestructurada al docente.	152
Anexo 3. Encuestas aplicadas a estudiantado	154
Anexo 4. Respuestas seleccionadas de las encuestas a estudiantes	158

Índice de tablas

Tabla 1. Trabajos de investigación consultados	24
Tabla 2. Análisis categorial de la entrevista docente	100
Tabla 3. Puntos de encuentro: docente y estudiantes frente a la literatura y el género	105
Tabla 4. Perspectivas complementarias: aportes del docente y los estudiantes	108

Índice de figuras

Índice de anexos

Anexo 1. Guía de entrevista aplicada a docente

Anexo 2. Transcripción de la entrevista semiestructurada al docente.

Anexo 3. Encuestas aplicadas a estudiantado

Anexo 4. Respuestas seleccionadas de las encuestas a estudiantes

Resumen

El presente trabajo examina pedagógicamente la construcción de los géneros en el campo literario. Su objetivo principal es averiguar de qué manera la integración de autoras y la aplicación de una perspectiva de género transforman las prácticas educativas y la comprensión de las obras en la enseñanza media. El análisis se concentra en la obra *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley, que funciona como punto de inicio para interrogar los relatos canónicos establecidos y revisar la construcción de lo femenino en la tradición literaria.

La estrategia metodológica se enmarca dentro del paradigma cualitativo-interpretativo recurriendo por técnicas de una entrevista semiestructurada aplicada a un profesor de educación universitaria y secundaria y a cuestionarios implementados con estudiantes universitarios. Este diseño posibilita monitorear la evolución de las percepciones estudiantiles luego de una intervención didáctica con perspectiva de género concebida específicamente para incentivar una nueva aproximación a *Frankenstein* y una valoración más profunda del legado creativo de su autora.

El marco conceptual se fundamenta en los desarrollos teóricos del feminismo literario y los estudios de género retomando las contribuciones de estudiosos que han analizado la omisión histórica de las mujeres en el canon y la urgencia de reformular la pedagogía literaria desde un enfoque más crítico.

Los hallazgos recogidos demuestran que posterior a la intervención, los participantes no solo lograron dimensionar adecuadamente la relevancia de Mary Shelley como creadora, sino que adquirieron herramientas para reconocer en la novela temáticas vinculadas a la exclusión y los mecanismos de dominación. El estudio confirma la pertinencia de incluir abordajes pedagógicos que estimulen el análisis reflexivo acerca de las representaciones de lo femenino en el discurso literario.

Palabras clave: perspectiva de género, educación literaria, Mary Shelley, *Frankenstein*, canon literario, formación lectora, crítica feminista, enseñanza de la literatura, invisibilidad de la mujer, autoras en el aula.

Abstract

This research examines the construction of gender within literature from a pedagogical standpoint. Its primary objective is to determine how the inclusion of female authors and a gender-focused perspective alters educational dynamics and the interpretation of literary works in secondary education. The analysis focuses on Mary Shelley's 1818 novel, *Frankenstein*, a work that acts as a catalyst for questioning traditional canonical narratives and for analyzing the representation of women in literary history.

The methodological design was based on a qualitative and interpretive paradigm, utilizing semi-structured interviews with a secondary school teacher and surveys administered to university students. This combination of tools allowed for an assessment of the evolution in student perceptions following a pedagogical intervention with a gender perspective, which was designed to foster a re-reading of *Frankenstein* and a deeper understanding of its author's role.

The theoretical foundation draws from the principles of literary feminism and gender criticism, referencing various scholars who have addressed the historical exclusion of women from the canon and the urgent need to redesign literature pedagogy from an equitable and critical viewpoint.

The findings reveal that, after the intervention, students not only appreciated Mary Shelley's significance as an author but also identified themes related to marginalization and power structures within the work. Furthermore, the development of a more acute and critical reading ability regarding gender inequalities was observed. The study thus confirms the necessity of implementing teaching strategies that actively promote critical reflection on the representation of women in literary texts.

Keywords: gender perspective, literary education, Mary Shelley, *Frankenstein*, literary canon, reader formation, feminist criticism, literature teaching, invisibility of women, women authors in the classroom.

Dedicatoria

A mi hermana, por ser mi apoyo constante, mi inspiración y mi motivo para seguir incluso cuando el camino se hizo largo. Gracias por tus palabras, tu compañía y por recordarme siempre quién soy.

A mi familia, por creer en mí incluso cuando dudé, por su paciencia infinita y por ofrecerme un hogar donde siempre encuentro calma.

Y a los fanfics, esos refugios de imaginación que me acompañaron en los días más difíciles, me recuerdan que la escritura —en todas sus formas— también puede sanar, reconstruir y dar sentido cuando nada más parece hacerlo.

Introducción

La literatura que se enseña en la educación secundaria no solo transmite competencias lingüísticas, también participa en la construcción de identidades, valores y subjetividades. Durante esta etapa las y los estudiantes asimilan relatos que influyen en su comprensión de los roles de género y de su propio lugar en la sociedad. Sin embargo, la escuela continúa reproduciendo una tradición literaria que privilegia voces masculinas y que como advierten Sánchez Martínez (2019) y Sánchez García (2019), margina o estereotipa la presencia femenina, reforzando imaginarios que sostienen desigualdades.

Desde mis días de estudios en el colegio me he dado cuenta que en el área de Lengua y Literatura se da una particularidad, las obras que se leían y se analizaban, la mayoría, eran de autores hombres. Las mujeres, cuando aparecían, solían ocupar un lugar apartado o estereotipado. Aquella ausencia, que en un principio parecía casual, se convirtió con el tiempo en una inquietud persistente. Cuando ingresé a la universidad me di cuenta que no era un caso ocasional. En efecto, es un fenómeno estructural que funciona en el interior de los programas de lectura que nutren a los y las estudiantes en cómo percibir las voces de las mujeres.

La presente investigación analiza las representaciones de género en las obras literarias que se enseñan en la educación secundaria colombiana y examina cómo dichas representaciones inciden en la formación de las identidades juveniles dentro del aula. Su propósito es comprender de qué manera el canon escolar reproduce o desafía las estructuras de exclusión de las autoras y cómo la lectura con perspectiva de género puede convertirse en una herramienta pedagógica de transformación.

La raíz de este problema no es reciente. Tal como recuerdan los análisis históricos de Cohen (1997), aun cuando reformas educativas como el Decreto 227 de 1933 permitieron el ingreso

formal de las mujeres al bachillerato en Colombia, la literatura escolarizada siguió marcada por la ausencia de autoras en el canon y por la interpretación androcéntrica de sus obras. Incluso cuando las escritoras logran incorporarse a los planes de estudio, persiste la tendencia a reducirlas a funciones tradicionales o a leerlas desde perspectivas que despojan sus textos de potencial crítico (Fernández Folgueiras, 2017; Rodríguez Peñaranda, 2025). El caso de *Frankenstein* (1818) es revelador, los docentes normalmente enseñan el carácter científico por advertencia, no para cuestionar la exclusión que tienen las mujeres en la esfera pública, ignorando el alcance feminista que señala Rodríguez Peñaranda (2025).

Frente a esta situación, la crítica literaria feminista y el feminismo de la diferencia sexual ofrecen marcos teóricos que permiten repensar tanto el canon como las prácticas pedagógicas. Rostagnotto y Yesuron (2016) y Biedma López (2008) plantean la necesidad de reconocer la diferencia sexual como categoría positiva, capaz de ampliar las posibilidades de representación y lectura. Holmes (2021) destaca además el valor político de la empatía y muestra cómo la desvalorización de géneros literarios asociados a las mujeres revela el sesgo patriarcal de las jerarquías culturales. Estas perspectivas coinciden en que no basta con “agregar autoras”, sino que es imprescindible transformar los criterios de selección y las metodologías de enseñanza.

Esta investigación estudia cómo se representan los géneros —en especial la figura femenina— en la literatura que se enseña en la educación secundaria colombiana, y de qué manera estas representaciones influyen en la construcción de las identidades juveniles. Para ello, estudia los aportes de Vivero Marín (2016), Hernández Quintana (2020) y Montenegro-González y Corvalán-Navia (2020), quienes subrayan la necesidad de una pedagogía literaria feminista que fomente la reflexión crítica, reconozca las voces históricamente relegadas y permita a las y los estudiantes cuestionar las relaciones de poder que atraviesan los textos.

El propósito central de este trabajo es, por un lado, visibilizar las exclusiones y estereotipos

que persisten en la selección de obras y en las prácticas de aula, por otro, proponer caminos para una enseñanza que valore la diversidad de experiencias y subjetividades. Como advierte Rodríguez Peñaranda (2025), los textos literarios son espacios de disputa simbólica donde se negocian identidad y poder. En conclusión, esta tesis busca aportar herramientas para una educación literaria crítica, inclusiva y transformadora, que permita a las nuevas generaciones reconocerse y sentirse parte de la historia literaria y social que estudian.

1. Planteamiento del problema

En perseguirme, Mundo, ¿qué interesas?
¿En qué te ofendo, cuando sólo intento
poner bellezas en mi entendimiento
y no mi entendimiento en las bellezas?

Yo no estimo tesoros ni riquezas;
y así, siempre me causa más contento
poner riquezas en mi entendimiento
que no mi entendimiento en las riquezas.

[...]

Soneto de sor Juana Inés de la Cruz

El feminismo de la diferencia sexual emerge como corriente teórica en los años 70 principalmente en Italia y Francia, con pensadoras como Luce Irigaray y Adriana Cavarero (Biedma López, 2008). Este enfoque, distinto a otras vertientes feministas, plantea que la diferencia sexual es una dimensión crucial del ser humano que no puede reducirse ni eliminarse. Como señalan Rostagnotto y Yesuron (2016), no se trata de equiparar lo femenino con lo masculino, sino más bien de reconocer su singularidad simbólica y cultural. En consecuencia, este feminismo cuestiona la universalización de lo masculino como norma y propone una redefinición de lo femenino como fuerza creativa y transformadora.

Esta mirada analítica adquiere especial importancia en el sector de la enseñanza, donde se constata una marcada disparidad en la presencia de escritoras en los programas formativos sobre todo si se compara con la abrumadora representación de autores en el canon literario convencional. Investigaciones como las de Sánchez Martínez (2019) demuestran que el 87% de las obras incluidas en los libros de texto de secundaria son de autores masculinos. A esto se suma que, incluso al incorporarse textos firmados por mujeres como *Frankenstein* (1818),

su creadora, Mary Shelley (1797–1851), frecuentemente queda relegada a un segundo plano en el discurso académico tradicional. suelen analizarse desde perspectivas que desatienden su potencial feminista, enfocándose exclusivamente en aspectos como la ciencia o la ética (Rodríguez Peñaranda, 2025). En consonancia con esta postura, Fernández Folgueiras (2017) argumenta que este patrón revela cómo el plan de estudios construye la «normalidad» sobre la base de parámetros patriarcales (androcéntricos), lo que impide a los alumnos desarrollar una comprensión profunda de los temas específicos de las mujeres. Según la advertencia de Montenegro-González y Corvalán-Navia (2020), esta situación no constituye un caso excepcional, es más bien una práctica generalizada que somete la incorporación de la escritura femenina a filtros establecidos desde una visión masculina.

Cabe señalar que el ámbito literario ha funcionado históricamente como un escenario fundamental para la configuración de las identidades de la mujer, pese a que con frecuencia estas han sido mediatizadas por visiones androcéntricas dominantes. Un ejemplo representativo de esta función se encuentra en *La respuesta a Sor Filotea de la Cruz* (1700), una carta escrita por Sor Juana Inés de la Cruz como reacción a las críticas veladas que recibió de parte del obispo de Puebla quien, bajo el seudónimo de “Sor Filotea”, cuestionaba su dedicación al saber. En este texto epistolar, Sor Juana no sólo defiende el derecho de las mujeres al conocimiento ya la expresión intelectual, sino que también denuncia los mecanismos de exclusión y censura que históricamente han marginado a las voces femeninas en el ámbito académico y teológico que persisten —como evidencia Sánchez García (2019)— en los actuales manuales escolares. Esta tendencia se manifiesta consistentemente en múltiples textos producidos por mujeres o centrados en lo femenino, los cuales suelen analizarse mediante aproximaciones que diluyen su capacidad de cuestionamiento al ignorar sus circunstancias de creación.

La carencia de un enfoque de género en el análisis textual impacta directamente la esfera

educativa, creando obstáculos considerables tanto para el alumnado como para el profesorado durante el proceso de aproximación e interpretación de las obras literarias.

Por una parte, se limita la capacidad del estudiantado para adquirir una visión comprehensiva de problemáticas como la inequidad de género la violencia sistémica hacia la mujer, la interseccionalidad —esto es, la manera en que múltiples formas de discriminación (género, clase, raza, sexualidad) se entrelazan (Vivero Marín, 2016)— y la pluralidad de vivencias femeninas, como la maternidad, la marginación, la autonomía o el anhelo. Paralelamente, gran parte del profesorado encuentra escasez de herramientas pedagógicas pertinentes o se topa con oposiciones estructurales cuando pretende integrar estos contenidos en sus asignaturas, tal como Montenegro-González y Corvalán-Navia (2020) se han desarrollado en diferentes contextos educativos. Como resultado, se mantiene una mirada sesgada sobre el canon literario y se desaprovecha la capacidad transformadora que la literatura puede tener para la construcción de una conciencia crítica sobre las desigualdades de género. Esto significa que los estudiantes no solo están expuestos a una visión limitada y sesgada de la literatura, también tienen arrebatada de la oportunidad de desarrollar un pensamiento de carácter crítico sobre las desigualdades de género y la importancia de la diversidad. Esta situación es especialmente problemática porque reduce la literatura a un único plano interpretativo, cuando en realidad se trata de un discurso capaz de intervenir en el mundo social. Es necesario entonces que la literatura renueve y actualice sus formas de lectura de acuerdo con las necesidades de cada época, ya que, de lo contrario, se desaprovecha su valor como herramienta de transformación social.

Esta situación cobra mayor urgencia ante las crecientes demandas sociales y la presión de educar a la nueva generación con altos valores. Sin embargo, el problema radica en la ausencia de herramientas pedagógicas que permitan incorporar una mirada crítica y feminista en el aula pese a los avances metodológicos propuestos por Hernández Quintana (2020).En

este contexto, el texto literario puede erigirse en un instrumento pedagógico fundamental, particularmente cuando se lo aborda desde corrientes como el Feminismo de la diferencia sexual el cual reivindica y dignifica lo femenino en sus propios términos simbólicos, sin definirlo como mera oposición o falta respecto a lo masculino.

El examen de las obras desde este ángulo no solamente contribuye a enriquecer el plan de estudios, sino que también estimula en el alumnado una actitud crítica hacia su realidad y una mayor comprensión de los mecanismos que perpetúan la subordinación femenina como lo ha documentado Holmes (2021) en sus investigaciones sobre recepción lectora. Asimismo, proporciona al profesorado herramientas didácticas sustantivas para tratar estos contenidos con rigor, creatividad y potencial transformador.

De lo anterior se desglosa la necesidad de examinar el papel central que puede desempeñar la literatura en este ámbito formativo. La incorporación de textos como *Frankenstein* (1818), analizados mediante la corriente del Feminismo de la diferencia sexual promueve entre los estudiantes —según demuestran los hallazgos de Hernández Quintana (2020)— una mejor comprensión de las problemáticas que afectan específicamente a las mujeres en la contemporaneidad.

En definitiva, se hace patente la urgencia de examinar de qué manera la literatura desde un enfoque feminista, puede erigirse en un instrumento didáctico transformador que renueve las prácticas educativas e impulse la consideración de la condición femenina, la revalorización de lo femenino y el respeto por la diversidad en el entorno de la enseñanza secundaria. El presente estudio busca específicamente indagar en esta capacidad formativa de los textos literarios para el escrutinio crítico de la realidad de la mujer en el entorno educativo, tomando como referencia central el análisis de *Frankenstein* y otras producciones significativas desde la óptica del Feminismo de la diferencia sexual. Esta perspectiva no solamente permite diversificar y ampliar los horizontes curriculares, sino que además proporciona al docente

herramientas de intervención pedagógica específicas para tratar estos contenidos con mayor solvencia académica, sensibilidad social y rigor metodológico. El objetivo central de esta propuesta reside en consolidar la didáctica de la literatura, fomentando procesos de inclusión, el reconocimiento del rol femenino y la formación de un alumnado más reflexivo y sensibilizado hacia el valor de la diversidad. A través de este enfoque, se pretende cultivar en los estudiantes una mirada analítica sobre su entorno sociocultural, así como una aproximación más fundamentada a los desafíos que actualmente afectan a las mujeres en la sociedad.

Además, proporciona a los docentes herramientas concretas para incorporar estas cuestiones de forma efectiva en sus aulas contribuyendo (como lo demostró Cohen (1997) en contextos históricos similares) a la formación de sujetos más conscientes, de pensamiento crítico y con un compromiso por la equidad.

1.1. Pregunta de investigación

- ¿Cómo la selección y la enseñanza de obras literarias en la educación secundaria colombiana representan —o silencian— la figura femenina en autoras y personajes y de qué manera esto incide en la percepción que las niñas construyen de sí mismas?

1.2. Objetivos

1.2.1. *Objetivo general*

- Analizar la representación —o la invisibilización— de la figura femenina, tanto de la autora biográfica como de los personajes, en la obra *Frankenstein* de Mary Shelley y en su enseñanza en la educación secundaria colombiana, con el fin de evidenciar su relevancia como referente cultural y pedagógico para las estudiantes.

1.2.2. *Objetivos específicos*

1. Examinar cómo la tradición literaria y los planes de estudio de la educación secundaria colombiana entre 2013 y 2025 han mantenido prácticas de exclusión o minimización de la figura femenina en la enseñanza de la literatura.
2. Analizar de qué manera *Frankenstein* de Mary Shelley ha sido enseñado en el contexto escolar, destacando si se reconoce o se oculta su potencial crítico frente a la exclusión de las mujeres.
3. Explorar las implicaciones pedagógicas y culturales de esa exclusión para la representación de las mujeres en el aula, especialmente en la formación de referentes para las estudiantes.

1.3. Justificación

El interés por analizar las representaciones de género en la literatura y su influencia en la educación secundaria surge de la observación de que, pese a los progresos sociales y legislativos en términos de equidad, la enseñanza literaria continúa perpetuando dinámicas de marginación y estereotipación de las voces de las mujeres (Sánchez Martínez, 2019; Sánchez García, 2019). Varios estudios han evidenciado que en los currículos y guías escolares las autoras femeninas continúan siendo ignoradas, o bien retratadas de forma marginada, reforzando una percepción limitante del rol de la mujer en la historia de la literatura.

La literatura influye en la construcción y percepción de las conciencias de los jóvenes. Durante la fase secundaria, los alumnos no solo obtienen habilidades técnicas, sino que también asimilan relatos acerca del mundo social, los roles de género y el actuar de manera personal. Por esta razón es crucial examinar qué patrones de identidad de género se están transmitiendo mediante los textos literarios escogidos y las prácticas pedagógicas relacionadas. Como indican Vivero Marín (2016) y Hernández Quintana (2020), la marginación o el retrato estereotipado de las mujeres en la literatura escolar fortalece los imaginarios sociales que mantienen las desigualdades de género.

A pesar de que en años recientes se ha impulsado la inclusión de autoras en el currículo escolar esta inclusión no siempre ha ido acompañada de un enfoque crítico que habilite a los alumnos a repensar los discursos patriarcales naturalizados en los textos. La literatura actual contiene relatos que cuestionan la identidad de género y estereotipos, sin embargo, su capacidad de cambio sólo puede realizarse si se emplean técnicas que promueven la reflexión crítica y el diálogo (Montenegro-González & Corvalán-Navia, 2020).

Además, es relevante tener en cuenta las contribuciones del feminismo, un ejemplo es el feminismo de la diferencia sexual en el estudio de la literatura —Esta investigación no busca afirmar que una corriente sea la “correcta”, sino proponer un ejemplo teórico que ilumine el

análisis y abra espacio a la reflexión crítica y acerca de las representaciones de género en el ámbito educativo— comprendiendo que las vivencias de las mujeres no pueden ser asimiladas bajo esquemas universales masculinos. La perspectiva propuesta por Rostagnotto y Yesuron (2016) y Biedma López (2008) entender la diferencia sexual como algo positivo y que enriquece nuestra visión del mundo puede abrir nuevas posibilidades para representar e interpretar la literatura.

Desde esta perspectiva, la crítica feminista ha impulsado un replanteamiento de la lista de autores considerados clásicos y de las formas establecidas de analizar los textos, dando a las lectoras un papel activo en la creación de significado (Holmes, 2021). Este punto de vista permite no solo descubrir nuevas voces, también permite releer las obras consagradas cuestionando su enfoque centrado en lo masculino.

Nuestra investigación sigue esta línea de pensamiento. Nos proponemos analizar cómo se representan los géneros en los libros de literatura que se usan en el instituto para entender de qué manera influyen en la formación de la percepción de identidad de los jóvenes adolescentes. El proyecto va más allá de señalar la poca presencia de mujeres en el currículo; busca crear opciones concretas para renovar las clases de literatura, fomentando una educación que permita reconocer las múltiples realidades de la experiencia humana y ayude a los estudiantes a entender el mundo con espíritu crítico.

Este desafío tiene dos caras. Por una parte, es fundamental repensar qué obras forman parte del plan de estudios, dando cabida a autoras que han sido marginadas. Por otra parte, necesitamos cambiar la manera de enseñar, pasando de simplemente transmitir información a construir el conocimiento de forma colaborativa en el aula. Como apunta Rodríguez Peñaranda (2025), las obras literarias no son neutrales, sino que son como un campo de batalla donde se reflejan y se discuten identidades, relaciones de poder y jerarquías sociales. La relevancia de este trabajo está en su contribución a un modelo educativo más justo,

inclusivo y transformador. Frente a una tradición pedagógica que a menudo ha reforzado estructuras patriarcales. Es urgente imaginar una forma de enseñar literatura que no solo amplíe los referentes culturales que también prepare a los estudiantes para reconocer y cuestionar las dinámicas de poder que aparecen en los textos (Fernández Folgueiras, 2017).

Este estudio busca, por tanto, analizar en profundidad la relación entre la literatura, el género y una educación crítica, con el fin de sentar las bases para diseñar propuestas de clase más justas y acordes con la diversidad de nuestra sociedad.

También cabe destacar el papel de la literatura para cuestionar las ideas dominantes sobre género y sexualidad. Escritoras actuales como Chimamanda Ngozi Adichie y Samantha Schweblin han llegado al panorama cultural con historias que desafían las normas y muestran las contradicciones de un sistema que ha situado tradicionalmente a las mujeres en un segundo plano. Sin embargo, como advierte Montenegro-González (2020), el mero hecho de incluir estas autoras en el temario no asegura un cambio real. Es fundamental acompañar su lectura con herramientas didácticas de enseñanza que fomenten una mirada crítica y ayuden a los alumnos a identificar los mecanismos de poder que operan en las obras.

Enseñar literatura con conciencia de género no solo beneficia a las alumnas, sino que mejora la formación de todos al ampliar sus puntos de vista. Según Holmes (2021), la pedagogía feminista no se reduce a "añadir autoras y mezclar", sino que implica repensar completamente cómo valoramos la literatura y cómo la analizamos, lo cual supone un cambio de mentalidad. Este es el verdadero objetivo de la didáctica feminista: no se trata solo de sumar más libros a la lista, sino de replantearnos qué consideramos literatura valiosa y a quiénes incluye. De este modo ponemos en duda la idea de un canon universal y neutral, mostrando cómo las categorías literarias se han construido históricamente desde una visión masculina.

En este contexto, la investigación también quiere explorar los retos prácticos de aplicar esta

perspectiva de género en las aulas. Factores como la formación del profesorado, las normas de los centros y los recursos disponibles son determinantes para poder actualizar las metodologías. Como bien dice Fernández Folgueiras (2017), de poco sirve cambiar los contenidos si no revisamos las bases que justifican su elección y su manera de enseñar. En conclusión, esta investigación pretende ser una contribución útil tanto para la academia como para los profesores escolarizados, ofreciendo ideas y métodos que hagan más fácil incorporar la perspectiva de género en clase. El objetivo es avanzar hacia una enseñanza de la literatura que sea un fiel reflejo de la diversidad social y que anime a los estudiantes a leer de forma crítica las historias que configuran su realidad. Como afirma Rodríguez Peñaranda (2025), cuando se enseña con una mirada de género el texto literario se convierte en un espacio para imaginar colectivamente otras realidades y para oponer resistencia a los discursos dominantes.

1.4. Antecedentes

Identificar esos vacíos es clave para la seguridad de que la investigación no sea una repetición de lo ya dicho, sino un nuevo aporte y perspectiva al ámbito educativo. Este ejercicio comparativo entre los avances existentes y los objetivos propuestos contribuye al valor innovador y la pertinencia de nuestra investigación.

Para construir unos cimientos teóricos sólidos, se realizó una profunda consulta en los sistemas de información de instituciones universitarias como la Pontificia Universidad Javeriana, la Nacional, la Pedagógica, entre otras. El criterio de selección dio como prioridad la producción académica reciente, integrando trabajos de grado de pregrado y posgrado, así como artículos de investigación que coincidieran con nuestros lineamientos temáticos. El proceso de análisis permitió identificar aquellas investigaciones que, efectivamente, enriquecen los pilares conceptuales de nuestro estudio.

La revisión de estos materiales publicados entre 2013 y 2025, ofreció una perspectiva

histórica sobre la evolución del debate académico en estos campos. Si bien todas las fuentes comparten categorías de análisis comunes, cada una aporta matices particulares que amplían nuestra comprensión del fenómeno estudiado. Dentro de los aspectos coincidentes se destaca el interés por los niveles de educación secundaria, la implementación de metodologías renovadoras para estimular la creatividad, la interpretación crítica y las competencias literarias. Un elemento que es destacado es la acción del profesor como guía en el proceso de apropiación literaria, abordado desde diversas perspectivas teóricas.

Este apartado sitúa nuestro trabajo en diálogo con los antecedentes analizados, demostrando cómo la propuesta no solo se nutre de ellos, sino que pretende superar sus limitaciones, enriqueciendo el debate sobre la didáctica literaria, la creación escrita y el desarrollo de

Tabla 1. Trabajos de investigación consultados

Nombre	Autor	Año	Institución o editorial	Conceptos base	Resumen
Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la enseñanza obligatoria.	Sonia Sánchez Martínez	abril 2019	prisma social revista de ciencias sociales	Mujeres; escritoras; libros de texto; Enseñanza Secundaria Obligatoria. Invisibilización de escritoras,	El estudio busca evidenciar la escasa representación de mujeres escritoras en los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura en la Educación

				canon literario, educación obligatoria.	Secundaria Obligatoria (ESO) en España, comparando su presencia con la de autores masculinos y proponiendo la inclusión de figuras femeninas relevantes desde la Edad Media hasta el siglo XIX.
Dilemas sobre la diferencia sexual.	Rostagnotto, Alejandro y Yesuron Mariela Ruth.	Noviembre, 2016	Universidad de Buenos Aires	Psicoanálisis , Feminismo, Dilemas. Diferencia sexual, género, patriarcado, Lacan.	El artículo propone que la diferencia sexual es un campo complejo donde convergen lo social (género), lo psíquico (identificación) y lo real (inconsistencia ontológica). El psicoanálisis lacaniano aporta

					herramientas para pensar la diferencia fuera de normativas binarias, destacando su carácter paradójico y no reducible a categorías fijas.
LA TEORÍA LITERARIA FEMINISTA Y LA FIGURA DE LA LECTORA	Diana Holmes	2021	Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada	Lectura, recepción, feminismo, novela popular, middlebrow, empatía, patriarcado.	Explorar cómo la teoría literaria feminista ha transformado la comprensión de la figura de la lectora, analizando su papel activo en la construcción del sentido, su relación con los textos y los efectos políticos y emocionales de la lectura, especialmente en géneros como la

					novela popular y middlebrow.
El pensamiento de la diferencia sexual	José Biedma López	2008	Boletín Millares Carlo, núm. 27	Feminismo de la diferencia, género, sexualidad, ética del cuidado, esencialismo , roles femeninos.	El artículo subraya que la diferencia sexual es un eje filosófico clave para repensar la identidad humana, superando tanto el androcentrismo como el esencialismo. Propone: Integrar la diferencia femenina sin reducirla a roles históricos. Valorar aportes éticos femeninos (ej.: cuidado) para enriquecer la cultura.

					Rechazar dicotomías rígidas (igualdad/diferencia) a favor de un equilibrio dinámico entre sexos.
Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura	Sánchez García, R.	2019	Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria	Canon literario, poesía española, mujeres poetas, educación literaria, patriarcado.	La autora concluye que, pese a los avances normativos en igualdad, los manuales siguen reproduciendo estructuras patriarcales, lo que demanda una revisión del canon escolar desde criterios objetivos de calidad literaria y equidad. Propone una pedagogía literaria inclusiva

					que refleje la diversidad estética y ética de la producción poética española.
Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado	Catalina Montenegro-González Alejandra Paz Corvalán-Navia	2020	Revista Femeris	pedagogía feminista, contexto, experiencia, aprendizaje, docencia.	El artículo explora las pedagogías feministas como herramientas para transformar los espacios educativos, alejándolos del pensamiento patriarcal hegemónico. El estudio se basa en conceptualizaciones del feminismo latinoamericano y de la diferencia sexual, proponiendo reimaginar los territorios

					educativos para eliminar prácticas discriminatorias, sexistas y marginadoras.
Género y teoría literaria feminista: herramientas de análisis para la aproximación social desde la literatura	Cándida Elizabeth Vivero Marín	2016	Revista Sincronía	Género, teoría literaria feminista, corporalidad, subjetividad, análisis social.	explora cómo el género y la teoría literaria feminista enriquecen el análisis de los textos literarios, integrando nociones de corporalidad y subjetividad. La autora argumenta que estas perspectivas permiten una comprensión más profunda del texto literario al vincularlo con su dimensión social y transformadora, sin

					perder de vista su valor estético.
Lo normal y su norma. Sobre la presencia de las mujeres en el canon literario	Erea Fernández Folgueiras	2017	Á. Ciprés Palacín & I. Marc (Eds.)	Canon literario, género, visibilización, patriarcado, educación, agencia femenina.	El artículo de Erea Fernández Folgueiras reflexiona sobre la exclusión de las mujeres del canon literario, basándose en las discusiones de dos mesas redondas organizadas por el grupo ESCODIS en 2017. Participaron escritoras, libreras, editoras y profesoras, quienes analizaron los desafíos y estrategias para visibilizar a las mujeres en la literatura.

Por un análisis feminista del discurso desde la diferencia sexual	Andrea Soledad Franulic Depix	2015	Revista ALED	análisis feminista crítico, postestructuralista, género, feminismo radical de la diferencia, diferencia sexual.	Aborda las limitaciones del análisis feminista del discurso desde la perspectiva del feminismo radical de la diferencia y la noción de diferencia sexual. El artículo aboga por un análisis feminista del discurso fundamentado en la diferencia sexual y el feminismo radical de la diferencia, cuyo objetivo sea contribuir a la autonomía de las mujeres y la transformación cultural hacia un régimen no
---	-------------------------------	------	--------------	---	--

					patriarcal.
Recuperando las voces de las escritoras: una aplicación didáctica en las clases de literatura	Blanca Hernández Quintana	2020	Didáctica. Lengua y Literatura	Didáctica, crítica literaria feminista, igualdad de género, canon literario, educación secundaria.	El artículo propone integrar la crítica literaria feminista en las aulas de 4º de ESO para visibilizar a escritoras silenciadas en el canon literario, analizar sus textos desde una perspectiva de género. Subraya la importancia de la teoría feminista para reinterpretar la realidad y combatir estereotipos
Feminismo y literatura. Acerca del canon y otras	María Jesús Farina Busto	2016	REI, UNED	Canon literario, crítica feminista,	El artículo analiza críticamente la exclusión histórica de las escritoras

reflexiones				escritoras ibéricas, representación, género.	del canon literario, explora los mecanismos patriarcales que perpetúan esta marginación y reflexiona sobre las contribuciones del feminismo para visibilizar y revalorizar su obra.
El Bachillerato y las Mujeres en Colombia: acción y reacción	Lucy M. Cohen	1997	Universidad Pedagógica Nacional	historia, género, educación y resistencia social en Colombia	El documento analiza el proceso histórico de inclusión de las mujeres en la educación secundaria (bachillerato) y superior en Colombia durante las décadas de 1930 y 1940. Destaca los esfuerzos de

					mujeres, educadoras y políticas para lograr reformas educativas que permitieran a las mujeres acceder al bachillerato y, posteriormente, a la universidad.
Mujer y literatura en la Educación Secundaria	Nazaret de La Luz Negrín Carro	2020	Universidad de La Laguna	Crítica feminista, Literatura, Patriarcado, Ciudadanía, educación	El trabajo analiza la presencia y tratamiento de la literatura escrita por mujeres en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en 4º de la ESO (España), desde el siglo XVIII hasta la actualidad. Se estudian libros de texto y opiniones del profesorado

					para determinar si se incluye a escritoras de manera equitativa y, en caso contrario, proponer soluciones. Para lograr una enseñanza más equitativa, es clave la combinación de revisión de materiales, formación docente y una selección más diversa de lecturas.
<i>Frankenstein</i> y el monstruo del contrato social desde la crítica feminista	María Luisa Rodríguez Peñaranda	2025	Revista de Economía Institucional	<i>Frankenstein</i>, Mary Shelley, Crítica feminista, Contrato social, Contrato	Analiza cómo la teoría del contrato social ha perpetuado la subordinación de las mujeres al excluirlas de la esfera pública y

				sexual, Patriarcado, Ciudadanía	relegarlas a lo privado. A través de una lectura feminista y republicana, el texto examina la relación entre poder, ciencia y género en <i>Frankenstein</i> de Mary Shelley. A través de <i>Frankenstein</i> , Shelley ofrece una crítica a la apropiación masculina de la creación y la marginación de los oprimidos, invitando a repensar los fundamentos del poder y la identidad.
--	--	--	--	---------------------------------------	---

1.4.1. *La literatura como espacio de construcción y exclusión*

La literatura ha sido históricamente un espacio fundamental para la construcción de identidades, valores y subjetividades. No obstante, este ámbito ha reproducido relaciones de poder que excluyen sistemáticamente a las mujeres, tanto en su rol de creadoras como en las representaciones simbólicas que las configuran y las deben representar. Así podemos rastrear en el siglo XVII lo que Sor Juana Inés de la Cruz denunció en *La respuesta a Sor Filotea*, cómo el patriarcado restringía el acceso femenino al conocimiento, relegando sus voces al silencio.

Aunque reformas educativas como el Decreto 227 de 1933 (Cohen, 1997) permitieron formalmente la inclusión de las mujeres en el bachillerato en Colombia, persiste una problemática: la literatura escolar sigue marcada por la ausencia de voces femeninas en los planes de estudio y en el canon legitimado.

Es necesario repensar las prácticas educativas desde perspectivas críticas que, más allá de rechazar el canon tradicional, permitan releer tanto obras canónicas como contemporáneas desde enfoques que dialogan con las problemáticas actuales y nutran nuestro presente, abriendo paso a nuevos imaginarios, narrativas y formas de subjetivación. En este marco, el feminismo de la diferencia sexual —sin asumirse como ideología única— pone a disposición bases teóricas esenciales para comprender y analizar los roles de género presentes en las obras literarias, así como para proponer prácticas pedagógicas más inclusivas.

El presente análisis explora diversos aportes teóricos del feminismo que han problematizado la invisibilización de la mujer en la literatura y en la escuela. A partir de textos clave, se construye un marco que denuncia esta exclusión y propone alternativas pedagógicas transformadoras que reconozcan la pluralidad de voces femeninas.

1.4.2. *Representación de la mujer en la escuela*

La literatura escolarizada ha mantenido una imagen reduccionista de lo femenino, construida sobre arquetipos patriarcales que invisibilizan la diversidad de experiencias femeninas. Como evidencian los estudios analizados (Sánchez García, 2019; Sánchez Martínez, 2019), estas representaciones responden a una estructura de poder que privilegia voces masculinas como norma universal. Durante siglos, las representaciones literarias de las mujeres han sido moldeadas por una mirada patriarcal que las ha reducido a arquetipos repetitivos. Ejemplos como la Penélope homérica o la Dulcinea cervantina —aunque en sí mismas pueden ser leídas como figuras complejas y dotadas de agencia— han sido frecuentemente interpretadas, en contextos educativos tradicionales, desde enfoques que minimizan su potencia simbólica y su relevancia crítica. Estos estereotipos no son inocentes: los libros de texto españoles muestran que el 87% de las obras en la Educación Secundaria Obligatoria son de autores masculinos (Sánchez Martínez, 2019), lo que naturaliza la asociación entre "literatura universal" y voz masculina.

Esta dinámica persiste incluso cuando las mujeres logran ingresar al canon. Fernández Folgueiras (2017) señala que suelen aparecer bajo condiciones que las reducen a funciones tradicionales. En el bachillerato, los criterios estéticos patriarcales siguen invisibilizando otras formas de expresión (Sánchez García, 2019), reforzando en las estudiantes la idea de que su experiencia no merece ser narrada. Un caso emblemático es el tratamiento de *Frankenstein* en las aulas. Aunque frecuentemente incluida en los programas, Rodríguez Peñaranda (2025) observa que rara vez se analiza su crítica al contrato social que excluyó a las mujeres de la esfera pública. En su lugar, se reduce la obra a un relato sobre los peligros de la ambición científica, despojándola de su potencial feminista. Este ejemplo revela cómo la literatura escolar no solo omite voces femeninas, sino que activamente construye un imaginario donde lo masculino se presenta como norma y lo femenino como desviación. Como consecuencia, las estudiantes internalizan que sus experiencias no merecen ser parte

del discurso literario dominante (Sánchez García, 2019; Sánchez Martínez, 2019).

1.4.3. *Feminismo como herramienta de análisis literario.*

El feminismo de la diferencia sexual ofrece herramientas fundamentales para analizar críticamente la relegación de las figuras femeninas en el canon. Rostagnotto y Yesuron (2016) en su estudio *Dilemas sobre la diferencia sexual*, plantean la necesidad de pensar desde la dualidad sexuada (el "dos") en lugar de desde la universalidad masculina (el "uno"). Esta perspectiva revela cómo el canon literario ha operado bajo una lógica androcéntrica. Mientras la tradición literaria presenta a las mujeres en términos reduccionistas, el feminismo de la diferencia permite leerlas como figuras transgresoras (Rostagnotto & Yesuron, 2016), evidenciando cómo el canon (entendido aquí como el conjunto de obras y autores consagrados por instituciones hegemónicas, predominantemente masculinas) ha distorsionado sistemáticamente los personajes femeninos al privilegiar lecturas que refuerzan roles de género tradicionales y omitir perspectivas que desafíen el orden patriarcal.

Biedma López (2008), al analizar el pensamiento de las obras de Luce Irigaray sostiene que es necesario pensar la diferencia sexual desde una perspectiva encarnada. Por su parte, Holmes (2021) analiza cómo la novela middlebrow fue despreciada por su asociación con lectoras mujeres, pese a su potencial para explorar identidades femeninas complejas. La autora propone que estas obras permiten reconocer "la empatía como herramienta política" (Holmes, 2021). Se expone que el problema no se limita a la ausencia de mujeres en el canon, sino que afecta a la misma estructura que define lo que consideramos literatura valiosa. La diferencia sexual se revela, así como categoría valiosa para una auténtica transformación del campo literario y educativo.

1.4.4 *Impacto pedagógico en la enseñanza secundaria: hacia una pedagogía literaria feminista.*

El cómo se enseña la literatura tiene un impacto innegable en la construcción del pensamiento crítico, la identidad cultural y la sensibilidad estética del estudiantado. La literatura en las aulas no es un simple repertorio de obras "clásicas", sino un campo de batalla donde se disputan significados, identidades y formas de habitar el mundo. Como bien señala Sánchez García (2019), cuando los manuales escolares perpetúan un canon patriarcal que margina a las escritoras, no sólo están omitiendo nombres: están negando la posibilidad misma de que las estudiantes se reconozcan como sujetos literarios. Frente a esta exclusión sistémica, surge con fuerza una pedagogía literaria feminista que entiende el aula como espacio de resistencia y creación.

Montenegro-González y Corvalán-Navia (2020) nos recuerdan que enseñar literatura desde una mirada feminista exige partir de los cuerpos y territorios concretos que habitan las aulas. No se trata de imponer un nuevo canon, sino de preguntarse cómo las experiencias de las estudiantes dialogan —o chocan— con esos textos que la tradición ha consagrado. Blanca Hernández Quintana (2020), por su parte propone incluir autoras silenciadas en las clases de literatura mediante actividades críticas que cuestionen los estereotipos de género. ¿Por qué Sor Juana Inés de la Cruz fue durante siglos una nota al margen? ¿Qué nos dice el que las únicas mujeres en los manuales sean las "musas" de los poetas hombres? Estas preguntas, cuando llegan al aula, se convierten en herramientas poderosas. Como muestra Rodríguez Peñaranda (2025) al analizar *Frankenstein*, el verdadero potencial subversivo de estas obras aparece cuando dejamos de tratarlas como rarezas históricas y las leemos como lo que son, unos interrogantes radicales sobre el poder, la creación y la exclusión.

La experiencia colombiana también ofrece ejemplos relevantes. Lucy M. Cohen (1997) analiza el ingreso de las mujeres al bachillerato como un proceso histórico de resistencia social. Más recientemente, diversos estudios sobre autoras latinoamericanas han demostrado cómo sus obras permiten visibilizar estructuras patriarcales desde la narrativa. Incluso se proponen didácticas escolares a favor de integrar la crítica literaria feminista, en las aulas para

visibilizar a escritoras silenciadas. Esta es la apuesta de una pedagogía literaria feminista: no contentarse con añadir páginas a los programas, sino transformar la manera misma en que entendemos qué es literatura y para quién existe.

En conclusión, la revisión de estos antecedentes permite afirmar que la representación de la mujer alrededor de los libros que se presentan en el entorno escolarizado, sigue siendo limitada, fragmentada o estereotipada. La escuela, como espacio donde se disputan significados, tiene ante sí un desafío urgente: dejar de ser el museo que conserva un canon anquilosado para convertirse en taller donde se construyan nuevos modos de leer. Esto implica como bien señalan las pedagogías feministas, asumir que cada texto es un territorio político. *Frankenstein* no es solo una advertencia sobre la ciencia; es un grito contra la exclusión de las mujeres.

El verdadero éxito de esta transformación no se medirá en cuántas autoras aparezcan en las portadas de los libros de texto, está en cuántas estudiantes puedan terminar una clase de literatura y decir, como quien descubre un derecho fundamental: "Esta historia también habla de mí". Ahí, en ese reconocimiento íntimo entre lectora y texto, estará la prueba de que el canon ha empezado a cambiar.

2. Marco teórico

En este marco teórico va a hacer un repaso sobre el estudio de las representaciones de la mujer en la literatura y cómo este requiere un enfoque que considere tanto los mecanismos de exclusión históricos como las posibilidades de resignificación. Los estudios feministas han desarrollado diversas maneras de abordar esta problemática cada una con sus propios énfasis y contribuciones particulares (Biedma López, 2008). En este marco teórico se considerarán distintas perspectivas feministas.

Los enfoques feministas contemporáneos ofrecen herramientas para el análisis literario: mientras el feminismo liberal ha enfatizado la necesidad de visibilizar y cuantificar la presencia de autoras en el canon (Sánchez Martínez, 2019), el feminismo de la recepción ha examinado cómo los mecanismos interpretativos —desde la crítica académica hasta los lectores comunes— reproducen estereotipos de género o marginan las voces de las escritoras. Finalmente el feminismo de la diferencia sexual —desarrollado principalmente por Luce Irigaray, Adriana Cavarero y el pensamiento de la Libreria delle Donne di Milano— aporta una perspectiva singular al centrarse en la especificidad simbólica de lo femenino y su expresión literaria (Rostagnotto y Yesuron, 2016).

La relevancia de esta corriente para el análisis literario reside en su capacidad para identificar cómo ciertas obras contienen imaginarios femeninos que escapan a los estereotipos patriarcales ya sea a través de la exploración del cuerpo, la maternidad, o formas alternativas de subjetividad. Sin embargo, este estudio reconoce que dicho enfoque se enriquece al dialogar con otras perspectivas feministas, particularmente cuando se examinan las complejas intersecciones entre género, clase y raza presentes en muchas obras literarias (Vivero Marín, 2016).

En el ámbito pedagógico, la combinación de estos enfoques permite superar tanto el simple conteo de autoras —insuficiente para transformar visiones androcéntricas —como las

lecturas que, al incorporar textos de mujeres, ignoran sus dimensiones feministas (Montenegro-González y Corvalán-Navia, 2020). El análisis que aquí se propone busca así articular tres dimensiones fundamentales:

2.1 *Feminismos y crítica literaria*

En el feminismo literario se encuentra un campo teórico diverso donde se resaltan múltiples métodos para analizar la representación y producción literaria femenina. Como señala Braidotti (2005), "los feminismos forman un archipiélago conceptual donde cada corriente ilumina facetas distintas de la opresión simbólica" (p. 34). En este marco teórico diversificado, el feminismo de la diferencia sexual emerge como perspectiva -aunque no exclusiva- para abordar lo que Irigaray (1992) denomina "la cuestión del sentido de lo femenino" en literatura (p. 37), estableciendo así un diálogo productivo con otras corrientes feministas.

El desarrollo teórico de Luce Irigaray (1992) representa una crítica radical al pensamiento occidental al cuestionar lo que denomina "el régimen de lo uno", sistema que señala lo masculino como universal reduciendo lo femenino a mera alteridad. De manera reveladora, Irigaray cuestiona las demandas tradicionales de igualdad con una pregunta fundamental: "¿A qué o a quién desean igualarse las mujeres? ¿Por qué no a sí mismas?" (p. 9). Esta pregunta expone su pensamiento: la diferencia sexual no es un obstáculo, sino la condición misma para una verdadera emancipación pues como afirma "su explotación está basada en la diferencia sexual y sólo por la diferencia sexual puede resolverse" (p. 9). Esta perspectiva se profundiza significativamente al analizar las genealogías femeninas sistemáticamente borradas por el patriarcado, donde Irigaray explica que nuestras sociedades "proviene de dos genealogías y no de una: madres-hijas y padres-hijos" (p. 14), aunque el poder patriarcal ha creado una estructura que privilegia exclusivamente la filiación masculina.

Este olvido histórico tiene consecuencias profundas tanto en el orden simbólico como en el

lingüístico. Para Irigaray (1992), "el género gramatical no es arbitrario" (p. 17) sino que "la diferencia sexual informa la lengua y es informada por ésta" (p. 17), generando un círculo hermenéutico donde "el femenino en nuestras lenguas se ha convertido en un no-masculino" (p. 18). Frente a esta violencia simbólica que hace incompatible "hablar con sentido y coherencia y ser mujer" (p. 18), la autora propone estrategias transformadoras que incluyen: la afirmación de la diferencia "las mujeres deben hacer que se reconozca su diferencia" (p. 44), una auténtica revolución lingüística, pues como sostiene, "la liberación sexual no puede llevarse a cabo sin cambios en las leyes lingüísticas relativas a los géneros" (p. 30). Esta transformación, que encuentra en la literatura un espacio privilegiado de expresión y liberación colectiva "la actualización del sufrimiento es un acto de verdad en las mujeres" (p. 104), representa para Irigaray el camino hacia un nuevo orden simbólico que reconozca plenamente la diferencia sexual como fundamento de lo que denomina "justicia social auténtica" (p. 78).

Esta perspectiva teórica dialoga fructíferamente con los desarrollos de la teoría feminista de la recepción. Como analizó Culler (citado en Holmes, 2021), el enfoque feminista sobre la lectura rechaza esencialismos al entender que "el género del lector es producto tanto de su formación como de cómo el texto lo posiciona" (p. 58). Esta comprensión explica por qué, como señala el mismo autor, "una lectora puede (y de hecho suele) leer 'como hombre', mientras que leer 'como mujer' requiere una actitud consciente y crítica" (p. 59). En esta misma línea, Gayatri Spivak (citada en Carrera, 2001) amplía el debate al interrogar no sólo "quién habla" en el texto, sino "para quién habla" (p. 81), cuestionando así las dinámicas de poder en la representación literaria.

La recepción feminista se anuncia como un acto político: Schweickart (citado en Holmes, 2021) cuestionó la "ilusión de objetividad" (p. 61), mientras Wolfgang Iser (citado en Holmes, 2021) demostró que el texto activa una división en la lectora entre un "yo ajeno" (asimilado al discurso patriarcal) y un "yo real" (su experiencia vivida), proceso que

denominó inmasculación (p. 55). Frente a esto, como señala Diana Miloslavich Túpac (2023), la práctica feminista propone la "lectora renuente" —que rechaza imágenes estereotipadas— y la sobrelectura —que interroga los silencios del texto—. Así, "leer como mujer" es un diálogo crítico entre la experiencia femenina y la cultura dominante. Esta politicidad de la lectura —donde la recepción se revela como acto de resistencia— exige replantear el propio canon literario: si, como señala Iser, el texto construye a su lector ¿qué sujetos imagina —y excluye— el canon tradicional?

2.1.1 La transformación del canon

El canon literario, entendido como el conjunto de obras consagradas por instituciones académicas y culturales, se ha construido históricamente desde parámetros androcéntricos que excluyen o distorsionan las voces femeninas. Como señala Fariña Busto (2017), estas instituciones literarias —escuelas, universidades, críticos, editoriales, premios— funcionan como una especie de formadores del canon que determinan qué textos merecen ser considerados obras maestras (p. 9). Esta exclusión no es casual, sino estructural: el canon se ha erigido sobre criterios que invisibilizan lo femenino, tal como advierte Muraro (2006): "No se trata solo de que las mujeres hayan sido excluidas, sino que la propia lógica canónica es patriarcal" (p. 89).

Como demuestra Sánchez García (2019), "el 87% de las obras estudiadas en educación secundaria son de autores masculinos" (p. 45), lo que refleja lo que Fernández Folgueiras (2020) denomina "la naturalización de lo masculino como universal literario" (p. 221). Esta dinámica responde a lo que Zavala (citada en Fariña Busto, 2017) describe como "un proceso de selección y exclusión" (p. 10) donde la crítica literaria tradicional ha operado con "una clara sustentación androcéntrica y misógina" (Fariña Busto, 2017, p. 10), desviando con frecuencia la atención de las obras de escritoras hacia juicios sobre sus vidas personales. Las corrientes feministas han cuestionado radicalmente este canon. Como señala Fariña

Busto (2017), la crítica feminista ha demostrado que "una posición interpretativa nunca es neutral" (p. 10) y ha impulsado lo que Bahar y Cossy (citados en Fariña Busto, 2017) llaman "nuevas formas de pensar la estética literaria" (p. 14). Esto implica no solo incluir más autoras, sino replantear los criterios mismos de valoración literaria, tal como propuso ya Emilia Pardo Bazán al desarrollar las líneas precursoras de lo que luego sería la ginocrítica y el análisis de la figura de la mujer en la literatura (Fariña Busto, 2017).

La relevancia de esta transformación queda clara al analizar obras como *Frankenstein* de Mary Shelley. Mientras el canon tradicional la reducía a "una fábula sobre ciencia y ética" (Rodríguez-Peñaranda, 2024, p. 357), una lectura feminista revela su potencial como "crítica radical al contrato social que excluye a las mujeres" (p. 368) transformándola en una obra completamente feminista. Este cambio de perspectiva ejemplifica lo que Zavala (citada en Fariña Busto, 2017) plantea: "El canon no es un hecho biológico ni transhistórico sino una construcción discursiva contingente" (p. 23), que podemos y debemos cuestionar.

Frente a este panorama, las corrientes feministas han desarrollado estrategias diversas de cuestionamiento y transformación del canon establecido. Como señala Fariña Busto (2017) con agudeza, la crítica feminista ha demostrado de manera irrefutable que "una posición interpretativa nunca es neutral" (p. 10) y ha impulsado lo que Bahar y Cossy (citados en Fariña Busto, 2017) llaman de manera sugerente "nuevas formas de pensar la estética literaria" (p. 14). Este enfoque transformador implica no solo la inclusión cuantitativa de autoras –donde el feminismo liberal ha logrado avances significativos, aunque insuficientes– busca más bien fundamentalmente replantear los criterios mismos de valoración literaria, tal como anticipó con visión pionera Emilia Pardo Bazán al desarrollar las líneas precursoras de lo que luego se consolidaron como la ginocrítica y el análisis de las imágenes de la mujer en la literatura (Fariña Busto, 2017).

2.2 Representaciones de la mujer en la literatura

2.2.1 Representaciones problematizadas

La literatura ha funcionado históricamente como un dispositivo de poder que reduce a la mujer a extremos estereotípicos. Por ejemplo, su idealización como musa (etérea, pasiva, objeto de deseo) o su demonización como monstruo (peligrosa, excesiva, amenazante). Esta dicotomía, analizada por Sánchez Martínez (2019), no sólo simplifica la complejidad de lo femenino, sino que refleja lo que la autora denuncia como "el secuestro patriarcal de la subjetividad femenina" (p. 210), donde la mujer existe como proyección de los miedos y fantasías masculinas, nunca como sujeto autónomo.

El silenciamiento opera también en el plano material: las autoras han sido sistemáticamente excluidas del canon como evidencia el mismo estudio que revela que menos del 13% de las obras estudiadas en educación secundaria son de mujeres (Sánchez Martínez, 2019, p. 205). Esta ausencia no es casual, sino sintomática de lo que Fernández Folgueiras (2020) identifica como "la naturalización de lo masculino como universal literario" (p. 221), un mecanismo que convierte la voz femenina en excepción y la masculina en norma.

Siguiendo el contexto histórico colombiano, la representación de la figura de la mujer en la literatura colombiana del siglo XIX estuvo profundamente influenciada por el ideal mariano, que exaltaba la pureza, la humildad y, sobre todo, la virginidad como virtudes fundamentales de la feminidad. Este modelo, arraigado en la moral cristiana y perpetuado por la Iglesia, reforzó el control patriarcal sobre las mujeres limitando su papel al ámbito doméstico y a la sumisión.

En este contexto, obras canónicas como *María* (1867) de Jorge Isaacs y *Manuela* (1858) de José Eugenio Díaz Castro presentan personajes femeninos que encarnan estos ideales: mujeres abnegadas, dóciles y sacrificiales, cuya existencia gira en torno al amor romántico y a la moral religiosa. Sin embargo, como señala Marín (2022), resulta paradójico que estas

figuras, siendo las más reconocidas de la literatura nacional, hayan sido creadas por hombres y bajo una perspectiva patriarcal.

Esta representación literaria reflejaba y a la vez legitimaba las estructuras sociales de la época, donde la voz y la agencia femeninas eran marginalizadas. No sería hasta el siglo XX, con autoras como Elisa Mújica —quien en *Catalina* (1963) desafía estos estereotipos— que la literatura colombiana comenzaría a explorar perspectivas femeninas más complejas y críticas frente al orden establecido.

De este modo, analizar cómo se representa a la mujer en la literatura colombiana permite evidenciar la continuidad de patrones opresivos durante el siglo XIX, también revela las resistencias y transformaciones que surgieron posteriormente, gracias a las plumas de escritoras que reclamaron su lugar en la narrativa nacional.

Resulta paradójico que Colombia siendo una de las cunas del Boom latinoamericano y habiendo producido figuras literarias tan emblemáticas como diversas, tenga una alarmante invisibilización de las escritoras en su canon literario. A pesar de contar con una tradición narrativa femenina sólida —aunque sistemáticamente ignorada— las oportunidades de reconocimiento para las autoras colombianas siguen siendo limitadas. Mientras escritores como Fernando Vallejo, Juan Gabriel Vásquez y otros tantos, alcanzan proyección internacional, las mujeres enfrentan barreras estructurales que dificultan su consolidación en el panorama literario.

Laura Restrepo emerge como una excepción: no solo es considerada heredera de García Márquez, sino que, con premios como el Alfaguara (2005) por *Delirio*, logró romper el techo de cristal que limita a las escritoras. Sin embargo, su caso no es la norma. Un gran número de voces femeninas —Elisa Mújica, Albalucía Ángel, Marvel Moreno, Fanny Buitrago, Rocío Vélez de Piedrahita, entre otras— ha sido relegada al silencio a pesar de los esfuerzos de ciertos sectores críticos por rescatar sus obras. Esta exclusión no se debe a una

falta de talento o producción, se debe a un mecanismo de selección que privilegia lo masculino como norma literaria.

El fenómeno se ve en las nuevas generaciones. Las dos ediciones de Bogotá (2007 y 2017) incluyeron solo una mujer colombiana entre doce seleccionados: Pilar Quintana, cuya obra *La perra* (2017) —traducida a más de 22 idiomas— no ha alcanzado la misma visibilidad internacional que la de sus pares hombres. Aunque su reciente Premio Alfaguara (2021) por *Los abismos* (2021) podría marcar un punto de inflexión, continua la pregunta: ¿por qué hay tan pocas jóvenes colombianas publicadas en el radar global?

Carolina Sanín autora de *Somos voces abismales* (2018) es otra voz poderosa de la narrativa contemporánea, la cual enfrenta otro tipo de marginación: Su estilo experimental, la hibridación de géneros y la densidad poética de su lenguaje la ubican en un territorio que muchas veces el mercado literario hegemónico percibe como “ilegible” o “inaccesible”. Esta ilegibilidad no es un defecto, sino una forma de resistencia: Sanín subvierte las expectativas del canon y de la crítica, proponiendo una literatura que no busca complacer, sino interpelar. Su exclusión frecuente de antologías, premios y listados editoriales evidencia cómo la industria cultural sigue reproduciendo un canon no sólo masculino, sino también conservador en sus formas incapaz de reconocer el valor de una escritura que desestabiliza las jerarquías de género, forma y lenguaje. En ese sentido la obra de Sanín no solo amplía el panorama de la narrativa femenina en Colombia, sino que reconfigura la noción misma de autoría, apostando por una voz que —desde la introspección y la ruptura— se enfrenta a los límites del decir y del ser.

Este silenciamiento no es casual, sino sintomático de un sistema literario antropocéntrico, decidiendo qué voces merecen ser escuchadas y cuáles no. La escasa representación de mujeres en la narrativa colombiana contemporánea no se explica por una falta de talento, sino por estructuras de poder que siguen privilegiando lo masculino como sinónimo de

universalidad literaria. Mientras no se cuestionen estos mecanismos de exclusión la literatura de la mujer en Colombia seguirá luchando por un reconocimiento que, en justicia, ya debería ser suyo.

2.2.2 Análisis feminista

En retrospectiva la construcción de lo femenino en nuestra literatura occidental se ha articulado históricamente a través de un sistema profundamente misógino que opera mediante dos mecanismos: por un lado, la producción de arquetipos que niegan la complejidad de la experiencia femenina, y por otro, el sistemático silenciamiento de las voces de mujeres como creadoras y críticas literarias. Esta doble dinámica responde a lo que Sánchez Martínez (2019) denuncia como "el régimen patriarcal de representación", un dispositivo que funciona siendo un muro de exclusión.

La misoginia en la literatura suele expresarse mediante un conjunto restringido de representaciones femeninas que perpetúan estereotipos patriarcales. La musa idealizada, es un constructo etéreo y pasivo que puebla las páginas de la literatura canónica petrarquista, hasta el modernismo. Encarna la reducción de lo femenino a la mera superficie de proyección del deseo masculino, carente de interioridad o agencia narrativa. Su contraparte siniestra, el monstruo femenino – ya sea bruja, vampiresa o *femme fatale* – revela el terror patriarcal ante cualquier manifestación de autonomía o poder femenino, convirtiendo a la mujer que trasgrede su rol en amenaza que debe ser neutralizada. Entre estos dos polos se sitúa la reducción del cuerpo femenino a pura materialidad biológica, ya sea como útero reproductor o como objeto erótico, negando cualquier dimensión de subjetividad. Esta representación reduccionista no sólo distorsiona la imagen literaria de las mujeres, sino que actúa como barrera para la plena expresión creativa de las autoras.

Paralelamente a estas representaciones distorsionadas, opera un dispositivo de silenciamiento que excluye a las mujeres de la producción y recepción literaria. El canon

occidental se ha construido mediante lo que Fernández Folgueiras (2020) denomina "el borramiento sistemático de las tradiciones femeninas", un proceso que va desde la apropiación de textos bajo pseudónimos masculinos hasta el descrédito académico de las obras que lograban evitar las barreras de publicación. Sánchez Martínez (2019) documenta los efectos concretos de este silenciamiento: la casi inexistente presencia de autoras en programas educativos, la abrumadora predominancia masculina en premios literarios y antologías y la consecuente naturalización de lo masculino como sinónimo de universalidad literaria. Este doble movimiento —representación reduccionista y exclusión material— genera la imposibilidad de reconocerse como escritora en un sistema que solo ofrece representaciones pobres y desdibujadas de mujer como objeto literario, nunca como sujeto creador.

El análisis feminista de la literatura colombiana trasciende el mero recuento de autoras para examinar cómo se construyen las experiencias, cuerpos y voces femeninas en los textos. Este enfoque multinivel —que abarca lo simbólico, narrativo, estructural y político— revela los mecanismos de poder que legitiman ciertas narrativas mientras silencian otras. No es simplemente añadir autoras al canon existente es cuestionar desde la raíz los criterios de valor literario mostrando cómo lo considerado "universal" responde a parámetros alimentados por un discurso que empuja a las mujeres fuera del canon. En Colombia, esto explica por qué una tradición narrativa femenina sólida, con autoras como Elisa Mújica, y Marvel Moreno, permaneció excluida durante décadas, mientras se consagraban voces masculinas.

El caso de Marvel Moreno es representativo: su obra *En diciembre llegaban las brisas* (1987) fue inicialmente relegada como "literatura femenina", hasta que lecturas feministas destacaron su audaz pensamiento del deseo y la violencia patriarcal, reconociéndose finalmente como pieza clave de la narrativa colombiana del siglo XX. Esta situación no es neutral, sino un acto de justicia literaria que transforma nuestra comprensión del canon.

Aunque figuras como Laura Restrepo (Premio Alfaguara 2005) y Pilar Quintana (Premio Alfaguara 2021) han logrado reconocimiento, persisten barreras limitantes.

La crítica feminista propone una relectura política que desnaturalice estos mecanismos de exclusión, reintegre obras previamente excluidas y replantee los estándares desde los cuales se juzga su valor. Al revelar estas estructuras no solo se transforma el canon, sino que lo revoluciona, abriendo espacio para voces históricamente silenciadas. Este enfoque transformador enriquece nuestra comprensión de la literatura colombiana, cuestionando los esquemas de poder que han determinado qué y quién merece ser recordado y qué no, guiándonos hacia una percepción más justa.

2.3 Pedagogía feminista: de la teoría a la práctica

2.3.1 Canon en las aulas

La educación ha sido históricamente un terreno de conflicto para las mujeres. Como señala Lucy M. Cohen, en Colombia desde el siglo XIX las mujeres han luchado por acceder a la educación formal, enfrentándose a resistencias sociales, religiosas, institucionales e inclusive económicas. Esta lucha no ha sido solo por entrar al sistema educativo, sino también por transformar lo que se enseña y cómo se enseña. La historia educativa de las mujeres en el país refleja no solo una búsqueda de igualdad de oportunidades, también refleja una exigencia por el derecho de reconfigurar los contenidos y métodos de enseñanza desde otras perspectivas.

Uno de los principales cuestionamientos feministas a la enseñanza de la literatura es la continuidad de un canon dominado por hombres, centrado en autores varones y en visiones masculinas del mundo. Esta permanente muestra de dominio deja fuera a muchas escritoras y, sobre todo, perpetúa imaginarios que limitan la manera en que las estudiantes pueden verse a sí mismas representadas en los textos. Así el canon no es solo una lista de libros es un sistema simbólico que reproduce jerarquías y silenciamientos.

La crítica literaria feminista ha cambiado el método de análisis tradicional al incorporar una perspectiva de género que cuestiona los cánones establecidos. Como señala Vivero (2016), desde los años sesenta la teoría feminista encontró en los estudios literarios un espacio fértil para desarrollar sus postulados, al demostrar cómo factores como el género del autor/a inciden directamente en la significación de las obras. Este enfoque no solo denunció la ausencia sistemática de mujeres en la historia literaria, sino que abrió debates importantes sobre cómo la subjetividad femenina influenciada por su experiencia de género, influye en los procesos creativos.

En el ámbito educativo, esta perspectiva resulta particularmente relevante. Los textos seleccionados para las aulas, lejos de ser neutrales, transmiten visiones ideológicas del mundo que moldean la comprensión de la realidad. Como señala Lucy M. Cohen (1997) retomando a Segura Graíño (2001), toda obra literaria implica una posición ideológica, por lo que la selección de autores/as en los programas educativos no puede ser inocente. El canon tradicional dominado abrumadoramente por voces masculinas, con escasas excepciones, no solo ha silenciado las experiencias femeninas, sino que ha perpetuado representaciones estereotipadas de la mujer –como objeto de deseo, ángel del hogar o figura marginal–. Frente a esto, la crítica feminista propone recuperar las obras de autoras excluidas, que ofrecen nuevas perspectivas sobre temas tradicionales y abordan cuestiones específicamente femeninas como la maternidad o la sexualidad desde una mirada propia, sin estar empañadas a través de los ojos masculinos.

La aplicación didáctica de estas premisas implica, como propone Hernández Quintana (2020), diseñar actividades que permitan al alumnado desarrollar su capacidad crítica para identificar contenidos sexistas y reconocer ausencias y deconstruir representaciones desiguales. Esto se vincula con la teoría de la recepción –como se ha señalado anteriormente– donde el lector se convierte en co-creador del significado, ejerciendo un papel activo en la interpretación crítica de la obra. La literatura escrita por mujeres no solo

enriquece el panorama literario al ampliar sus horizontes, sino que cumple una función social clave: presentar alternativas de identificación múltiples y ayudar a construir una perspectiva más rica y equitativa acerca de las relaciones de género. Así, la crítica feminista trasciende el mero campo escolar para transformarse en un recurso necesario de transformación social, tanto en la configuración de nuevos cánones literarios como en la formación de lectores más críticos y conscientes.

2.3.2 Pedagogía feminista

Como se mencionaba, la crítica literaria feminista ha transformado profundamente tanto los métodos de análisis como los enfoques pedagógicos en la enseñanza de la literatura. Al denunciar las exclusiones sistemáticas del canon tradicional, ha desarrollado estrategias didácticas que visibilizan y problematizan las desigualdades de género en el campo literario. Estas pedagogías feministas, como señala Hernández Quintana (2020), van más allá de simplemente incorporar autoras silenciadas; buscan enseñar una lectura crítica que identifique estereotipos de género y vacíos históricos en la representación femenina. Este enfoque cuestiona enormemente la supuesta neutralidad del canon, demostrando cómo la selección de textos en las aulas ha privilegiado históricamente voces masculinas presentadas como universales, mientras marginaban experiencias femeninas valiosas.

La aplicación concreta de estas pedagogías implica varios niveles de acción. Primero, la recuperación activa de autoras excluidas, desde figuras como Rosalía de Castro y Emilia Pardo Bazán en el contexto español, hasta Marvel Moreno y Albalucía Ángel en el caso colombiano. Segundo, el análisis comparativo de las representaciones de género, contrastando personajes femeninos tradicionales (la madre abnegada, la musa) con las perspectivas innovadoras ofrecidas por escritoras que transforman estos roles. Tercero, el incentivo a una lectura crítica que interrogue los textos preguntándose quién escribe, a quién se representa y qué voces faltan, vinculando esto con la teoría de la recepción donde el

lector se convierte en co-creador de significado (Eagleton, 2016).

El impacto transformador de estas pedagogías feministas trasciende lo académico. Al revisar programas educativos para incluir autoras como parte central del currículo (no solo como espacios vacíos forzados a llenarse), al capacitar docentes con herramientas de análisis feminista y al promover creaciones estudiantiles que cuestionen jerarquías literarias, se está modificando la estructura misma de la enseñanza literaria. En su análisis sobre pedagogías feministas, Montenegro-González y Corvalán-Navia (2020) recuperan la idea fundamental de Servén (2008) donde la literatura es un agente clave en la construcción de identidades, y al enseñarla desde esta perspectiva, no solo se corrige una injusticia histórica, además, se prepara a las nuevas generaciones para leer el mundo con mayor conciencia crítica. Capote Díaz (2021) señala que, en el contexto colombiano, donde iniciativas como el Bogotá39 siguen mostrando una abrumadora predominancia masculina (11 hombres por cada mujer en sus selecciones) y las aulas se convierten en espacios fundamentales para el acceso a la palabra y transformar el canon literario desde una perspectiva verdaderamente inclusiva. Desde esta mirada, enseñar literatura no es solo transmitir conocimiento es abrir preguntas. Cuando se analizan textos donde aparecen figuras femeninas, maternidades, o formas de resistencia, se invita a las y los estudiantes a reconocer y cuestionar los discursos de poder que la literatura vincula. La pedagogía feminista, en este sentido, no se limita al aula, sino que propone una práctica educativa comprometida con la transformación social. Recuperar el legado histórico de mujeres que lucharon por su derecho a estudiar, como documenta Cohen, permite mostrar a las nuevas generaciones que la educación ha sido una conquista, pero también un espacio en constante disputa. En esta clave, la escuela puede convertirse en un lugar donde se desmonten estereotipos, se amplíen los horizontes de sentido y se construyan miradas más equitativas sobre el mundo y sobre las mujeres.

2.3.3 Resistencias y oportunidades

El concepto de capital cultural, resulta clave para entender el funcionamiento del sistema educativo como principal dispositivo de reproducción social. A través de este mecanismo institucional se transmiten esquemas de percepción, sistemas de valores, prácticas culturales y discursos hegemónicos que reflejan y refuerzan las divisiones establecidas en el campo social. Esta perspectiva teórica resulta especialmente relevante para examinar cómo las representaciones literarias de la mujer no son meros productos estéticos, sino que forman parte de un entramado más amplio de producción y reproducción de las estructuras de dominación simbólica. La literatura en este sentido opera como un espacio privilegiado donde se materializan y naturalizan estas desigualdades de género.

La implementación de una pedagogía literaria feminista enfrenta el desafío documentado por Montenegro-González y Corvalán-Navia (2020) cuando señalan que "los currículos escolares funcionan como dispositivos de reproducción simbólica que naturalizan la ausencia femenina" (p. 12). Sus investigaciones revelan que, en el contexto latinoamericano, "por cada diez autores incluidos en los programas de literatura de educación media, apenas dos son mujeres, y estas suelen estar concentradas en unidades específicas sobre 'literatura femenina'" (p. 15). Esta segregación refleja lo que Sánchez García (2019) denomina "el apartheid literario institucionalizado" (p. 49), donde la presencia de autoras queda confinada en lugar de integrarse orgánicamente al canon.

Frente a esta realidad el feminismo liberal ha logrado avances significativos en lo cuantitativo. Hernández Quintana (2020) documenta cómo "las reformas educativas de la última década han incrementado la presencia de autoras en los libros de texto de un 8% a un 21%" (p. 142). Sin embargo, como advierte la misma autora, estos logros resultan insuficientes cuando "las obras de escritoras se analizan con los mismos parámetros androcéntricos que se aplican a los autores varones" (p. 144). Este fenómeno queda

ejemplificado en el tratamiento habitual de *Frankenstein*, donde, según Rodríguez Peñaranda (2024), "la crítica feminista implícita en la novela queda neutralizada cuando se reduce su estudio a los tópicos tradicionales de ciencia versus ética" (p. 368).

Es aquí donde el feminismo de la diferencia sexual ofrece aportes fundamentales para una transformación pedagógica genuina. Como plantea Biedma López (2008), "la verdadera inclusión exige cuestionar los criterios mismos que definen qué merece ser leído y cómo" (p. 322). Esto implica pasar de la mera adición de autoras a lo que Muraro (2006) denomina "una práctica hermenéutica alternativa" (p. 89), donde se examinan las formas específicas en que las escritoras construyen lo femenino. Un ejercicio pedagógico revelador consiste en comparar sistemáticamente las representaciones de la maternidad en textos de autoras y autores. Mientras en la tradición masculina prevalece lo que Rodríguez Peñaranda (2024) identifica como "la maternidad como función biológica desprovista de subjetividad" (p. 372), autoras como Shelley la presentan como "experiencia política cargada de conflicto y agencia" (p. 374).

La implementación de estas estrategias no está libre de desafíos. Hernández Quintana (2020) identifica resistencias específicas: "el 63% del profesorado manifiesta incomodidad al modificar programas consolidados, y el 45% alega falta de formación para abordar perspectivas feministas" (p. 146). No obstante, las mismas investigaciones revelan oportunidades significativas, pues "el 78% del alumnado valora positivamente las lecturas con enfoque de género cuando estas se presentan como herramientas de comprensión crítica y no como imposiciones ideológicas" (p. 148). Como señalan Montenegro-González y Corvalán-Navia (2020), el éxito de la pedagogía feminista depende de su capacidad para "articular rigor teórico con relevancia vital, conectando los textos literarios con las experiencias concretas de las estudiantes" (p. 18).

Esta aproximación transformadora encuentra su mejor expresión en lo que Sánchez García

(2019) interpreta como "el aula como espacio de reconstrucción simbólica" (p. 52), donde ya no se trata simplemente de incluir más autoras, sino de cultivar la capacidad de leer tanto las presencias como los silencios, darle la misma importancia a lo dicho como lo omitido en el gran relato literario que hemos heredado y se seguirá pasando.

2.3.4 Conclusiones

La revisión crítica de los estudios literarios desde la perspectiva feminista ha permitido descubrir los mecanismos históricos de exclusión que han configurado el canon literario colombiano. Como se ha demostrado, la presencia de las mujeres en los espacios literarios no solo ha estado condicionada por arquetipos patriarcales, sino también por estructuras institucionales que validaron ciertas voces mientras silenciaban otras. La crítica feminista al cuestionar estos procesos, no solo ha evidenciado las ausencias, sino que ha propuesto nuevas formas de leer y valorar los textos incorporando dimensiones simbólicas, narrativas y políticas antes ignoradas.

Las pedagogías feministas, por su parte, han ampliado este enfoque al ámbito educativo, demostrando que la enseñanza de la literatura no puede ser neutral. Como lo señalan Montenegro-González y Corvalán-Navia (2020), siguiendo a Servén (2008), los textos literarios son herramientas en la construcción de identidades, así que su selección y análisis requieren un pensamiento crítico sobre cómo se producen y reproducen las desigualdades de género. Esto implica no solo visibilizar autoras marginadas, implica problematizar las representaciones tradicionales y fomentar una lectura interrogativa, cuestionando qué voces se incluyen, cuáles se excluyen y por qué.

En el contexto colombiano, este marco teórico adquiere especial relevancia. La persistente subrepresentación de escritoras en antologías, premios y programas educativos, revela que los mecanismos de exclusión siguen operando, aunque ahora bajo formas más sutiles. Frente a esto, el análisis feminista ofrece herramientas para desnaturalizar estos procesos y, al

mismo tiempo para imaginar un campo literario más inclusivo, donde las experiencias diversas de las mujeres encuentren espacio y reconocimiento.

En última instancia, este marco no solo enriquece nuestra comprensión de la figura de la mujer en la literatura, sino que invita a transformar sus prácticas de perpetuación y enseñanza. Al hacer visible lo invisibilizado se abre la posibilidad de construir una tradición literaria que, en lugar de reproducir jerarquías, celebre la pluralidad de voces que la conforman. Este es el desafío que asume la investigación: no sólo rastrear exclusiones, sino contribuir a su superación desde un enfoque crítico y comprometido con la equidad de género.

3. Marco metodológico

Esta investigación propone un análisis crítico de *Frankenstein (1818)* que integra herramientas literarias y pedagógicas, con el fin de examinar las representaciones de género en la obra y su recepción en el ámbito educativo colombiano. Para lograrlo, se ha diseñado una metodología cualitativa dividida en cuatro fases complementarias, que permiten explorar tanto las dimensiones simbólicas del texto como su impacto en contextos de enseñanza reales.

El primer capítulo inicia con un análisis textual detallado de la novela, centrado en los ejes temáticos clave: la construcción de lo monstruoso junto a la maternidad, la marginalización de lo femenino y las metáforas de creación y abandono. Esta fase está fundamentada en teorías feministas y en aportes como los de Virginia Woolf en *Una habitación propia* (1929), no sólo revela las estrategias narrativas de Shelley, también establece un marco conceptual para las fases posteriores. Se presta especial atención a cómo la autora cuestiona, desde la ficción, los roles de género y las exclusiones propias de su época.

El segundo capítulo de esta tesis explora la dimensión maternal de *Frankenstein* de Mary Shelley como una alegoría central y frecuentemente pasada por alto en el análisis literario. Partiendo del contexto biográfico de la autora—marcado por embarazos, pérdidas infantiles y la sombra ideológica de su madre— se detalla que la novela trasciende lo gótico y lo científico para sumergirse en una profunda reflexión sobre la maternidad, el abandono y la creación.

La tercera fase traslada la investigación al ámbito educativo práctico, combinando entrevistas con docentes de secundaria y una intervención pedagógica en el curso universitario "Grandes Clásicos" de la Pontificia Universidad Javeriana, ofrecido por el Departamento de Literatura. En este curso se abordan algunas obras consideradas clásicas en la literatura. La pertinencia de intervenir en este espacio radica en que fue el escenario

elegido para aplicar encuestas a estudiantes universitarios, con el fin de analizar cómo su acercamiento a la obra de Mary Shelley evolucionó desde su formación escolar hasta el nivel universitario. Durante las sesiones realizadas en agosto y septiembre de 2025, se realizaron cuestionarios, donde se promovieron debates comparativos entre lecturas tradicionales y enfoques más actuales, y se documentaron las respuestas de los estudiantes. Este ejercicio no solo evidenció las brechas entre la formación escolar y universitaria, sino que también permitió probar estrategias concretas para una enseñanza más reflexiva de la obra.

Finalmente, la triangulación de resultados articula los hallazgos literarios, históricos y pedagógicos, ofreciendo una visión integral de cómo *Frankenstein* es interpretado y enseñado. Más allá de confirmar hipótesis, esta fase propone alternativas para renovar la didáctica de los clásicos, enfatizando su relevancia contemporánea y su capacidad para problematizar discursos hegemónicos.

En su conjunto, la metodología no solo profundiza en el estudio de *Frankenstein* como obra literaria, sino que también enfatiza su valor como herramienta educativa. Al vincular el análisis teórico con la práctica en el aula este proyecto busca contribuir a una pedagogía más consciente de las dimensiones políticas y sociales implícitas en los textos canónicos.

3.1 Primer capítulo: ¿Dónde está la mujer? La cuestión de lo femenino en una narrativa de creación masculina.

La obra escrita por Mary Shelley fue ampliamente estudiada y analizada desde múltiples perspectivas. Sin embargo, para comprender *Frankenstein* (1831) en profundidad es necesario examinar primero la vida y el contexto de su autora.

Mary Wollstonecraft Godwin Shelley nació en un entorno marcado por la ausencia materna: su madre, Mary Wollstonecraft —autora de *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) y pionera en la defensa de la educación femenina oficial— falleció poco después de su nacimiento. Esta pérdida generó en Shelley una búsqueda constante de afecto maternal, así

como una herencia intelectual que algunos llamaran inevitable. Su padre, el filósofo William Godwin, se volvió a casar, pero su madrastra no logró llenar ese vacío; por el contrario, sus rígidas convenciones sociales distanciaron a Mary Shelley de su padre y limitaron su acceso a una educación formal. No obstante Shelley se formó desde casa gracias a la vasta biblioteca familiar, educadores y al ambiente literario que la rodeaba.

A pesar de las dificultades de su infancia, Mary Shelley también experimentó momentos de felicidad. Durante sus estancias en el campo con una familia cercana a su madrastra y su padre, disfrutó de compañía y amistades que dejaron en ella gratos recuerdos. Sin embargo, su vida daría un giro definitivo al regresar con su familia y conocer a Percy Shelley quien se convertiría en su futuro esposo.

Percy Shelley ya era una figura reconocida en el ámbito literario romántico que duró aproximadamente entre 1780 y 1840, con una inclinación por lo gótico y una sólida formación intelectual. No obstante, en el momento de su primer encuentro con Mary Shelley, él se encontraba casado. A pesar de ello, la joven Godwin lo encontró fascinante, y los encuentros posteriores dieron fin en una creciente intimidad. Percy insatisfecho con su matrimonio, y Mary Shelley, cautivada por su intelecto y sensibilidad, pronto desarrollaron sentimientos mutuos y se declararon su amor, lo que provocó un escándalo familiar.

El padre de Mary Shelley se opuso rotundamente a la relación, pero sus intentos por separarlos fueron infructuosos. Finalmente, la pareja huyó junto a Claire —anteriormente Jane— Clairmont, hermanastra de Mary. Vivieron durante un tiempo en tambaleantes condiciones económicas hasta que una herencia esperada por Percy les permitió estabilizar su situación.

Durante este período, Mary Shelley quedó embarazada, pero Percy mostró poca preocupación por su embarazo. Él continuaba saliendo frecuentemente con Claire y delegaba el cuidado de Shelley en su mejor amigo Hogg. La muerte del bebé de ese primer embarazo afectó profundamente a Shelley, sumiéndola en una profunda pena. En contraste, Percy no

demostró el mismo nivel de conmoción ni le brindó el consuelo que ella necesitaba lo que marcó un punto de dolor y distanciamiento en su relación. Este patrón de comportamiento se repetiría a lo largo de su relación alimentando en Mary Shelley un resentimiento progresivo hacia su esposo y su hermanastra. Aunque Shelley llegó a acusar a Claire de distraer a Percy de sus responsabilidades, esta percepción no reflejaba la totalidad de la situación ya que Percy demostró un afecto intenso por su hijo algún tiempo después, aunque algunos estudiosos han interpretado esta devoción como posiblemente narcisista, dado su carácter posesivo y su tendencia a idealizar a aquellos que consideraba extensiones de sí mismo. Este comportamiento adquiere relevancia, pues posteriormente se verá reflejado en la caracterización ficticia de Víctor Frankenstein y su relación con la criatura. Mientras Mary Shelley procesaba su duelo de manera obsesiva —desarrollando profundos temores sobre la maternidad, su capacidad creativa y la aparente fatalidad que rodeaba sus embarazos— Víctor encarnaría en la ficción esa misma parcialidad entre creación y abandono. Sin embargo, el nacimiento de su hijo William (nombre que honraba a su padre, William Godwin) marcó un punto de inflexión. Este evento no sólo restauró parcialmente su confianza como madre, sino que también reafirmó su identidad como mujer y compañera, ofreciendo un alivio a los traumas reproductivos que tanto la atormentaban. Este periodo marcó el desarrollo en Mary Shelley con una compleja dualidad emocional: por un lado, anhelaba la atención exclusiva de Percy, mientras que, por el otro, sus profundas inseguridades —arraigadas en carencias afectivas que hemos rastreado desde la infancia que he expuesto— cristalizaron en lo que posteriormente se convertiría en una de las concepciones literarias más famosas. Fue precisamente esta tensión psicológica entre dependencia emocional y autonomía creativa la que gestó la visión de su criatura literaria.

3.1.1 Imaginando un monstruo

Durante un lluvioso verano de 1816, Mary Shelley —acompañada por su esposo Percy Shelley, Lord Byron (célebre poeta a quien admiraba) y el médico John Polidori— participó en el famoso desafío literario que surgió tras leer juntos historias de fantasmas. Mientras los demás comenzaron sus relatos, Mary enfrentó días de frustración creativa hasta que, tras presenciar una discusión entre sus compañeros sobre los experimentos de galvanismo de Erasmus Darwin (que lograba movimiento en materia inanimada), tuvo una revelación esa misma noche: soñó con un pálido estudiante de rodillas, contemplando horrorizado cómo su creación cobraba vida. La intensidad de este sueño la persiguió durante años.

Esta experiencia resonó profundamente con sus traumas personales. Shelley recordaría posteriormente cómo tras la muerte prematura de su primera hija, soñó que reanimaba a su bebé fallecido frotándolo frente al fuego. Estos sueños recurrentes sobre creación y pérdida acrecentaron sus peores temores: ¿Qué ocurriría si su hijo naciera con deformidades o enfermedades? ¿Sería capaz de amarlo incondicionalmente? ¿O acabaría deseando su muerte o su hijo desearía la muerte de ella? Estos interrogantes sobre maternidad, rechazo y responsabilidad se convertirían en el núcleo psicológico de su obra.

Es importante aclarar algo que muchos confunden: Frankenstein no es el monstruo, sino el científico que lo creó. Esta diferencia permite analizar la novela desde varios ángulos: como un retrato psicológico de la obsesión, como una advertencia sobre los límites y la moralidad de la ciencia y especialmente, como una crítica a cómo se ha excluido a la mujer de la creación. La historia ha alcanzado un estatus mítico, comparable a los relatos griegos sobre dioses y héroes.

Pero el mito que Mary Shelley creó es único. A diferencia de otras historias de creación, en *Frankenstein* no hay intervención divina ni femenina: solo un hombre usando la ciencia para dar vida. Esta idea rompió esquemas porque no se basaba en mitos antiguos, sino que salió completamente de la creatividad de Shelley.

Por años, muchos críticos trataron su obra como un simple reflejo de las ideas de su esposo, Percy Shelley, o de Lord Byron. Sin embargo, el feminismo literario ha destacado su originalidad demostrando que Mary no fue una simple "esposa de", sino una autora con voz propia. Hoy, cada vez más estudios reconocen la profundidad de su novela y su lugar como una de las grandes creadoras de la literatura.

Como afirma Woolf (1929), "una mujer debe tener dinero y una habitación propia si va a dedicarse a escribir ficción" (p. 18). Mary Shelley es un caso excepcional para analizar esta afirmación. Aunque provenía de una familia intelectual —su madre era Mary Wollstonecraft, pionera del feminismo, y su padre, William Godwin, un filósofo radical—, su acceso a la educación y a espacios de creación fue irregular y condicionado por el entorno. Woolf señala que las mujeres del siglo XIX carecían de autonomía económica y física, y Shelley no fue la excepción.

Ya conociendo la historia de origen de la obra, escribió *Frankenstein* a los 18 años durante un verano en Suiza, en un espacio dominado por figuras masculinas como Percy Shelley y Lord Byron. Aunque tuvo el privilegio de formar parte de un círculo literario, su escritura estuvo constantemente atravesada por las expectativas sociales y la sombra de los hombres que la rodeaban.

En este sentido, la "habitación propia" de Shelley fue, en principio, un espacio prestado. Sin embargo, no se limitó a ocuparlo; logró arrebatarlo a la estructura masculina para convertirlo en un territorio propio. Woolf argumenta que la falta de privacidad y autonomía distorsiona la voz literaria femenina, y en el caso de Shelley esto se refleja en la estructura misma de *Frankenstein*: una narración mediada por voces masculinas —Walton, Victor Frankenstein, el monstruo—, como si la autora necesitara legitimarse a través de personajes hombres. Esta decisión narrativa puede interpretarse como una estrategia consciente para ser tomada en serio en un mundo literario profundamente patriarcal. Desde la lectura de Woolf no se trataría de una casualidad, sino de una necesidad impuesta por un sistema que relegaba a las

mujeres a los márgenes de la creación literaria. La tradición femenina, entonces, se construyó a menudo mediante subterfugios, camuflajes o silencios estratégicos. Frente a ello, la creación literaria se vuelve un acto subversivo. Woolf destaca que las mujeres escritoras del XIX enfrentaban el dilema de expresar su genio sin desafiar abiertamente las normas de género. Así, *Frankenstein* puede interpretarse como una alegoría de esta lucha. No se debe entrecerrar mucho los ojos para relacionar la obsesión de Victor por crear vida sin la mediación femenina refleja la marginación constante y sistemática de las mujeres de los ámbitos creativos e intelectuales. El monstruo, rechazado por su creador, se convierte en símbolo de la obra artística femenina: incomprendida, deforme para los ojos de una sociedad patriarcal. Shelley, como muchas otras autoras mencionadas por Woolf, escribe desde los márgenes, utilizando el género gótico —considerado menor en su época— para explorar temas "prohibidos": la maternidad, el cuerpo, la responsabilidad ética, la exclusión.

En este contexto, se vuelve inevitable retomar la metáfora de la "hermana de Shakespeare" que plantea Woolf. Si Judith —la talentosa hermana imaginaria del dramaturgo— fue condenada al anonimato por falta de oportunidades, Mary Shelley, en contraste, logró publicar. Sin embargo, su obra fue inicialmente atribuida a Percy Shelley o leída como un entretenimiento macabro sin mayor trascendencia. Como señala Woolf, las autoras del siglo XIX eran juzgadas no por su arte, sino por su moral. Shelley desafió este doble estándar al escribir sobre un hombre que usurpa el rol de Dios y fracasa. Pero su mérito literario fue opacado por su biografía: el escándalo de su relación con Percy, su maternidad precoz, su juventud. La pregunta de Woolf —"¿qué habría pasado si Shakespeare hubiera tenido una hermana con su mismo talento?"— encuentra eco en otra: ¿habría sido *Frankenstein* mejor recibida si lo hubiera firmado un hombre? La respuesta parece afirmativa. Un crítico escribió: "Es una obra extraordinaria... para una mujer", una frase que encapsula el prejuicio estructural que Woolf denuncia: el genio no tiene género, pero la sociedad insiste en

encasillar, aún más conociendo el origen detrás de la primera publicación de la obra en donde no se encontraba firmado por nadie.

Al crear a su famoso monstruo, Mary Shelley reforzaba poderosamente la tradición de la novela gótica como un ámbito específicamente femenino. Desde su génesis, *Frankenstein* de Mary Shelley es una obra profundamente imbuida por una reflexión crítica a través de su sistemática ausencia y exclusión. La novela puede leerse como una exploración de las catastróficas consecuencias de un mundo dominado por una lógica masculina que usurpa, teme y finalmente destruye lo femenino, entendido no solo como el género, sino como una ética del cuidado, la comunidad y la vida.

La creación misma del monstruo es un acto de usurpación de lo femenino. Victor Frankenstein se erige como un padre único, un creador solitario que pretende generar vida al margen del cuerpo de la mujer, del útero materno. Este acto de *hybris* no es sólo científico; es profundamente misógino. Al excluir lo femenino del proceso creativo, Victor no solo comete un error biológico, sino ontológico. La vida que crea está desprovista de calor, de vínculo, de amor. La escena del "nacimiento" es descrita con un horror que nace de esta perversión:

Era ya la una de la madrugada, la lluvia tintineaba tristemente sobre los cristales de la ventana, y la vela casi se había consumido cuando, al resplandor mortecino de la luz, pude ver cómo se abrían los ojos amarillentos y turbios de la criatura. Respiró pesadamente y sus miembros se agitaron en una convulsión. Vi cómo la criatura abría sus ojos amarillentos y apagados. Respiró con fuerza y un movimiento convulsivo agitó sus extremidades. [...] pero ahora que había terminado, la belleza del sueño se desvaneció, y un horror y un asco infinitos me llenaron el corazón. (Shelley, 2018, p. 59)

El creador huye inmediatamente repudiando a su propia creación. Este rechazo inicial es la negación fundamental del acto materno, que implica aceptación, cuidado y nutrición. La criatura, desde su primer aliento, es un huérfano de lo femenino.

Shelley construye un mundo donde las mujeres existen principalmente para ser idealizadas y luego sacrificadas. Caroline Beaufort muere por ejercer el cuidado (contrae la escarlatina al atender a Elizabeth); Justine Moritz es ejecutada injustamente, víctima de un sistema legal que no la escucha; Elizabeth Lavenza espera pasivamente durante años a Victor y es asesinada en su noche de bodas, convertida en un mero objeto de intercambio y venganza.

Ninguna de estas mujeres tiene agencia. Su función narrativa es morir para impulsar la trama de los hombres o para servir como reflejo de su virtud.

El momento más revelador de la ansiedad masculina ante lo femenino autónomo ocurre cuando Victor destruye a la compañera que estaba creando para el monstruo. Temiendo que una criatura femenina pudiera ser aún más malvada, que pudiera tener deseos propios (como reproducirse) y escapar a su control, Victor la despedaza. Este acto es un feminicidio simbólico. No solo niega al monstruo la posibilidad de afecto, sino que impide la existencia de una entidad femenina creada fuera del orden natural, potencialmente libre de las ataduras sociales que someten a las mujeres. Victor prefiere condenar al mundo a su venganza antes que arriesgarse a la autonomía de lo femenino.

Frente a esta negación, la criatura se convierte en la voz que clama por lo femenino. Su educación autodidacta, observando a la familia De Lacey, le revela el valor de los afectos domésticos, la compasión y la comunidad, valores tradicionalmente asociados al ámbito femenino. Aprende sobre el amor filial y romántico viendo a Félix y Safie. Su mayor anhelo no es el poder, sino la pertenencia: "Mis vicios son los vástagos de una forzada soledad que aborrezco, y mis virtudes necesariamente surgirán cuando viva en comunión con un igual."(p. 174)

Su monstruosidad, por tanto, no es inherente, es el producto de haber sido privado del cuidado materno y de los lazos comunitarios que lo humanizarían. Es la encarnación de lo que ocurre cuando se suprime lo femenino.

Desde otra perspectiva, la propia autoría de Mary Shelley actúa como un gesto de reivindicación de lo femenino. En una cultura que relegaba a las mujeres al silencio público, Shelley no sólo escribe una de las obras más influyentes y reconocidas en el mundo de la literatura, además lo hace abordando los miedos más profundos de la maternidad: el miedo a crear un monstruo, el miedo a no poder amar a la criatura, el trauma de la pérdida (su propia madre murió al darla a luz y ella perdió a su primera hija). Al llamar a su novela su "horrenda progenie" Shelley vincula inextricablemente la creación artística con la procreación, reclamando para la mujer el espacio de la creación cultural, pero también exponiendo sus angustias.

En el análisis de *Frankenstein*, la figura de lo monstruoso se entrelaza con la mujer mediante la exploración de las ansiedades maternas, la exclusión de la mujer del acto creativo y la consecuente deformación de la naturaleza humana cuando esta se ve privada del cuidado materno. La novela, leída desde una perspectiva feminista, se revela como una crítica aguda a la apropiación masculina de la capacidad generativa y sus terribles consecuencias.

Aquí, Shelley no sólo está hablando del miedo a lo desconocido, sino del rechazo visceral a una creación que no ha sido gestada con amor, sino con ambición egoísta. La criatura, aunque monstruosa en su exterior, nace inocente, ansiosa de afecto y reconocimiento. Su posterior transformación en un ser vengativo es una consecuencia directa del abandono y la falta de guía materna.

La novela explora así la idea de que la monstruosidad no es inherente, sino creada por la sociedad y, específicamente, por la falta de amor parental. La criatura clama: "Yo era bueno y cariñoso; el sufrimiento me ha envilecido" (Shelley, 2018, p. 114).

Esta declaración es central para comprender la crítica de Shelley: la naturaleza humana, cuando es privada de afecto, comunidad y cuidado, se corrompe inevitablemente. La criatura funciona como un reflejo distorsionado de las consecuencias de ignorar la dimensión afectiva y empática en la formación del individuo.

Además, existe una identificación palpable entre Shelley y su creación. A medida que avanza la novela, se hace evidente una mayor simpatía narrativa hacia el monstruo que hacia la figura paterna. Esta conexión se profundiza al considerar la infancia de la autora, marcada por la orfandad y el abandono. Durante el proceso de escritura, Shelley se distanció progresivamente de su identificación inicial con la figura paterna angustiada —representada en Víctor Frankenstein— para centrarse, en cambio, en la suerte del hijo abandonado, proyectando en la criatura sus propias experiencias de desamparo.

“¿Quién era yo? ¿Qué era? ¿De dónde venía? ¿Cuál era mi destino? Estas preguntas me salían al paso una y otra vez, y nunca podía encontrarles respuestas” (Shelley, 2018, p. 151).

En este pasaje, Mary Shelley exhibe sus propios sentimientos enterrados de abandono paterno y de exilio forzado por parte de su padre. A través de la criatura, desengañada tras ver frustrado su anhelo de ser acogido por la familia De Lacey, la autora explora emociones profundas: primero la ira, luego el deseo de venganza y finalmente, la separación radical de todo lo humano, civilizado y cultural. La criatura se convierte así en un vehículo literario que encarna el dolor propio de Shelley ante el rechazo y la imposibilidad de pertenencia.

Era como una bestia salvaje que hubiera roto su atadura, destruyendo cuanto se cruzaba en mi camino y adentrándome en el bosque con la ligereza de un ciervo. [...] Todos, salvo yo, estaban descansando o disfrutando; yo, como el mayor de los demonios, llevaba un infierno en mi interior. (Shelley, 2018, p. 161)

Simbólicamente, la criatura transforma sus dones aculturizados —la leña que recolectaba— en fuego destructivo, quemando hasta los cimientos la cabaña de los De Lacey mientras danza en torno a las llamas, consumido por un frenesí de odio y venganza. Posteriormente,

en busca de su único pariente legítimo, se encuentra en las afueras de Ginebra con William Frankenstein, un niño de cinco años.

Una vez más, desgarrado por su anhelo de pertenecer a una familia, su ira estalla cuando el niño se niega a acompañarlo, cobrándose su primera víctima humana. En este acto, Mary Shelley explora simbólicamente su propia agresión reprimida. No parece casualidad que la primera víctima de la criatura lleve el nombre de William, igual que el hijo de la autora y que su abuelo, William Godwin. La elección de este nombre y la edad inocente del personaje reflejan una profunda identificación entre la autora y la criatura, así como una elaboración literaria de sus propios conflictos emocionales y familiares.

3.2 Segundo capítulo: Madres, Monstruos y Huérfanas: La crisis de la maternidad.

La novela *Frankenstein* ha sido tradicionalmente analizada desde múltiples perspectivas: la romántica, la gótica, la científica e incluso la filosófica. Sin embargo, uno de los aspectos más profundos y menos explorados en el ámbito educativo es su dimensión maternal. Existe detrás una alegoría desgarradora de la experiencia materna que se debe redescubrir y enseñar.

Se ha dejado claro que Mary Shelley concibió *Frankenstein* en circunstancias personales abrumadoras: embarazos consecutivos, pérdidas infantiles, una vida nómada y la sombra de una madre ausente pero ideológicamente presente. La gestación del monstruo literario coincide con la gestación biológica de su tercer hijo, en un entorno de inestabilidad emocional y abandono afectivo. Esta dualidad entre creación artística y creación vital impregna la novela de una angustia existencial que trasciende lo fantástico.

Victor Frankenstein encarna la figura del creador que usurpa el rol maternal, pero lo hace desde la arrogancia y el desapego. No busca nutrir, sino dominar; no quiere criar, sino poseer. Su rechazo inmediato al monstruo refleja, en clave simbólica, el sentimiento de

horror y extrañamiento que muchas mujeres experimentan ante la maternidad impuesta o no deseada.

El monstruo, por su parte, representa al hijo no amado, al ser creado, pero no acogido. Su soledad, su búsqueda desesperada de afecto y su transformación en un ser violento ante el rechazo social son metáforas potentes de las consecuencias de una maternidad fallida o no reconocida. Ferré interpreta que el monstruo no es malo por naturaleza, sino por negligencia emocional —una crítica velada a una sociedad que obliga a las mujeres a ser madres, pero no les ofrece apoyo ni reconocimiento—.

La relación entre Victor y su creación constituye, en última instancia, una dinámica de dependencia mutua y destrucción recíproca. Se persiguen y se odian, pero no pueden existir el uno sin el otro. Esta relación refleja la ambivalencia que Mary Shelley experimentó hacia su propia maternidad: un conflicto entre el amor y la culpa, la entrega y la rebelión, el deber y el deseo de libertad.

Por otra parte, aunque Mary Shelley contaba con modelos literarios femeninos que emular —especialmente su madre, Mary Wollstonecraft, y autoras del siglo XVIII como Fanny Burney, Charlotte Ramsay Lennox, entre otras— siempre albergó dudas sobre la legitimidad de su propia voz literaria. Esta inseguridad marcó tanto su decisión de articular la novela a través de tres narradores masculinos (Walton, Frankenstein y la criatura) como la estructura de la obra y las sucesivas revisiones de su texto.

De hecho, durante la competencia literaria en la que cada participante debía escribir un relato de terror, Mary Shelley tardó considerablemente en concebir el suyo, lo que le provocó una profunda vergüenza en un principio. Esta demora reflejaba no solo la presión creativa del contexto, sino también sus propias inseguridades como escritora en un círculo dominado por figuras consolidadas como Percy Shelley y Lord Byron, como bien ha

resaltado Anne K. Mellor (2019): “¿Has pensado una historia?”, me preguntaban cada mañana, y cada mañana me veía forzada a contestar con una humillante negativa” (p. 112) ¹

¿Por qué le importaba tanto si escribía o no un relato? Mary Shelley se sentía impulsada por un doble sentimiento de inadecuación. Identificaba su incapacidad para concebir una historia con la incapacidad de una mujer para concebir un hijo. Su sentimiento de humillación se agravó cuando su madre murió en el momento de dar a luz, como por la pérdida de su propia hija, fallecida dos semanas después de nacer, dos años atrás. De este doble miedo —el temor de una mujer a no poder dar a luz un hijo sano y el de una escritora a no poder crear una obra— nace la pesadillesca ensoñación de Mary.

Como se ha expuesto anteriormente en este análisis, Shelley mantenía una profunda conexión con su obra, hasta el punto de identificarse con la novela misma. *Frankenstein* se narra mediante una serie de cartas escritas por Walton a su hermana, Margaret Walton Saville, cuyas iniciales (M.W.S.) coinciden con las que Mary Wollstonecraft Godwin anhelaba usar y que finalmente adoptó tras su matrimonio con Percy Shelley el 30 de diciembre de 1816. En este sentido, la novela puede interpretarse como una obra escrita por la autora para sí misma, dirigida a un público unipersonal: su propia conciencia.

Significativamente, la historia de *Frankenstein* se desarrolla a lo largo de exactamente nueve meses, simbolizando así el período de gestación literaria de Mary Shelley hasta su culminación. Esta carga simbólica no es gratuita; por el contrario, es uno de los elementos clave que ha conferido a la obra una huella tan profunda y perdurable.

Una de las razones por las que el relato de Mary Shelley reverbera con tanta potencia es porque articula, quizá por primera vez en la literatura occidental, las angustias más profundas asociadas al embarazo. Los escritores varones, por necesidad, habían eludido las experiencias de la concepción y la gestación; mientras que, antes de Shelley, las escritoras

¹ Mellor, A. K. (2019b). Mary Shelley: Su vida, su ficción, sus monstruos. Ediciones AKAL, p. 112.

consideraban el embarazo y el parto como temas inadecuados, incluso tabúes, que no debían ser abordados ante un público masculino o mixto. Al centrarse en el proceso de dar vida —y sus consecuencias—, Mary Shelley ilumina para un público lector masculino las ansiedades, miedos y preocupaciones femeninas hasta entonces silenciadas en la literatura. Al mismo tiempo, su relato reconforta a un público femenino al mostrar que esos temores son compartidos por otras mujeres, validando así una experiencia íntima y universalmente significativa.

La trama nos conduce hacia la desastrosa maternidad asumida por Victor Frankenstein, quien huye de la habitación tras “dar a luz” a la criatura, repelido por la anomalía de su creación y abandonándola por completo. Este fracaso de Frankenstein en ejercer una maternidad responsable es consecuencia de una falta previa de empatía. A lo largo de su experimento, Frankenstein nunca considera la posibilidad de que su criatura pudiera rechazar la existencia que estaba a punto de recibir. Por el contrario, asume de manera ingenua que esta rebosaría gratitud. La incapacidad de Frankenstein para simpatizar con su hijo, para cuidarlo o incluso para comprender sus necesidades más básicas, culmina en una forma extrema de infanticidio. Tras volver a ver fugazmente a su hijo, confiesa:

“rechinaba mis dientes, mis ojos se encendían y deseaba con fervor extinguir la vida que con tanta imprudencia había creado” (Shelley, 2018, p. 103).

La negativa de Frankenstein a asumir su rol paterno es tanto una reacción emocional impulsiva como una decisión deliberada. Incluso en su lecho de muerte, Frankenstein insiste obstinadamente en que actuó correctamente. Como le confiesa a Walton:

Durante estos últimos días he estado examinando mi conducta en el pasado... y no creo que sea culpable. En un ataque de apasionada locura creé una criatura racional y me vi obligado a proporcionarle, en lo que me fuera posible, felicidad y bienestar. Ese era mi deber, pero había un deber aún mayor que ese. Mis obligaciones respecto a mis semejantes tenían más fuerza porque de ellas dependían a su vez la felicidad o la

desgracia para muchos otros. Apremiado por esta perspectiva, me negué, e hice bien en negarme, a crear una compañera para la primera criatura. (Shelley, 2018, p. 244)

Como bien ha señalado Anne K. Mellor (2019):

La afirmación de Frankenstein es un tejido de autoengaño y racionalización. Nunca se para a pensar en si la «maldad» de la criatura podría haber sido evitada, como insiste una y otra vez la criatura, mediante un cuidado amoroso durante su infancia; nunca se pregunta si él ha sido en alguna medida responsable de la evolución de la criatura. (p. 93) ²

Y en ningún momento considera la posibilidad de haber creado una hembra estéril. Por el contrario, asume el mismo pensamiento que le condenó antes, pensando que las dos criaturas querían una descendencia que le agradeciera y reverenciara.

¿A qué se debe esto? Se puede interpretar que el personaje de Victor Frankenstein visualiza a la mujer como una figura que debe poseer, obligatoriamente, la capacidad de concebir, y que incluso desearía y debería de hacerlo como su principal propósito en la vida. Esto queda claro en una parte del libro: “También descubrí que era incapaz de componer una mujer sin volver a dedicarle muchos meses de estudio y laboriosas pruebas.” (Shelley, 2018, p. 167)

Su conocimiento sobre la mujer dejaba mucho que desear y, en el momento de su construcción, no pudo imaginar más allá de su paranoia absoluta: una mujer que no quisiera dar a luz o que no tuviera esa función. Por ello, la destruye desde cero para negarle cualquier posibilidad de reproducción. Este acto es, en sí, un reflejo de cómo Mary Shelley podría estar proyectando su propia experiencia como mujer en una sociedad que veía la maternidad y el dar a luz como un deber primordial. Una función que, al negársele o no poder cumplirse, reducía su valor social e incluso personal.

² Mellor, A. K. (2019b). Mary Shelley: Su vida, su ficción, sus monstruos. Ediciones AKAL, p. 93.

Al negar la existencia de la compañera que había sido diseñada para su criatura —una suerte de Adán—, Victor Frankenstein aparta irrevocablemente a la figura de la mujer de su potencial maternal. Este acto relega una vez más el papel de creador único al hombre, consolidándolo como el origen y el fin de sus propias creaciones. Esto le confiere un poder que, desde diversas miradas filosóficas, se ha relacionado con una antítesis de lo divino. El título de la obra, *Frankenstein o el moderno Prometeo*, es fundamental en este sentido, ya que la presencia mitológica en el nombre ofrece una clave interpretativa crucial: Victor encarna la figura que, al igual que el titán de la mitología, busca un bien para la humanidad, pero termina por atraer su propia desgracia. Sin embargo, ese "bien" se construye mediante el desafío a una autoridad superior, un acto de *hybris* que, como le sucedió a Prometeo, acarrea un castigo cruel y perpetuo.

No obstante, es crucial diferenciar que las motivaciones de Victor no fueron tan nobles como las del mito. Como se analizó previamente, sus razones para crear a la criatura estuvieron alimentadas por su ego y una necesidad imperiosa de demostrar sus habilidades y conocimientos, alcanzando una hazaña que nadie había logrado antes. Esta obsesión individualista lo llevó a actuar sin considerar las consecuencias éticas y existenciales del "nacimiento" de su creación. Su abandono inmediato de la criatura y, sobre todo, la posterior destrucción de su compañera potencial, terminaron por sellar irrevocablemente la dinámica de venganza y castigo que lo perseguiría. Al destruir a la única entidad que podría haber proporcionado consuelo a su criatura, Victor le niega para siempre cualquier posibilidad de compañía o de prole, condenándolo a una existencia de absoluta soledad.

Esta "Eva" arrebatada se erige, así como una figura central para analizar a continuación, pues ejemplifica el modo en que la mujer es relegada dentro de la obra.

3.2.1 Arrebatando el Útero: La negación de la función femenina en la obra de Mary Shelley.

Partiendo de los análisis románticos que presentan la fuerza absoluta de la naturaleza como una figura femenina, podemos entender mejor la cita en la que Victor Frankenstein declara: “perseguía a la naturaleza hasta sus escondrijos” (Shelley, 2018, p. 86). En esta simple frase queda claro que Victor no solo ve a la naturaleza como algo femenino, sino como un territorio que debe ser dominado y poseído. Su actitud representa una visión patriarcal donde lo femenino—ya sea la naturaleza o una mujer—es codificado como algo pasivo, un simple receptáculo que debe acoger los deseos y proyectos del hombre sin oponer resistencia. Esta explotación de una "naturaleza femenina" es solo la dimensión más visible de un problema cuyas ramificaciones negativas impregnan toda la novela.

Este concepto nos permite entender a la perfección un tema absoluto en la obra: la destrucción de lo femenino mediante la usurpación por parte de Victor Frankenstein del modo natural de procreación. Esta idea queda poderosamente representada en la escena onírica en la que Victor sueña que abraza a su prometida Elizabeth, solo para que esta se transforme en el cuerpo muerto de su madre fallecida: “un sudario la envolvía, y vi a los gusanos reptar por los pliegues de la tela” (p. 91). Esta explotación simbólica deja claro que el poder de dar vida —y, por extensión, el control de lo femenino— ya no tiene cabida en el mundo que Victor pretende crear. En su nueva lógica de creación, no hay necesidad de que existan mujeres.

Resulta crucial recordar que Mary Shelley leyó *la Vindicación de los derechos de la mujer* de su madre Mary Wollstonecraft. A la luz de esto, no es descabellado afirmar que su escritura busca retratar una sociedad construida sobre la base de la superioridad masculina. La sociedad ginebrina del siglo XIX en la que se desarrolla la vida de Víctor Frankenstein se funda en una rígida división de roles de género: la participación masculina se vincula con lo público, mientras que la femenina queda limitada al ámbito del hogar. Los personajes masculinos de la obra de *Frankenstein* trabajan fuera de casa; son trabajadores como

Alphonse Frankenstein, o científicos como Víctor, incluso siendo exploradores conociendo a Walton. Por el contrario, a las mujeres se les da la tarea del cuidado y la casa. A Elizabeth, por ejemplo, no se le permite viajar con Víctor, y el propio Victor “lamentaba que ella no tuviera las mismas oportunidades para ampliar sus experiencias y cultivar su conocimiento” (Shelley, 2018, p. 207).

Dentro del espacio doméstico, las mujeres asumen un papel que raya en la cosificación — recordemos lo mucho que Victor disfrutaba cuidar de Elizabeth llegando incluso a compararla con su animal favorito— o se les asignan labores estrictamente de cuidado, como es el caso de las criadas y enfermeras.

Esta rígida división conduce a una constante que separa no solo los roles, sino también los modos de pensar y sentir. Esto se ejemplifica en una dualidad de manera brutal cuando la obsesión de Victor con su experimento lo lleva a divorciarse por completo de su familia y de sus deberes emocionales, como si la lógica y la ciencia no pudieran coexistir con su lado más sensible y emocional.

Este conflicto interno marca el principio de su ruina. Victor, como hombre de su tiempo, es incapaz de reconciliar su gran pasión —la ciencia— con su vida afectiva, representada por su amor, su familia y amigos. Trasladando esta misma lógica a su creación, no logra amar a la criatura que es fruto de su trabajo, pues es incapaz de empatizar con ella. La concibió pensando únicamente en sus propios beneficios y gloria personal, como lo demuestra su frustración ante los detalles minuciosos: “la pequeñez de las partes suponía un obstáculo para mi rapidez” (Shelley, 2018, p. 84).

Esta rígida división de la masculinidad y su representación, así como la femenina, no solo destruye a Victor, sino que también causa la muerte de muchas mujeres en la novela. Un primer ejemplo es Caroline Beaufort, la madre de Victor, quien muere de forma innecesaria por atender a Elizabeth antes de que esta se recuperara por completo de la viruela. Su muerte encarna el ideal patriarcal de la abnegación y el autosacrificio femenino, pues fue una mujer

que se dedicó por completo a su padre en la riqueza y en la pobreza, lo cuidó hasta su muerte y, posteriormente, se casó con el mejor amigo de este, a quien sirvió con la misma devoción. Asimismo, esta división implica que las mujeres carecen de agencia y no pueden operar eficazmente en el ámbito público. Esto se ilustra dramáticamente en el caso de Justine Moritz —un personaje crucial por su impacto en Victor—, quien es ejecutada por el asesinato de William Frankenstein a pesar de su inocencia.

Incluso Elizabeth, completamente convencida de la inocencia de Justine, se muestra impotente para salvarla. La apasionada defensa que pronuncia a favor de su amiga solo sirve para que el público admire su generosidad, pero no logra conmover la fría maquinaria de la justicia. Del mismo modo, Elizabeth es incapaz de salvarse a sí misma en la noche de bodas. En última instancia, ambas muertes son directamente imputables a la preocupación egoísta de Víctor Frankenstein: prioriza su propio sufrimiento (pues asume que la criatura solo lo atacará a él) y su reputación (el temor a que lo crean loco si revela la verdad) por encima de la vida de las mujeres que lo rodean.

Posteriormente, la criatura aprende tanto las virtudes como las crueldades e injusticias inherentes al mundo masculino que lo rodea, como lo evidencia su reflexión: “Entonces supe del reparto de las riquezas, de las inmensas fortunas y de la extrema pobreza, de las familias, de los linajes y la nobleza de sangre.” (Shelley, 2018, p. 227). A través de este aprendizaje, queda implícito el ataque de Mary Shelley a la injusticia de los sistemas políticos. La autora sugiere que el exilio de la compasión y de los afectos tradicionalmente asociados a lo femenino de la esfera pública ha sido una causa fundamental de este mal social. De hecho, este divorcio entre la razón pública y la ética del cuidado tiene consecuencias dramáticas en la trama: si se hubiera escuchado la apasionada petición de clemencia de Elizabeth por Justine —basada en su conocimiento intuitivo y correcto del carácter de esta última—, Justine no habría sido injustamente sentenciada y ejecutada por los tribunales. Como exclama Elizabeth misma:

¡Oh! ¡Cómo odio las burlas y las ironías de este mundo! Cuando una criatura es asesinada, otra es privada de vida inmediatamente de forma lenta y tortuosa; después, los verdugos, con las manos aún teñidas de sangre inocente, creen haber realizado una gran obra. Lo llaman retribución. ¡Odioso nombre! Cuando oigo esa palabra sé que se avecinan castigos mayores y más horribles que los que el tirano más tenebroso jamás ideó para saciar su máxima venganza. (Shelley, 2018, p. 94).

Este modelo familiar funciona como un reflejo antagónico de la otra familia que conocemos en la obra: los De Lacey. En su hogar, el trabajo se comparte por igual en una atmósfera de compañerismo racional, cuidado mutuo y amor. Esta representación se alinea directamente con las ideas que Mary Shelley defendía, influenciada por la *Vindicación de los derechos de la mujer*, donde se abogaba por una educación para las mujeres que las formara como compañeras racionales de los hombres y se les permitiera participar plenamente en la esfera pública mediante el derecho al voto, el trabajo fuera del hogar y el acceso a cargos políticos. Con este contexto establecido, podemos regresar al análisis de la "Eva" negada. El divorcio de géneros, a los que Víctor Frankenstein se adhiere, codifica una actitud particular hacia la sexualidad femenina que Mary Shelley expone sutilmente en su novela. Donde esta actitud se manifiesta con mayor claridad es en la respuesta de Víctor ante la petición de la criatura de una compañera femenina; es decir, de una Eva que lo consuele y lo abraza. Tras escuchar el relato de la criatura, Víctor llega a conmoverse y, de hecho, comienza a buscar la manera de crear una compañera para él. Después de numerosos retrasos, Frankenstein reúne por fin el instrumental y los materiales necesarios en una cabaña aislada de las Islas Orkney, en Escocia, y allí inicia la fabricación de un ser femenino. Sin embargo, una vez más, Víctor comienza a ser consumido por el miedo.

Ahora estaba a punto de crear otro ser cuyo carácter también desconocía por completo. Aquella cosa podría ser diez mil veces más perversa y malvada que su compañero y podría deleitarse en el asesinato y en la villanía. Él me había jurado que se apartaría de

los hombres y que se ocultaría en los desiertos, pero ella no; y ella, que se convertiría probablemente en un animal pensante y racional, podría negarse a cumplir un pacto acordado antes de su creación. Puede que incluso se odieran. La criatura que ya vivía aborrecía su propia deformidad, ¿acaso no experimentaría un aborrecimiento aún mayor cuando la viera reflejada ante sus ojos en forma de una hembra? También puede que ella le volviera la espalda ante la belleza superior del hombre. Puede que se apartara de él, y así volvería a estar solo, y enloquecería ante la nueva provocación de verse despreciado por uno de su propia especie. (Shelley, 2018, p. 184)

¿De dónde proviene el miedo de Victor? En este punto de la narración, se ha planteado el tema de la libertad de la criatura, pero ahora el terror se centra específicamente en la posibilidad de una criatura femenina independiente. Victor teme que esta hembra autónoma posea deseos y opiniones que escapen al control de su contraparte masculina. Le aterra que pueda afirmar su propia integridad y reivindicar el derecho revolucionario a decidir sobre su propia existencia. Más aún, se obsesiona con la idea de que esos deseos femeninos desinhibidos podrían volverse sádicos. Frankenstein llega a imaginar a una hembra “diez mil veces más malvada” que su compañero, que “disfrutara” con el asesinato y la destrucción. Igualmente, teme que la criatura femenina sea aún más horrible que la masculina, hasta el punto de que su propia creación original la rechace con desagrado. En un segundo plano, surge el pánico ante la posibilidad de que ella desee aparearse con hombres humanos corrientes. Implícito en este horror está el temor de que, debido a su fuerza gigantesca, esta hembra tenga el poder de capturar e incluso violar a cualquier hombre que elija. Por último, y de manera crucial, Victor teme sus capacidades reproductivas: la posibilidad de que pueda engendrar una raza entera de criaturas monstruosas, un linaje sobre el cual él no tendría ningún control.

Se puede hacer fácilmente una lectura en donde lo que teme en realidad Víctor Frankenstein es a la sexualidad femenina en sí. Una mujer que esté sexualmente liberada, libre de elegir su

propia vida, solamente puede parecerle monstruosamente fea a Víctor Frankenstein, pues desafía la estética sexista que insiste en que las mujeres deben ser pequeñas, delicadas, modestas, pasivas y sexualmente complacientes, pero sólo disponibles para sus legítimos esposos. Siendo la reafirmación de masculinidad de Victor el destruir a la Eva “Pensé con una sensación de locura en mi promesa de crear otro ser como él y, temblando de ira, hice pedazos la cosa en la que estaba trabajando.” (Shelley, 2018, p. 184)

Por mucho que Víctor racionalice su decisión de destruir a la criatura femenina, su reacción pasional se revela como una fusión de miedo, lujuria y hostilidad; un deseo de controlar e incluso de aniquilar la sexualidad femenina autónoma.

En su descripción de la sociedad patriarcal de Ginebra, Mary Shelley retrata las consecuencias de una supresión sistemática —social y legal— del deseo sexual femenino. Todas las mujeres de la novela están sexualmente reprimidas o, incluso, representadas como asexuales. Caroline Beaufort es la hija devota y esposa casta; la relación de Elizabeth Lavenza con su prometido Víctor es descrita en términos fraternales. Incluso Safie, pese a su espíritu independiente, no escapa por completo a este control social de la sexualidad: permite que Félix la bese, pero solo en la mano. En toda la obra se mantiene una clara separación entre hombres y mujeres, nunca una unión plena, y siempre hay un elemento externo —incluso en la noche de bodas— que impide o interrumpe su consumación.

Mary Shelley advierte así sobre aquello que más atemoriza a Victor: la sexualidad de su propia prometida. Significativamente, Elizabeth no habría sido asesinada si Víctor no la hubiera enviado sola al dormitorio. Al regresar y encontrar su cuerpo, Victor la abraza “con fervor; pero la mortal languidez y sus fríos miembros me decían que lo que ahora tenía en mis brazos había dejado de ser Elizabeth, a quien había estimado y adorado” (Shelley, 2018, p. 220). Es revelador que Victor desee con mayor pasión a su novia una vez que está muerta —es decir, cuando su sexualidad ha sido neutralizada e inutilizada—.

Incluso en la obra podemos observar que las relaciones más intensas y apasionadas se dan entre hombres. Víctor ve en Clerval “la imagen de lo que yo había sido” (Shelley, 2018, p. 214), refiriéndose a él como su amigo y compañía más querida, su auténtica alma gemela. De manera similar, Walton responde ante Frankenstein con un fervor que sugiere una dimensión homoerótica. Habiendo expresado su anhelo de “la compañía de un hombre que pudiera sentir simpatía por mí; cuyos ojos respondieran a los míos” (Shelley, 2018, p. 22), Walton acoge a Frankenstein con entusiasmo, como a “un espíritu celestial” (Shelley, 2018, p. 36), y su muerte lo sume en un mutismo doloroso. “¿Qué puedo decir para que entiendas la profundidad de mi tristeza?” (Shelley, 2018, p. 289), escribe Walton a su hermana. Incluso la obsesión que Victor desarrolla por su criatura —una fijación que consume su existencia y lo lleva al borde de la locura— puede leerse como una relación intensa y distorsionada, aunque no romántica, que contrasta con la frialdad que muestra hacia sus vínculos femeninos, Según Mellor (2019):

La fijación homoerótica de Frankenstein por su criatura, cuyos rasgos había seleccionado como «hermosos» (p. 90) en una parodia de Pigmalión y Galatea, fue subrayada por Mary Shelley en una corrección que hizo en la copia de *Frankenstein* editada por Thomas y que se conserva ahora en la J. Pierpoint Morgan Library. Al describir su esclavitud angustiada ante su tarea, Frankenstein confiesa: «Me volví tan tímido como una niña enamorada y el estremecimiento y el ardor pasional reemplazaron a la sensación de plenitud y a la ambición controlada» (p. 88).³

En todos los niveles, Victor Frankenstein comete una violación contra la naturaleza, llevando a cabo una penetración y usurpación violenta de aquellos lugares femeninos tradicionalmente sagrados, del vientre mismo de la creación. Aterrorizado ante la autonomía de la sexualidad femenina y el poder generativo que esta representa tanto él como la

³ Mellor, A. K. (2019). Mary Shelley: Su vida, su ficción, sus monstruos. Ediciones AKAL, p. 234.

sociedad patriarcal que encarnan la ciencia y las leyes para manipular, controlar y reprimir sistemáticamente a las mujeres.

Regresando al análisis de la naturaleza, Frankenstein da por sentado que él puede violar a la naturaleza y acosarla hasta sus escondites con impunidad. Pero la naturaleza a la vez se resiste y se venga de estos intentos. Durante su investigación, la naturaleza le niega a Víctor la salud, tanto física como mental:

Mi entusiasmo se veía refrenado por mi ansiedad, y me parecía más a un esclavo condenado a trabajos forzosos en las minas, o cualquier otra profesión poco saludable, que a un artista ocupado en su entretenimiento favorito. Cada noche sentía la opresión de los accesos de fiebre y me volví nervioso en grado extremo (Shelley, 2018, p. 88)

y cuando su experimento termina, sufre de nuevo un largo capítulo de sufrimiento mental y su salud se deteriora. Víctor continúa atormentado por ataques de ansiedad, brotes de delirio, periodos de ofuscación y locura. En cuanto decide blasfemar contra la naturaleza una segunda vez, creando un ser humano femenino, la naturaleza de nuevo lo castiga. Su enfermedad mental regresa: “empecé a desequilibrarme; cada vez estaba más inquieto y nervioso” (Shelley, 2018, p. 223).

Cuando zarpa desde las islas Orkney, después de destruir a su criatura hembra, para tirar sus restos descuartizados al mar, Frankenstein se despierta para descubrir que su embarcación está amenazada por el fuerte viento y finalmente de Frankenstein y su búsqueda del ser que creó concluyen en las zonas árticas, en medio de la aurora boreal y del campo electromagnético del Polo Norte. Aquellos elementos atmosféricos que muchos lectores han considerado simples adornos propios de la narrativa gótica funcionan, en realidad, como expresión de la naturaleza y su fuerza para castigar a quienes traspasan sus límites.

En definitiva, el análisis de *Frankenstein* a través de la lente de la maternidad no solo enriquece nuestra comprensión de la novela, sino que desentraña su crítica más urgente y profunda. Mary Shelley, desde su propia experiencia traumática y conflictiva con la

maternidad, construye una poderosa alegoría que expone las terribles consecuencias de una creación desprovista de afecto, cuidado y responsabilidad. Victor Frankenstein, el padre-madre ausente, encarna la *hybris* de un modelo patriarcal que, al usurpar la capacidad de dar vida, la reduce a un acto de ego y dominación, negando los procesos naturales y los vínculos emocionales que la sustentan.

La crisis de la maternidad en la novela es, en esencia, una crisis de la ética del cuidado. El rechazo a la criatura, la sistemática destrucción de lo femenino —desde la "Eva" negada hasta las mujeres sacrificadas en la trama— y el pánico ante una sexualidad femenina autónoma revelan los cimientos de una sociedad que, al relegar lo femenino y lo maternal a la esfera de lo invisible y lo despreciado siembra las semillas de su propia destrucción. La criatura, ese hijo no amado, es el monstruo que esta lógica crea: un testimonio desgarrador de que, sin amor sin aceptación y sin un hogar, toda creación está condenada a la soledad, la rabia y la venganza.

Al arrebatarse simbólicamente el útero, Victor no solo desafía a la naturaleza, sino que declara una guerra contra los principios de interdependencia y compasión. Su derrota final, solitaria y rodeada por la naturaleza indómita del Ártico, es el veredicto final de Shelley: cualquier intento de crear vida desde el desapego y el desdén por lo femenino no es un triunfo sobre la naturaleza, sino un acto autoaniquilador. Así, *Frankenstein* se erige como un legado imperecedero: una advertencia lúcida y desgarradora sobre la catástrofe que existe al separar la creación del cuidado, y un testimonio de las ansiedades, los miedos y la profunda crisis profunda e inexplorada por la experiencia de dar vida cuando esta está desprovista de su matriz afectiva esencial. La ya conocida maternidad deseada.

3.3 Tercer capítulo: Enfoque pedagógico

Este capítulo se realiza del análisis de los documentos oficiales que orientan la educación en Colombia, en particular, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en su versión 2 para el

área de Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016), desarrollados en el marco del Contrato Interadministrativo No. 0803 de 2016 entre la Universidad de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional; los Fundamentos de la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (2022), elaborado en convenio MEN-CERLALC; y el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022 (2021), publicado por el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación Nacional. Estos documentos, que constituyen el referente nacional para la práctica docente, establecen los aprendizajes estructurantes que deben garantizarse a lo largo de la trayectoria escolar, así como los lineamientos para la formación de lectores críticos. El presente capítulo busca presentar un enfoque pedagógico para la enseñanza de la literatura en la educación básica y media que responda a las demandas de un mundo complejo y en constante transformación.

El panorama actual de la enseñanza literaria en Colombia, si bien ha avanzado en el fomento de la competencia lectora —tal como lo evidencian los énfasis de los DBA y las directrices del PNLEO—, aún presenta notables desafíos. Con frecuencia, la literatura se enseña desde un enfoque centrado en un canon predominantemente occidental y masculino, lo que puede resultar en una desconexión con los intereses y realidades del estudiantado femenino de la actualidad. Este énfasis en lo clásico, si bien valioso, deja vacíos significativos: una limitada renovación de los materiales y la falta de una perspectiva de género que posibilite cuestionar estereotipos y visibilizar las contribuciones de las mujeres y una limitada articulación con la formación del pensamiento crítico, a pesar de que este último es un objetivo explícito de los lineamientos curriculares y de la política nacional de lectura.

La literatura tiene una función clave en la formación completa de los estudiantes. Contribuye al desarrollo del pensamiento crítico; fortalece la competencia comunicativa mediante la exposición a diversos registros y estructuras lingüísticas; y fomenta la educación ética al permitir la exploración de dilemas morales y el desarrollo de empatía hacia experiencias

ajenas. Sin embargo, estos potenciales formativos no se actualizan en su totalidad cuando la enseñanza se reduce a una práctica pasiva que reproduce un conocimiento cerrado y poco dinámico.

Repensar esta enseñanza no es un mero ejercicio académico, sino una necesidad urgente para formar ciudadanos capaces de interpretar críticamente su realidad, empatizar con la otredad y comprender las construcciones sociales que moldean sus vidas. En este sentido la literatura se revela como una herramienta poderosa para la formación integral, no solo en el desarrollo de la competencia comunicativa, sino también en la educación ética y socioemocional, objetivos todos ellos alineados con los fines de la educación colombiana.

3.3.1 Breve panorama de la enseñanza de la literatura en Colombia

El marco normativo colombiano establece un ideal educativo ambicioso. Sin embargo, el análisis de los documentos oficiales revela una tensión inherente entre la teoría de la formación crítica y las directrices prácticas para lograrla, lo que resulta en un escenario complejo para la enseñanza de la literatura.

El proyecto educativo nacional se diseña sobre el principio de que “La educación de calidad es un derecho fundamental y social que debe ser garantizado para todos” (MEN, 2016, p. 5), un fundamento indispensable para educar ciudadanos críticos y fomentar la igualdad en el acceso a las oportunidades. Sin embargo, este principio, pese a su relevancia, suele funcionar más como una declaración ideal que como un reflejo de lo que realmente ocurre en las aulas. Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se conciben como “un conjunto de aprendizajes estructurales” (MEN, 2016, p. 5) que deben garantizarse a cada estudiante. No obstante, la propia definición de estos derechos como “conjunto de aprendizajes estructurales” puede, en la práctica, traducirse en una lista de verificación que prioriza la cobertura de contenidos sobre la profundización de procesos críticos. El documento enfatiza que son el resultado de un proceso colaborativo y en permanente construcción (MEN, 2016,

p. 5), lo que sugiere una flexibilidad que no siempre se materializa en la implementación curricular cotidiana, sujeta a rigideces institucionales y evaluativas.

La definición de los DBA como “aprendizajes estructurantes” que comprenden “la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende” (MEN, 2016, p. 6) es pedagógicamente sólida. Sin embargo, la importante aclaración de que los DBA “no constituyen una propuesta curricular” y que su potencia se evidencia al ser “articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo” (MEN, 2016, p. 6) delega la responsabilidad de la crítica en el docente y la institución sin necesariamente proporcionarles las herramientas o el tiempo suficiente para dicha articulación creativa.

Esta tensión entre la estandarización nacional y la adaptación contextual representa un desafío inmenso para una enseñanza de la literatura que aspire a ser verdaderamente significativa.

La progresión diseñada por los DBA de Lenguaje es ilustrativa de este enfoque. Se observa un tránsito desde una perspectiva más instrumental y receptiva en los primeros grados, donde el estudiante “Identifica los diferentes medios de comunicación como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo cultural que lo rodea” (MEN, 2016, p. 8), hacia una más analítica y crítica en la educación media, donde se espera que “Asuma una posición crítica y propositiva frente a los medios de comunicación masiva” (MEN, 2016, p. 48). De manera análoga, en el ámbito literario se pasa de “Reconoce en los textos literarios la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa y lúdica” (MEN, 2016, p. 9) a “Determinar en los textos literarios las expresiones que pueden incidir tanto en las concepciones políticas, religiosas y culturales, como en la construcción de ciudadanía” (MEN, 2016, p. 49).

Si bien esta progresión es lógica, el salto cualitativo es significativo. El éxito de esta transición depende específicamente de que los años intermedios hayan cultivado no solo la

competencia lectora, sino también un hábito y una disposición crítica hacia el texto. La evolución en la producción escrita, de “Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes” (MEN, 2016, p. 11) a “Produce textos académicos a partir de procedimientos sistemáticos de corrección lingüística” y “Emplear diferentes tipos de argumento para sustentar nuestros puntos de vista” (MEN, 2016, p. 52), resalta la centralidad del argumento y la posición personal. Esto es crucial para una pedagogía que, como la que se propone con *Frankenstein*, busca que los estudiantes no solo comprendan la trama, sino que tomen posición frente a sus representaciones de género y las problematicen. La evolución de los planes nacionales de lectura hacia el actual Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) representa un avance conceptual profundo. La inclusión de la oralidad no es un mero añadido, sino un reconocimiento de que “incluir la oralidad en igualdad de condiciones con la lectura y la escritura permite que el Plan reconozca y valore su papel en la supervivencia de la memoria y de las identidades individuales y colectivas mediante la palabra” (p. 14). Esta perspectiva es vital para una enseñanza de la literatura que trascienda el texto escrito y se conecte con las tradiciones orales y las narrativas comunitarias, democratizando el concepto mismo de lo “literario”.

La fundamentación del PNLEO, que concibe la lectura, escritura y oralidad como “prácticas sociales y culturales, que significa que son actos imbricados en la cotidianidad de los seres humanos y se manifiestan de diversas maneras de acuerdo con los sentidos, las significaciones, los usos y las apropiaciones de las comunidades” (p. 61), proporciona un marco ideal para analizar una obra como *Frankenstein*. Bajo esta luz, la novela no es solo un artefacto del canon inglés, sino un nodo en una red de significados sobre la creación, la responsabilidad y el género, que puede ser leída e interpretada desde el contexto colombiano. Los aportes de la sociología de la lectura, que señalan que “la lectura y la escritura afectan y transforman a los seres humanos y cómo los progresos en lectura y escritura no se pueden medir desde un rasero estándar sino desde el valor y la significación

que cada ser humano le da a la lectura y a la escritura en relación estrecha con su vida” (p. 62), legitiman pedagógicamente el enfoque de esta investigación, que busca precisamente rastrear esas significaciones personales y colectivas que los estudiantes construyen alrededor del texto.

La Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE) consolida esta idea. Su enfoque diferencial permite “identificar condiciones confluyentes [...] que en un contexto histórico, social y cultural determinado incrementan la carga de desigualdad” (p. 88), es un instrumento teórico y práctico de primer orden. Al adoptar esta perspectiva, el docente está llamado a problematizar las representaciones en un texto como *Frankenstein*, preguntándose, por ejemplo, cómo la exclusión de lo femenino en la novela dialoga con las exclusiones vividas por sus propios estudiantes. La advertencia de la política contra “el peligro de la univocidad” porque “es reductora, elimina la multiplicidad” (p. 88), es un principio rector para una enseñanza que busque, como la propuesta, contrastar lecturas tradicionales con enfoques críticos, evitando una interpretación única y cerrada de la obra. En síntesis, el panorama normativo colombiano ofrece un suelo fértil para una pedagogía literaria crítica. Sus principios de formación ciudadana, su concepción del lenguaje como práctica social y su enfoque diferencial proporcionan un marco legitimador potente. Sin embargo, la implementación de estos principios choca con las realidades del sistema educativo. La presente investigación se sitúa en esta brecha: toma los postulados oficiales más progresistas—especialmente el llamado a asumir “una posición crítica” y a determinar cómo los textos inciden en las “concepciones políticas, religiosas y culturales”—y los lleva al terreno concreto del aula, usando *Frankenstein* como caso de estudio para explorar hasta qué punto es posible operacionalizar esta retórica en prácticas pedagógicas que efectivamente empoderen a los y las estudiantes para leer el mundo y el canon de manera más compleja y cuestionadora.

3.3.2 La literatura y la educación

La pedagogía crítica aplicada a la enseñanza de la literatura va más allá de ser una simple metodología; se erige como un proyecto ético y político que concibe la literatura como un instrumento de emancipación. Este principio se fundamenta en la convicción de que la literatura "cumple con el papel educativo de formar para la libertad" (Cárdenas, 2004, p. 129). Leer desde esta perspectiva, es un acto de liberación que trasciende la decodificación de un texto para convertirse en una práctica de cuestionamiento del mundo. Esta concepción emancipadora se articula de manera indisoluble en el desarrollo del pensamiento crítico, entendido no como un conjunto de técnicas, sino como una disposición intelectual para "aprender a aprender, a pensar por uno mismo de manera independiente y en colaboración con otros" (Facione, 2007, p. 17). La sinergia entre ambos conceptos es profunda: "la primera relación que se presenta entre la literatura y el pensamiento crítico consiste en que ambas buscan liberar al ser" (p. 23). Así el aula de literatura se transforma en un espacio donde los estudiantes no solo analizan personajes y tramas, sino que ejercitan su autonomía intelectual para interpretar y desafiar las estructuras simbólicas que moldean la realidad. El mecanismo central a través del cual la literatura desarrolla esta capacidad crítica es la profunda "relación entre el pensamiento crítico y la comprensión de lectura" (Facione, 2007, p. 17). Esta relación solo se activa cuando la aproximación al texto es "activa, crítica y plural" (Cárdenas, 2004, p. 148), es decir, cuando el lector abandona la pasividad y se involucra en un diálogo retador con la obra. En este proceso el estudiante ejercita y desarrolla las "habilidades cognitivas del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación" (Facione, 2007, p. 4). Al enfrentarse a la ambigüedad de un poema, a la complejidad moral de un personaje o a la estructura ideológica de una novela, el lector debe aprender a enfocar "asuntos, problemas o preguntas de una manera clara, ordenada, sensata, precisa" (Facione, 2007, p. 20), al tiempo que "vigila sus propios resultados" (Facione, 2007, p. 20). Esta práctica constante no solo

conduce a una comprensión más rica y apropiada de los textos, mejorando los niveles de lectura, sino que, de manera fundamental, "la literatura permite al estudiante formar un criterio más claro y acorde a su realidad con el cual, puede formarse como individuo crítico" (p. 12). Se trata, en esencia, de usar el texto literario como un gimnasio para la mente crítica, seguirlo ejercitando y con constante se obtendrán resultados.

Este desarrollo del pensamiento crítico está intrínsecamente ligado al fortalecimiento de la competencia comunicativa. La literatura, a diferencia de otros discursos opera a través de un "lenguaje connotativo, plurisignificativo y figurativo" (Cárdenas, 2004, p. 146). Esta particularidad es crucial, pues este tipo de lenguaje "más que informar acerca de la realidad se interesa en sugerir, en crear la ilusión; en síntesis, en crear la realidad poética" (Cárdenas, 2004, p. 146). Al interactuar con esta polisemia inherente, el estudiante se ve forzado a abandonar la búsqueda de un significado único y a navegar en un mar de interpretaciones posibles. A través de la "producción e interpretación de materiales escritos" (Cárdenas, 2004, p. 65), aprenden a decodificar y a su vez a "expresar y plasmar emociones, sentimientos, críticas, recuerdos, etc., por medio de una obra literaria" (Cárdenas, 2004, p. 21). Así, la literatura expande las herramientas expresivas del individuo, enseñándole a comunicar no solo ideas, sino también las complejas capas de la experiencia humana.

Sin embargo, el potencial formativo de la literatura no se agota en las dimensiones cognitiva y comunicativa; posee una indispensable vertiente ética. Las obras literarias presentan "visiones de mundo [que] son un modelo o marco nocional, conceptual y valorativo referido a las relaciones entre el hombre, el mundo, la sociedad, la cultura y la historia" (Cárdenas, 2004, p. 49). Estas "representaciones expresan su posición en el mundo" (Cárdenas, 2004, p. 21) y, por lo tanto, son objetos de valores, creencias y juicios. La literatura "adquiere la potestad de crear mundos, engendrar enigmas, de hacer humor, de ironizar, de contradecirse, de hacerse autorreflexiva y crítica utilizando el lenguaje" (Cárdenas, 2004, p. 25). Es esta capacidad de cuestionamiento la que la convierte en un instrumento poderoso para la

"formación de ciudadanía y de democracia" (p. 11), ya que permite desmontar y analizar las relaciones "entre conocimiento, poder y dominación" (Giroux, 2003, p. 74). Al estudiar una novela como *Frankenstein*, por ejemplo, los estudiantes no solo analizan una historia gótica, sino que se ven impulsados a reflexionar críticamente sobre la ética de la creación científica, la responsabilidad parental, la exclusión social y la construcción patriarcal de los roles de género.

En consecuencia, la integración de estas tres dimensiones —pensamiento crítico, competencia comunicativa y educación ética— configura el aporte fundamental de la literatura a la formación integral. No se trata de objetivos separados, sino de facetas de un mismo proceso de emancipación intelectual y moral. A través del desarrollo de habilidades cognitivas superiores, el fortalecimiento de las capacidades comunicativas y la reflexión sobre los valores y las relaciones de poder, la literatura funciona como un instrumento formativo capaz de impulsar la construcción de personas críticas y con autonomía y éticamente comprometidos con su realidad social e histórica. Son estas tres concepciones emancipadoras las que sustentan la propuesta pedagógica de esta investigación, orientada a utilizar *Frankenstein* no como un fósil literario, sino como un laboratorio vivo para ejercitar la libertad de pensamiento.

3.3.3 Perspectiva de género y currículo literario y feminismo

La educación con perspectiva de género representa un pilar fundamental para deconstruir los cimientos patriarcales que aún persisten en el ámbito educativo. Este enfoque puede definirse como aquel que "busca cambiar las expectativas tradicionales y estereotipadas de lo que es ser hombre y ser mujer, reconociendo la existencia de diferentes formas de ser hombres o mujeres" (Gómez, 2009, p. 3). Su potencia crítica radica precisamente en comprender que el género es "un aprendizaje sociocultural, no definido por la biología" (Lamas, 1986, p. 3), lo que desnaturaliza los roles asignados y los revela como

construcciones históricas y, por tanto, transformables. De ahí que la educación no pueda considerarse un espacio neutral: educar es siempre una forma de intervenir en la cultura, y la perspectiva de género busca que dicha intervención se oriente hacia la equidad y la libertad. En el contexto escolar, este enfoque adquiere una urgencia particular. Sus objetivos se orientan a proporcionar herramientas al alumnado para "lidiar tempranamente con posibilidades y conflictos que hombres y mujeres tienen en su desarrollo personal y profesional, dándoles herramientas para problematizar y, consecuentemente, transformar su cultura" (Arcos et al., 2007, p. 6). La escuela emerge, así como un espacio estratégico, considerado "el lugar ideal para iniciar los cambios de cualquier patrón cultural, en particular del género, puesto que se ven como instituciones eficaces de socialización secundaria" (Rodríguez y Peña, 2005, pp. 3-4). A través de una acción docente consciente, "la institución educativa tiene la capacidad de influir en el desarrollo de identidades de género flexibles y abiertas" (Rodríguez, 2007, p. 10).

Esto implica que la práctica docente debe trascender la transmisión de contenidos para convertirse en una práctica reflexiva, capaz de cuestionar los discursos que naturalizan la desigualdad. El aula se transforma así en un laboratorio ético y político donde los estudiantes pueden ensayar nuevas formas de entenderse a sí mismos y a los otros, cuestionando las fronteras impuestas por el género y el poder.

Sin embargo, al aplicar este enfoque a la enseñanza de la literatura, nos encontramos con una paradoja. Por una parte, la literatura permite explorar de manera única las múltiples dimensiones de la experiencia humana; por otra, con frecuencia reproduce los mismos esquemas que debería cuestionar. Se ha detectado que "el material de enseñanza aún transmite estereotipos sexistas, omitiendo también los aportes realizados por mujeres en campos científicos, históricos y sociales" (Anguita, 2011; Madrid, 2006; Messina, 2001; Romero y Abril, 2008, p. 12). Esta omisión constituye una forma de "visibilización de la discriminación de género en los contenidos" (Colás y Jiménez, 2006, p. 12) que resulta

particularmente significativa si consideramos que "los currículums escolares son una acción a través de la cual se pueden transmitir las ideologías elegidas por quienes los estructuran" (Magendzo, 2002, p. 9).

Es decir, cada lectura que se selecciona o se excluye moldea el horizonte simbólico de los estudiantes. En ese sentido, la literatura no solo refleja una cultura, sino que la produce y legitima. La selección de textos en el aula define qué voces se escuchan y cuáles permanecen silenciadas.

El panorama en Colombia refleja esta problemática de manera aguda. Como demuestra Sánchez García (2019), "el 87% de las obras estudiadas en educación secundaria son de autores masculinos" (p. 45), lo que refleja lo que Fernández Folgueiras (2020) denomina "la naturalización de lo masculino como universal literario" (p. 221). Esta exclusión no es casual, sino estructural: el canon se ha erigido sobre criterios que invisibilizan lo femenino, tal como advierte Muraro (2006): "No se trata solo de que las mujeres hayan sido excluidas, sino que la propia lógica canónica es patriarcal" (p. 89).

Así, el aula de literatura se convierte, muchas veces sin intención, en un espacio de reproducción de desigualdades simbólicas. La falta de autoras en los programas escolares contribuye a perpetuar la idea de que el genio literario tiene un rostro masculino. Tal como señaló Virginia Woolf (1929), las mujeres no pudieron escribir ni figurar en los cánones porque se les negó una habitación propia, un tiempo y un espacio donde su voz pudiera florecer. Recuperar esas voces no solo es una cuestión de justicia histórica, es un acto pedagógico que transforma la comprensión del mundo y del lenguaje.

Es precisamente en este cruce entre el potencial transformador de la literatura y las carencias del currículo donde la inclusión de *Frankenstein* de Mary Shelley se revela como una herramienta pedagógica excepcional. Como se analizó en el primer capítulo, la novela puede leerse como una exploración de las catastróficas consecuencias de un mundo dominado por una lógica masculina que usurpa, teme y finalmente destruye lo femenino. La creación

misma del monstruo es un acto de usurpación de lo femenino, donde Víctor Frankenstein "se erige como un padre único, un creador solitario que pretende generar vida al margen del cuerpo de la mujer, del útero materno". Este análisis conecta directamente con el objetivo de problematizar la cultura, pues la obra muestra de manera alegórica los efectos de un sistema que excluye lo femenino —entendido como una ética del cuidado, la comunidad y la vida— de los procesos creativos y sociales.

En el aula, esta lectura se convierte en una invitación a reflexionar sobre las formas de poder que determinan qué saberes son válidos y cuáles son marginados. Shelley, al crear su novela en un contexto profundamente patriarcal reescribe desde la ficción un mito de origen alternativo donde la mujer observa críticamente la ambición masculina por dominar la naturaleza y la vida.

La dimensión maternal de *Frankenstein*, analizada en el segundo capítulo, constituye una alegoría central para comprender las ansiedades y conflictos en torno a la creación y la responsabilidad. La gestación del monstruo literario coincide con la gestación biológica de Shelley, en un entorno de inestabilidad emocional y abandono afectivo. Esta dualidad entre creación artística y creación vital impregna la novela de una angustia existencial que trasciende lo fantástico para sumergirse en una profunda reflexión sobre la maternidad, el abandono y la creación. Incluir esta lectura permite visibilizar experiencias tradicionalmente silenciadas y, como señala Rodríguez Peñaranda (2024), transformar la obra en una "crítica radical al contrato social que excluye a las mujeres" (p. 368).

Desde una perspectiva pedagógica, este tipo de análisis amplía la comprensión de los estudiantes sobre la maternidad y la creación no como funciones biológicas, sino como experiencias culturales y simbólicas. Shelley ofrece una oportunidad para que las y los estudiantes reconozcan la literatura como un espacio donde se inscriben y se disputan las identidades.

Más aún la novela permite trabajar de manera profunda la construcción de identidad, un aspecto crucial para la perspectiva de género. La narrativa explora temas de la otredad, la responsabilidad y la marginalización que son centrales para entender cómo se forman las identidades individuales y sociales. Como plantea Rodríguez y Peña (2005), "la identidad de género se construye a través de la interacción entre sujetos en distintos contextos escolares, por medio de discursos y otras formas de comunicación" (p. 4). La criatura de *Frankenstein*, como se analizó anteriormente, se convierte en la voz que clama por lo femenino. Su educación autodidacta, observando a la familia De Lacey le revela el valor de los afectos domésticos, la compasión y la comunidad, valores tradicionalmente asociados al ámbito femenino. Su monstruosidad no es inherente; es el producto de haber sido privado del cuidado materno y de los lazos comunitarios que lo humanizarían. Es la encarnación de lo que ocurre cuando se suprime lo femenino.

Al trabajar esta dimensión en el aula, el docente permite que los estudiantes reconozcan cómo las identidades se moldean a través de los vínculos y las ausencias, favoreciendo una lectura más empática y crítica de la obra. Como plantea Irigaray (1992), la diferencia sexual no debe borrarse ni entenderse como oposición, sino como condición de posibilidad para el reconocimiento mutuo.

Esta aproximación a la obra fortalece el pensamiento crítico de los estudiantes al permitirles analizar cómo se construye al "otro" y cómo dicho proceso se articula con la configuración social de las identidades femeninas y masculinas. *Frankenstein* se convierte entonces en una metáfora pedagógica: la criatura que anhela amor y reconocimiento encarna el grito de lo excluido, la exigencia de una educación que no niegue las diferencias, sino que las entienda como fuente de humanidad. Al estudiar la obra de Shelley, los estudiantes pueden comprender cómo las mujeres deben "hacer que se reconozca su diferencia" (Irigaray, 1992, p. 44) y como la literatura puede ser un espacio privilegiado para esta expresión y liberación colectiva. En este sentido, el aula se transforma en una "habitación propia" —en términos de

Woolf (1929)— donde se posibilita la creación de discursos propios y se cuestionan los mitos de la neutralidad cultural.

Los obstáculos para implementar esta perspectiva, no obstante, son significativos. Un problema central es que "el género no solía encontrarse en el currículum formal ni en acción" (Messina, 2001, p. 9), lo que lleva a que "los temas relacionados al género se trabajen desde el currículum obviado y el oculto, impartiendo los docentes (de forma inconsciente) aquello que se alinea con sus creencias personales, cayendo en prácticas sexistas" (Arcos et al., 2007, p. 9). A esto se suma la carencia crítica de recursos ya que "no hay materiales, métodos, herramientas ni claridad sobre cómo tratar temáticas de género en la enseñanza" (Gómez, 2009; Romero y Abril, 2008, p. 12).

Frente a este panorama, el rol del docente se vuelve crucial: no basta con incluir nombres femeninos en la lista de lecturas, sino con propiciar un diálogo transformador que conecte las obras con la experiencia y el entorno de los estudiantes. Una educación con enfoque de género no se limita a añadir autoras, sino que busca reconfigurar las formas de leer, de interpretar y de pensar la literatura.

Frente a esta necesidad, la integración explícita de autoras como Mary Shelley en el plan de estudios es una estrategia clave para evitar que "el currículum oculto manifieste puntos de vista sesgados y que perpetúen los estereotipos de género" (Valenzuela-Valenzuela & Cartes-Velásquez, 2020, p. 16). Es una acción concreta que responde a la necesidad de "explicitación de las temáticas de género en el currículum" (Madrid, 2006, p. 17) y aprovecha el potencial de la escuela como "lugar ideal para iniciar los cambios de cualquier patrón cultural" (Rodríguez y Peña, 2005, pp. 3-4).

De este modo, enseñar *Frankenstein* con perspectiva de género no solo permite rescatar una voz femenina históricamente marginada, sino que convierte la lectura literaria en un acto de emancipación. La literatura se afirma entonces como un territorio de resistencia y

transformación donde, como diría Woolf (1929), las mujeres pueden al fin escribir “no como las hijas del silencio, sino como creadoras de su propio lenguaje”.

3.3.4 Cierre

En resumen, este capítulo ha trazado las bases de un enfoque pedagógico para la enseñanza de la literatura en la educación básica y media en Colombia, a partir de una revisión crítica de los lineamientos oficiales que regulan el trabajo educativo. Los Derechos Básicos de Aprendizaje, el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) y la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE) constituyen un marco normativo y conceptual sólido que, no obstante, requiere una implementación más audaz y transformadora en la práctica del aula.

Se ha evidenciado que, aunque existen avances en la comprensión de la lectura como una práctica social y cultural, la enseñanza literaria aún enfrenta el desafío de superar un enfoque historicista y canónico que suele marginar voces diversas y desaprovechar el potencial formativo de la literatura. Ante esta situación, se afirma que la literatura es un componente imprescindible del desarrollo integral, pues favorece simultáneamente el pensamiento crítico, la comunicación y la educación ética y socioemocional.

La integración de la perspectiva de género se da entonces, no como un complemento opcional, sino como un eje fundamental para una pedagogía literaria crítica. Permite deconstruir estereotipos, visibilizar los diversos aportes de las mujeres —como se ejemplifica con el potencial de una autora como Mary Shelley— y problematizar las construcciones sociales que moldean las identidades. Este enfoque responde directamente al llamado de las políticas más recientes por adoptar miradas diferenciales e interseccionales que promuevan una verdadera equidad en el ecosistema educativo.

En consecuencia, el enfoque pedagógico aquí esbozado aboga por una enseñanza de la literatura que sea dialógica, crítica e inclusiva. Una enseñanza que, alineada con los fines de

la educación colombiana, trascienda la mera transmisión de un corpus cerrado para convertirse en un espacio vital de interrogación del mundo, de encuentro con la otredad y de formación de ciudadanos capaces de leer su realidad con sensibilidad y espíritu crítico. Sobre esta base conceptual, el siguiente capítulo se dedicará a proponer una unidad didáctica concreta que materialice estos principios, utilizando la novela *Frankenstein* de Mary Shelley como eje central para operacionalizar en el aula la formación de un lector crítico y la integración de la perspectiva de género.

4. Análisis integral de resultados: triangulación de voces docentes y estudiantiles

Existe una paradoja en las aulas de literatura: los mismos textos que podrían cuestionar el orden establecido suelen enseñarse de manera que lo refuerzan. *Frankenstein*, escrita por una mujer de dieciocho años que se atrevió a imaginar un mundo donde los hombres crean vida sin mujeres, suele reducirse en muchos planes de estudio a una simple fábula sobre los peligros de la ciencia. Pero ¿qué sucede cuando esta obra —y otras como ella— se leen con los lentes de la perspectiva de género? ¿Qué voces emergen? ¿Qué silencios se rompen? Este capítulo busca responder precisamente a esas preguntas, dando la palabra a quienes viven la literatura desde trincheras complementarias: quienes la enseñan y quienes la aprenden. Por un lado, el profesor Alejandro Lemus, con sus quince años de experiencia, nos guía a través de las grietas del sistema —los currículos rígidos, la formación docente limitada, la resistencia parental— pero también nos muestra los agujeros por donde se cuele la transformación, a través de estrategias como su “termómetro de género”, que invita a reescribir los estereotipos. Por otro lado, un grupo de estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana —jóvenes, en su mayoría mujeres entre los 18 y 24 años— nos demuestra con sus respuestas que, cuando se les ofrecen las herramientas adecuadas, son

capaces de leer a Mary Shelley no como una anomalía, sino como una voz fundacional que interroga la creación, la responsabilidad y la exclusión.

A través de un análisis triangulado que combina la entrevista en profundidad al docente y las encuestas aplicadas a los estudiantes, este capítulo no solo expone las fracturas de un canon literario que sigue siendo predominantemente masculino, sino que también cartografía rutas concretas de cambio. Los datos aquí recogidos revelan, por ejemplo, que el 66,7 % de los estudiantes nunca había estudiado *Frankenstein* en el colegio, y que solo el 18,2 % recuerda que se destacara el hecho de que su autora era una mujer joven. Frente a este vacío, la experiencia del profesor Lemus señala un camino: cuando la literatura se enseña con una mirada crítica sobre el género, no solo se amplía el repertorio de lo leído, sino que se activa en los estudiantes una capacidad renovada para interrogar su realidad.

Así, las páginas que siguen son más que un análisis de datos: son un testimonio de que otra enseñanza de la literatura es posible. Una enseñanza donde las autoras dejan de ser una nota al margen para convertirse en el centro del debate, donde los personajes femeninos dejan de ser “la novia de la historia” para ser leídos como construcciones políticas, y donde los estudiantes —como bien lo expresa una de las encuestadas— pueden pasar de ver *Frankenstein* como “solo un relato de terror” a entenderla como “una crítica filosófica y social”. Esta es en última instancia, la historia de cómo se quiebra un canon, y de lo que nace en sus rupturas.

4.1 Perfil de los participantes

En las aulas de la Pontificia Universidad Javeriana, bajo la luz tenue de las salas de literatura, un grupo de doce estudiantes —en su mayoría mujeres entre los 18 y 24 años— descubría por primera vez los matices feministas de *Frankenstein* en el marco del curso “Grandes Clásicos”. Mientras tanto, en los pasillos de la Universidad Minuto de Dios, el profesor Alejandro Lemus acumulaba quince años de experiencia pedagógica intentando

abrir espacio para las autoras en un currículo que, según sus palabras, “es hecho totalmente desde el punto de vista masculino”.

Este capítulo narra el encuentro entre estas dos realidades: la de quienes reciben el canon literario y la de quien intenta transformarlo desde dentro del sistema educativo. Los estudiantes javerianos, provenientes de uno de los programas de literatura más prestigiosos del país, representan una paradoja: son lectores críticos en formación que, sin embargo, cargan con las mismas brechas que denuncia su profesor.

Frente a ellos, la voz experimentada de Lemus —doctorando en Comunicación, formador de futuros licenciados y profesor de planta del distrito— constituye el puente entre la teoría y la práctica. Su trayectoria dual le permite ver el problema desde múltiples ángulos: como docente de secundaria, conoce las resistencias de padres que temen que la literatura “vuelva homosexuales a sus hijos”, como universitario, comprende la urgencia de formar profesores que sí lean autoras; y como funcionario, evidencia cómo las dotaciones bibliográficas llegan a los colegios sin incluir voces femeninas.

Este es en esencia, un diálogo entre el vacío y el intento de llenarlo, entre lo que el sistema educativo omitió enseñar y lo que estos actores educativos —desde sus trincheras— buscan reparar. A través de sus testimonios, veremos no solo lo que falta, sino lo que es posible construir cuando la pedagogía se atreve a cuestionar los cánones heredados.

4.1.2. Descripción general de los instrumentos aplicados

Para la recolección de la información empírica de esta investigación, se diseñaron y aplicaron dos instrumentos complementarios que permitieron capturar tanto la perspectiva experta del docente como la experiencia de recepción de los estudiantes. Los instrumentos completos se encuentran disponibles en los Anexos 1 y 3 al final de esta tesis.

El primero fue una entrevista docente semiestructurada la cual fue realizada el 16 de octubre, con una duración de 46 minutos, que empleó un guion organizado en cuatro bloques temáticos.

El primer bloque, “El canon y la selección de textos”, exploró los mecanismos de selección literaria, la presencia de autoras en los planes de estudio y los criterios pedagógicos para su inclusión, con preguntas específicas sobre la autonomía docente y el porcentaje de obras de mujeres en el currículo.

El segundo bloque, “Enfoques pedagógicos y lectura crítica”, examinó las estrategias para fomentar una lectura con perspectiva de género, incluyendo el análisis de personajes femeninos y la experiencia particular con *Frankenstein*.

El tercer bloque, “Desafíos, resistencias y oportunidades”, identificó obstáculos estructurales y culturales, mientras que el cuarto bloque, “Visión de futuro y propuestas”, recogió recomendaciones para transformar la enseñanza literaria.

La naturaleza semiestructurada permitió adaptar el diálogo a la experiencia particular del profesor Lemus, garantizando al mismo tiempo la cobertura sistemática de las dimensiones centrales de la investigación.

El segundo fueron las encuestas estudiantiles. Bajo el título “Evolución de la interpretación de *Frankenstein* (1818): del colegio a la universidad”, se aplicó un cuestionario en dos fases durante la intervención pedagógica en el curso “Grandes Clásicos” de la Pontificia Universidad Javeriana. La primera fase se realizó el 28 de agosto y la segunda el 4 de septiembre (de 2:00 p. m. a 5:00 p. m.), abarcando un total de trece preguntas organizadas en dos partes.

La Parte 1, “Datos de contextualización” (seis preguntas), recogió información sobre el acercamiento escolar previo a la obra, el tratamiento de la figura de Mary Shelley y la presentación de los personajes femeninos, combinando preguntas cerradas de selección múltiple con espacios abiertos para respuestas cualitativas.

La Parte 2, “Reinterpretación universitaria” (siete preguntas), documentó la evolución en la comprensión de la obra, el análisis de la responsabilidad de Víctor Frankenstein, la caracterización de la criatura y la identificación de temas profundos, incluyendo preguntas sobre los factores que influyeron en el cambio interpretativo.

Contexto de aplicación y consideraciones éticas. Ambos instrumentos se implementaron dentro de un marco de investigación cualitativa que priorizó el consentimiento informado, la confidencialidad y el uso académico exclusivo de la información, conforme a las instrucciones iniciales de cada instrumento.

La triangulación metodológica —entre la entrevista en profundidad con un docente experto y las encuestas longitudinales con estudiantes— permitió generar una comprensión dimensional del fenómeno de estudio, al capturar tanto las condiciones estructurales de la enseñanza literaria como los procesos subjetivos de recepción y reinterpretación crítica.

La entrevista en profundidad al profesor Lemus fue analizada mediante un proceso de categorización que permitió identificar las dimensiones centrales de su práctica pedagógica, sus desafíos y su perspectiva sobre el canon literario. El siguiente cuadro sintetiza este análisis, organizando las citas textuales más significativas en categorías y subcategorías emergentes, y vinculándolas con los objetivos de la investigación.

Tabla 2. Análisis categorial de la entrevista docente

Categoría	Subcategoría / Tema	Fragmento textual (entrevistado)	Interpretación analítica	Relación con los objetivos de la tesis

Selección de textos y canon literario	Condicionamiento curricular	“Todos los planes de estudios... corresponden a los lineamientos... los DBAs y los DUA. Bajo esos documentos... se establecen los planes de área y, por tanto, la selección de los libros.”	El docente señala la rigidez de los planes oficiales y cómo estos delimitan la selección de obras, evidenciando una falta de flexibilidad institucional que repercute en la diversidad literaria.	Se vincula con el objetivo de identificar los factores institucionales que limitan la inclusión de perspectivas de género en la enseñanza literaria.
Selección de textos y canon literario	Autonomía docente	“Tengo autonomía para seleccionar los libros, siempre y cuando correspondan a esos parámetros... y al programa distrital de lectura.”	Aunque existe cierta autonomía, está condicionada a normas institucionales. Esto refleja una tensión entre libertad pedagógica y control curricular.	Contribuye a comprender el margen real que los docentes tienen para incluir autoras o enfoques feministas.

Selección de textos y canon literario	Formación docente y acceso a autoras	“Cuando yo estudiaba el pregrado, sobre la década del 2000, durante los diez semestres que cursé, nunca vimos una autora.”	Evidencia la exclusión histórica de autoras en la formación inicial de docentes, lo que reproduce el canon masculino.	Relacionado con el análisis de los factores que perpetúan la invisibilidad de las autoras.
Representación femenina en la literatura	Presencia de autoras	“Apenas hay un 20% de tratamiento de autoras... Esto ha mejorado un poco gracias a maestras e investigadoras que han promovido el cambio.”	El docente reconoce una baja representación de autoras, aunque identifica esfuerzos recientes por revertir esa desigualdad.	Se relaciona con el objetivo de analizar la visibilidad de las autoras en los programas escolares.

Criterios de selección pedagógica	Contexto y cercanía con el estudiante	“Me interesa que las obras se acerquen a su realidad... que narren situaciones humanas y cotidianas que les sean cercanas.”	Prioriza la conexión emocional y contextual del estudiante con la obra, lo que puede favorecer lecturas críticas si se abordan desde la experiencia personal.	Aporta al objetivo sobre cómo la literatura puede emplearse como herramienta crítica y de reflexión social.
Estrategias didácticas	Enfoque contextual y de género	“Normalmente las preguntas giran en torno a: ¿Cuál es el papel que tiene la mujer en esta obra? ¿Cómo la protagonista representa a las mujeres?”	Se evidencia una estrategia de enseñanza que promueve el pensamiento crítico frente a las construcciones de género, fomentando reflexión y debate.	Relaciona directamente con el objetivo de identificar estrategias pedagógicas que favorecen la lectura crítica con perspectiva de género.

Estrategias didácticas	Actividades de análisis crítico (“termómetro de género”)	“Yo les digo termómetro de género... leen fragmentos, los clasifican como estereotipo tradicional o representación disruptiva, y luego los reescriben.”	La actividad fomenta la reinterpretación activa de los roles de género en la literatura, promoviendo una mirada transformadora y participativa.	Evidencia una práctica pedagógica que desarrolla pensamiento crítico, central en el objetivo sobre impacto en el aprendizaje.
Estrategias didácticas	Contextualización histórica y elección estudiantil	“Mi solución ha sido contextualizar. Les presento un abanico de obras, con sinopsis breves y temáticas para que elijan.”	Estrategia que combina autonomía del estudiante y contextualización, facilitando un acercamiento crítico y personal.	Aporta al objetivo de identificar estrategias que favorezcan una lectura crítica y contextual.

Resistencias y obstáculos	Currículo masculino y formación docente limitada	“El currículo es un currículo hecho totalmente desde el punto de vista masculino... Los maestros no tienen las herramientas ni el interés en conocer literatura femenina.”	Identifica barreras estructurales y culturales que perpetúan el sesgo patriarcal en la educación literaria.	Relacionado con el objetivo de reconocer los desafíos en la incorporación de la perspectiva de género en el aula.
Resistencias y obstáculos	Reacción de la comunidad educativa	“Leer <i>Delirio</i> ha requerido una carta a los papás... piensan que uno quiere ideologizar o volverlos homosexuales.”	Refleja prejuicios sociales y resistencias culturales frente a la educación con enfoque de género. La censura parental limita la libertad pedagógica.	Contribuye al análisis del impacto de los valores sociales en la implementación de la perspectiva de género.

Resistencias y obstáculos	Prejuicios y desconfianza parental	“Los papás a veces entienden un poco lo que ellos quieren. [...] ya les van a convertir en pura lectura LGTBI, ya les van a volver homosexuales...”	Muestra cómo los prejuicios y la desinformación generan resistencia activa contra textos con perspectiva de género.	Ilustra los desafíos sociales y culturales para implementar un enfoque de género.
Impacto pedagógico	Cambios en actitudes estudiantiles	“Las estudiantes... reescriben la literatura... dicen: ‘ella no necesita de nadie’. Esas clases están llenas de argumentos.”	Las actividades generan empoderamiento y reflexión, mostrando un impacto positivo en la percepción de las estudiantes sobre los roles de género.	Refuerza el objetivo de evidenciar cómo la enseñanza literaria puede transformar actitudes y promover equidad.

Impacto pedagógico	Reconocimiento de patrones opresivos	“Ustedes nos empujan a que nosotros comentemos, a que nosotros hagamos cosas con nuestro cuerpo, y después cuando lo hacemos con nuestro cuerpo nos estereotipan, nos estigmatizan.”	Las estudiantes identifican y verbalizan mecanismos de control social sobre sus cuerpos y decisiones.	Refleja el desarrollo de conciencia crítica sobre estereotipos y dobles morales.
Impacto pedagógico	Transformación social desde la lectura	“Un profesor logró reducir el embarazo adolescente a cero... a través de lecturas de Sor Juana, Restrepo, Florence Thomas...”	Ejemplo concreto del potencial de la literatura con enfoque de género para generar cambios sociales tangibles.	Aporta evidencia del impacto pedagógico de la literatura con enfoque de género en la educación secundaria.

Perspectivas futuras	Reformas institucionales y políticas	“Las políticas distritales deberían incluir literatura femenina... porque las dotaciones que llegan a los colegios casi no traen autoras.”	El docente propone un cambio estructural en la política educativa para garantizar la equidad literaria.	Se relaciona con el objetivo de proponer lineamientos o recomendaciones pedagógicas que promuevan la inclusión de autoras.
Perspectivas futuras	Necesidad de políticas de dotación con equidad	“Las mismas políticas distritales, a pesar de que parece que hemos avanzado sobre el papel de la mujer y sobre la equidad, frente a este tipo de cuestiones en la literatura y en el aprendizaje, pues todavía no	Critica la desconexión entre el discurso institucional de equidad y las prácticas reales de dotación bibliográfica.	Se vincula con el objetivo de proponer recomendaciones para políticas educativas con perspectiva de género.

		avanza en esos campos.”		
Perspectivas futuras	Valoración de la experiencia femenina en la literatura	“La realidad y la narrativa que establece una mujer es totalmente diferente a la narrativa y a la experiencia de creación literaria que establece un hombre.”	Reconoce la singularidad de la escritura femenina y su potencial para enriquecer el panorama literario y social.	Relacionado con el objetivo de visibilizar y valorar los aportes literarios de las mujeres.

4.2. Triangulación e interpretación de hallazgos

Este apartado constituye el núcleo analítico del capítulo en el cual se articulan de manera sistemática los resultados empíricos obtenidos a partir de la entrevista docente y las encuestas estudiantiles. La triangulación metodológica, entendida como el cruce

interpretativo entre distintas fuentes de información cualitativa, permite no sólo contrastar coincidencias y diferencias, sino también profundizar en los sentidos compartidos y en las tensiones que atraviesan el fenómeno de estudio. De este modo, la mirada integrada favorece una comprensión más compleja y dialógica de la enseñanza y recepción de la literatura con enfoque de género en el ámbito educativo colombiano.

Este proceso analítico responde directamente a los objetivos específicos de la investigación, pues busca identificar de qué manera las prácticas docentes y las experiencias estudiantiles reflejan —o transforman— las dinámicas del canon literario tradicional y las posibilidades de un enfoque pedagógico más inclusivo. En este sentido la triangulación funciona como un espacio de encuentro entre las voces, donde se revelan tanto los puntos de convergencia como las divergencias significativas que amplían la lectura del fenómeno.

La organización de este análisis se estructura en tres ejes fundamentales: en primer lugar, las convergencias que emergen del diálogo entre las voces del docente y los estudiantes; en segundo lugar, las complementariedades, donde cada perspectiva aporta miradas singulares y mutuamente enriquecedoras y, finalmente el análisis de *Frankenstein* como caso emblemático, en el que estos hallazgos se materializan en una obra literaria concreta, funcionando como punto de síntesis entre teoría, práctica pedagógica y recepción crítica.

Tabla 3. Puntos de encuentro: docente y estudiantes frente a la literatura y el género

Dimensión de Análisis	Perspectiva Docente (Lemus)	Evidencia Estudiantil	Interpretación Conjunta
Exclusión de autoras	“Apenas hay un 20% de tratamiento de autoras...”	66.7% no estudió <i>Frankenstein</i> en el colegio; solo 18.2% recuerda que se	Confirmación estructural: La subrepresentación de autoras no es anecdótica, sino sintomática de un canon que

		destacara a Mary Shelley como mujer.	privilegia lo masculino como universal literario.
Potencial transformador	Estrategias como el “termómetro de género” generan que “las estudiantes reescriben la literatura...”	66.7% reporta un cambio significativo en su visión de la obra en el contexto universitario.	Pedagogía efectiva: La enseñanza con enfoque de género activa procesos de reinterpretación y empoderamiento crítico.
Resistencias culturales	“Leer <i>Delirio</i> ha requerido una carta a los papás... piensan que uno quiere ideologizar.”	Reconocimiento explícito de la dimensión política de la obra y su autora.	Conciencia compartida: Ambos reconocen que enseñar literatura con enfoque de género es un acto pedagógico situado y políticamente relevante.

Con el análisis interpretativo de esta primera convergencia —la exclusión sistémica de las autoras— se revela un patrón estructural y no una omisión casual. El profesor Lemus afirma que solo “un 20% del tratamiento literario corresponde a autoras”, lo que evidencia la permanencia de un currículo masculino que invisibiliza la voz femenina. Esta percepción encuentra respaldo en los datos estudiantiles: dos tercios (66,7%) nunca estudiaron *Frankenstein* ni tuvieron acercamiento formal a autoras mujeres durante el colegio. Incluso cuando la obra fue mencionada, sólo el 18,2% recuerda que se destacara el hecho de que Mary Shelley era una joven escritora de 18 años.

Las respuestas abiertas refuerzan esta omisión simbólica: una estudiante señala que “es importante que en las instituciones educativas se presenten autoras jóvenes porque esto puede incentivar la escritura creativa y el empoderamiento femenino”. Esta coincidencia, tanto cuantitativa como discursiva, confirma que la invisibilidad de las autoras constituye una consecuencia directa del canon patriarcal sostenido por prácticas escolares y formativas que replican la exclusión histórica que el propio docente denuncia haber vivido en su pregrado: “durante los diez semestres que cursé, nunca vimos una autora”.

La segunda convergencia —el potencial transformador de una pedagogía con perspectiva de género— muestra que, pese al contexto restrictivo, las estrategias docentes críticas logran modificar la percepción literaria del estudiantado. El “termómetro de género”, ejercicio en el cual los alumnos clasifican y reescriben fragmentos según representaciones tradicionales o disruptivas, produce resultados visibles: el 66,7% de los estudiantes reporta un cambio significativo en su forma de leer *Frankenstein* en la universidad.

Las descripciones cualitativas muestran que, gracias a un enfoque más crítico, pasaron de considerar la obra como “solo un relato de terror” a comprenderla como “una crítica filosófica y social sobre cómo la exclusión puede transformar a una víctima en verdugo”. El docente por su parte, observa que estas dinámicas generan “clases llenas de argumentos”, donde las estudiantes reescriben personajes femeninos diciendo: “ella no necesita de nadie”. Así, la coincidencia es doble: el docente identifica la eficacia de la estrategia y el alumnado da cuenta de sus efectos cognitivos y emocionales, revelando una pedagogía capaz de propiciar lecturas más éticas y conscientes del poder del lenguaje.

Finalmente, la tercera convergencia —las resistencias culturales frente a la perspectiva de género— muestra la dimensión política del acto educativo. Lemus relata que la lectura de obras como *Delirio* requiere enviar cartas a los padres, pues “piensan que uno quiere ideologizar o volverlos homosexuales”. Estas declaraciones evidencian un clima de censura social y desconfianza hacia los enfoques críticos. En paralelo, los estudiantes reconocen esa

misma tensión señalando que analizar a Shelley permite comprender “cómo la voz femenina introduce una mirada crítica hacia la ambición masculina y la responsabilidad moral de la creación”.

Ambos discursos convergen en reconocer que enseñar literatura desde el género implica enfrentar resistencias institucionales y sociales, pero también abre un espacio de emancipación simbólica: un entorno escolar donde la lectura se convierte en una acción con implicaciones políticas.

En síntesis, estas tres convergencias revelan un diagnóstico claro: la escuela colombiana aún reproduce un canon androcéntrico, pero la acción pedagógica consciente y contextualizada puede reconfigurar la lectura, las emociones y las conciencias. El caso de *Frankenstein*, abordado desde su autoría femenina y sus temas éticos, demuestra que la literatura puede convertirse en herramienta de reflexión crítica y transformación social, siempre que se asuma su potencial político y formativo.

4.2.1. Complementariedades: Lo que cada perspectiva aporta

Mientras las convergencias revelan un diagnóstico compartido, las complementariedades muestran cómo docente y estudiantes aportan miradas únicas e irreducibles que enriquecen la comprensión del fenómeno. El profesor Lemus da un claro ejemplo la dimensión institucional y pedagógica, mientras que los estudiantes revelan la dimensión interna y experiencial del aprendizaje.

Tabla 4. Perspectivas complementarias: aportes del docente y los estudiantes

Dimensión	Aporte Docente	Aporte Estudiantil	Valor de la
Analítica	(Visión Estructural)	(Visión Experiencial)	Complementariedad

Estrategias pedagógicas	Describe el “ <i>termómetro de género</i> ” como metodología concreta: “leen fragmentos, los clasifican como estereotipo tradicional o representación disruptiva, y luego los reescriben”.	Experimentan el proceso interno: “Antes veía <i>Frankenstein</i> solo como historia de horror... ahora la entiendo como crítica filosófica”.	El docente revela el cómo enseñar ; los estudiantes evidencian el qué se aprende . La complementariedad muestra la interacción entre diseño pedagógico y apropiación significativa.
Resistencias institucionales	Identifica barreras estructurales: “El currículo es un currículo hecho totalmente desde el punto de vista masculino” y “los maestros no tienen las herramientas ni el interés en conocer literatura femenina”.	Reportan el impacto emocional: “Me sentí incómoda con cómo Torvaldo trata a Nora” y “Algunas alumnas me han pedido cambiar de obra”.	El docente expone los obstáculos del sistema; los estudiantes muestran los efectos en la experiencia de aprendizaje. Juntos visibilizan cómo las estructuras patriarcales generan tensiones emocionales y cognitivas en el aula.
Proceso de cambio	Observa transformaciones desde fuera: “Las estudiantes reescriben la literatura...”	Narran su transformación interna: “Mi solución ha sido	El docente percibe los resultados; los estudiantes explican los procesos. Esta interacción revela que el

	dicen: ‘ella no necesita de nadie’”.	contextualizar... Les presento un abanico de obras para que elijan”.	aprendizaje feminista no es un producto, sino un proceso dialógico y reflexivo.
--	--------------------------------------	--	---

4.2.2 Análisis Interpretativo por Categorías: La Perspectiva Docente en Profundidad

El análisis cualitativo de la entrevista al profesor Lemus permitió identificar múltiples elementos que inciden en la enseñanza de la literatura con enfoque de género organizados en cinco categorías centrales que revelan tanto limitaciones estructurales como avances significativos en la transformación de las prácticas docentes.

Uno de los hallazgos más relevantes se relaciona con la persistencia de un canon literario masculino y eurocéntrico, condicionado por las estructuras curriculares. El docente entrevistado menciona que “todos los planes de estudios corresponden a los lineamientos [...] los DBAs y los DUA”, lo que evidencia la rigidez institucional que restringe la diversidad de obras literarias. Aunque existe una aparente autonomía —“tengo autonomía para seleccionar los libros, siempre y cuando correspondan a esos parámetros”—, esta se encuentra limitada por los planes distritales y por la necesidad de alinearse con los programas oficiales.

La referencia a su formación inicial —“durante los diez semestres que cursé, nunca vimos una autora”— resulta reveladora, pues refleja una reproducción del sesgo patriarcal desde la formación docente misma. La exclusión histórica de las escritoras del currículo universitario genera un efecto dominó: los futuros docentes no sólo desconocen autoras, sino que tampoco poseen referentes femeninos que integren en su práctica pedagógica.

Aun así, el entrevistado reconoce una leve transformación contemporánea: “Apenas hay un 20% de tratamiento de autoras [...] gracias a maestras e investigadoras que han promovido el cambio”. Esta observación sugiere que la representación de las mujeres en la literatura escolar es un proceso lento pero emergente, impulsado sobre todo por iniciativas individuales más que por políticas institucionales.

Pese a las limitaciones curriculares, el discurso del docente evidencia estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a fomentar el pensamiento crítico. Una de las más significativas es la contextualización de las obras: “Me interesa que las obras se acerquen a su realidad [...] que narren situaciones humanas y cotidianas que les sean cercanas”. Esta intención apunta a un enfoque humanista y reflexivo, donde la lectura se convierte en una herramienta de diálogo entre texto y experiencia.

El entrevistado menciona además el uso de dinámicas participativas, como el “termómetro de género”, en las que “leen fragmentos, los clasifican como estereotipo tradicional o representación disruptiva, y luego los reescriban”. Este tipo de actividad promueve la reinterpretación activa y la reconstrucción crítica del discurso literario, convirtiendo la clase en un espacio de reflexión social. Del mismo modo, la estrategia de ofrecer un abanico de obras para que los estudiantes elijan —“les presento un abanico de obras, con sinopsis breves y temáticas para que elijan”— refuerza la autonomía lectora y la implicación emocional en el aprendizaje.

A pesar de los avances, la entrevista evidencia resistencias profundas tanto a nivel institucional como social. El docente señala que “el currículo es un currículo hecho totalmente desde el punto de vista masculino”, denunciando la falta de actualización de los programas oficiales. Esta situación se ve agravada por la formación limitada de los maestros, quienes “no tienen las herramientas ni el interés en conocer literatura femenina”, lo que perpetúa la desigualdad representativa.

Por otra parte, las resistencias sociales y familiares aparecen como un obstáculo determinante. La necesidad de justificar la lectura de obras como *Delirio* mediante una carta a los padres —“piensan que uno quiere ideologizar o volverlos homosexuales”— refleja cómo los prejuicios culturales influyen en la práctica pedagógica. Tales actitudes responden a una visión conservadora de la educación, donde la equidad de género aún se percibe como una amenaza ideológica.

A pesar de los obstáculos, el testimonio del docente revela un impacto transformador en los estudiantes cuando la literatura se trabaja desde una mirada crítica. Las estudiantes, afirma, “reescriben la literatura [...] dicen: ‘ella no necesita de nadie’. Esas clases están llenas de argumentos”. Este tipo de respuesta muestra una reapropiación del discurso literario por parte de las alumnas, quienes cuestionan los estereotipos y resignifican los roles de las protagonistas.

En otro momento, se observa cómo los estudiantes reflexionan sobre las contradicciones sociales en torno al cuerpo y al comportamiento femenino: “Ustedes nos empujan a que nosotros comentemos [...] y después nos estigmatizan”. Este fragmento ilustra un proceso de conciencia crítica y de autorreflexión que trasciende el ámbito literario para tocar dimensiones éticas y sociales.

Finalmente, el docente narra un ejemplo concreto de transformación: “Un profesor logró reducir el embarazo adolescente a cero [...] a través de lecturas de Sor Juana, Restrepo, Florence Thomas...”. Este caso evidencia cómo la literatura con enfoque de género puede trascender el aula y generar cambios sociales tangibles, reforzando el valor pedagógico de la lectura como herramienta para la equidad.

El cierre de la entrevista se orienta hacia una reflexión prospectiva sobre las políticas educativas. El docente propone que “las políticas distritales deberían incluir literatura femenina [...] porque las dotaciones casi no traen autoras”. Esta afirmación pone en

evidencia la ausencia estructural de equidad en la conformación de bibliotecas escolares y en los programas de dotación estatal.

De igual modo, critica la desconexión entre el discurso institucional y las prácticas reales:

“A pesar de que parece que hemos avanzado sobre el papel de la mujer y sobre la equidad, todavía no avanzamos en esos campos”. Este contraste subraya la necesidad de una reforma educativa coherente, donde la igualdad de género no sea solo un principio enunciado, sino un criterio efectivo en la selección de textos y materiales pedagógicos.

4.2.3 Análisis integral de las complementariedades

La primera complementariedad —estrategias pedagógicas versus experiencia de aprendizaje— revela la brecha esencial entre la intención educativa y su recepción. El profesor Lemus aporta lo que podríamos llamar la “dimensión arquitectónica” de la pedagogía feminista: diseña actividades estructuradas como el “termómetro de género” con una intencionalidad política clara, la de cuestionar los estereotipos literarios. Los estudiantes, en cambio, aportan la “dimensión fenomenológica”: no solo reciben la estrategia, sino que la reconstruyen activamente, traduciéndola en comprensiones personales profundas. Cuando un estudiante dice haber pasado de ver la obra como “historia de terror” a entenderla como “crítica filosófica” está testimoniando el éxito de la estrategia, pero también su superación: la actividad pedagógica se convierte en un catalizador de significados que exceden el diseño original.

La segunda complementariedad —resistencias institucionales versus impacto emocional— teje lo macro y lo micro de la exclusión de género. Lemus identifica con precisión las barreras estructurales: currículos androcéntricos formación docente deficitaria y resistencias parentales basadas en prejuicios (“volverlos homosexuales”). Esta diagnosis estructural se enriquece —y adquiere urgencia— cuando los estudiantes revelan el costo humano de estas estructuras: la incomodidad, la frustración y el rechazo activo hacia representaciones

denigrantes. La estudiante que pide “cambiar de obra” no está siendo caprichosa; está ejerciendo una forma de resistencia ante un currículo que la invisibiliza o la reduce a estereotipos.

La tercera complementariedad —observación externa versus vivencia interna del cambio— cuestiona la propia noción de “resultado educativo”. Lemus reporta indicadores observables de transformación: estudiantes que reescriben textos, que generan argumentos y que cuestionan roles tradicionales. Son evidencias valiosas de efectividad pedagógica. Sin embargo, los estudiantes añaden la dimensión temporal y procesual: no se trata de un “antes y después” estático, sino de un trabajo continuo de reinterpretación, contextualización y apropiación crítica. Cuando explican cómo ahora “contextualizan” las obras o cómo las “nuevas herramientas críticas” modificaron su lectura, están mostrando que el aprendizaje feminista es un desarrollo de capacidades hermenéuticas no la simple adquisición de contenidos.

En conjunto, estas perspectivas complementarias tejen una comprensión múltiple: no basta con saber qué estrategias funcionan (aporte docente), ni únicamente comprender cómo se vivencian (aporte estudiantil). La verdadera potencia analítica surge de articular ambos niveles, mostrando cómo las decisiones pedagógicas se traducen en experiencias de aprendizaje transformadoras, y cómo las resistencias institucionales tienen correlatos emocionales concretos en quienes habitan las aulas.

4.2 Frankenstein como caso emblemático

4.2.1 Manifestación de los hallazgos en la obra literaria

La triangulación de los hallazgos empíricos encuentra en *Frankenstein* un caso paradigmático donde se materializan las dinámicas de exclusión, resistencia y transformación identificadas en el análisis. La obra de Mary Shelley no solo ilustra los problemas estructurales del canon literario, sino que se convierte en un espacio de

negociación pedagógica donde docentes y estudiantes construyen lecturas críticas que desafían las interpretaciones tradicionales.

El docente Lemus había señalado que “el currículo es un currículo hecho totalmente desde el punto de vista masculino”, y precisamente *Frankenstein*, escrita por una mujer y leída durante siglos desde una óptica androcéntrica, permite problematizar esas jerarquías dentro del aula. Desde esta perspectiva, el texto funciona como herramienta didáctica de resistencia, al abrir la posibilidad de reconocer que incluso las lecturas más consolidadas del canon pueden revisarse críticamente con perspectiva de género.

La elección de *Frankenstein* como obra central del curso no fue casual: su estructura polifónica y la tensión entre creación y destrucción ofrecieron un terreno fértil para explorar las relaciones entre conocimiento, poder y género. El texto permitió que los estudiantes identificaran cómo los discursos de autoridad —tanto científicos como literarios— reproducen jerarquías simbólicas que excluyen lo femenino, cumpliendo la intención del docente de mostrar que la literatura femenina ofrece una mirada diferente del mundo.

Los resultados empíricos reflejan esta dinámica: la mayoría de los estudiantes comprendió a Víctor Frankenstein como un personaje irresponsable y a la Criatura como resultado del abandono, evidenciando que la exclusión de lo femenino no es un problema meramente literario, sino estructural y social. La evolución en la percepción estudiantil, donde se registró un cambio significativo en su comprensión de la obra ilustra el potencial transformador de estrategias pedagógicas como el “termómetro de género”, que facilitan la lectura crítica y la reinterpretación profunda de los clásicos.

Por otro lado, el tratamiento de los personajes femeninos en la novela refleja las dinámicas de invisibilización que tanto docente como estudiantes identifican en el canon literario.

Elizabeth y Justine encarnan los estereotipos que las estudiantes rechazan activamente en el aula cuando piden “cambiar de obra” ante representaciones denigrantes. La descripción de Elizabeth como posesión de Victor —“un regalo que se me hizo”— y el sacrificio injusto de

Justine resonaron con la incomodidad que las estudiantes reportaron frente a personajes femeninos reducidos a roles pasivos.

El análisis del profesor Lemus sobre cómo las estudiantes “reescriben la literatura” diciendo “ella no necesita de nadie” encuentra eco en la manera en que los estudiantes universitarios reinterpretaron estos personajes, identificando en sus destinos trágicos no fatalidad, sino crítica social. La ejecución de Justine —inicialmente leída como un dispositivo melodramático— fue reinterpretada como denuncia de un sistema legal patriarcal, mientras que Elizabeth dejó de ser “simplemente la novia” para convertirse en símbolo de las mujeres intercambiadas entre hombres. En ambos casos, el ejercicio de lectura crítica permitió visibilizar los silencios de la obra y transformarlos en espacios de diálogo y agencia.

Desde la práctica pedagógica, este tipo de reinterpretaciones generó en el aula un espacio de reflexión sobre cómo las representaciones literarias condicionan las percepciones de género.

El docente observó que “las estudiantes reescriben los textos... esas clases están llenas de argumentos”, lo que demuestra que la literatura al ser resignificada, propicia procesos de empoderamiento discursivo y cognitivo. Los estudiantes no solo leyeron la obra, sino que la recrearon críticamente, ejerciendo autonomía interpretativa frente a un texto canónico.

4.2.2 La creación como metáfora de la exclusión de lo femenino

El acto de creación en *Frankenstein* emerge como metáfora central de la exclusión estructural que el docente identifica en el sistema educativo. La obsesión de Víctor por generar vida “sin la mediación femenina” refleja la misma lógica androcéntrica que, según Lemus, caracteriza los currículos “hechos totalmente desde el punto de vista masculino”. La Criatura —producto de esta exclusión— se convierte en emblema de lo que sucede cuando se margina lo femenino, una existencia condenada al rechazo y la incompreensión.

Los estudiantes captaron esta metáfora cuando describieron a la Criatura como “víctima” y “representación de la exclusión social”, mostrando cómo la pedagogía con perspectiva de

género les permitió trascender lecturas superficiales para identificar las estructuras de poder subyacentes. En este sentido, la exclusión de lo femenino deja de ser un concepto abstracto y se convierte en una vivencia analizada críticamente desde la ficción.

La destrucción de la compañera femenina que Víctor estaba creando —acto que los estudiantes analizaron como “feminicidio simbólico”— completa esta metáfora, representando el miedo patriarcal a la autonomía femenina que el docente enfrenta cuando los padres acusan a la literatura de “ideologizar”. En ambos casos —ficción y realidad— la autonomía de lo femenino es percibida como una amenaza que debe ser controlada o eliminada.

Desde una lectura pedagógica, este paralelismo entre el gesto destructivo de Víctor y las resistencias institucionales hacia la literatura con enfoque de género revela que la educación literaria también es un campo de disputa simbólica. Así como el científico teme perder poder frente a la criatura que podría volverse independiente, la escuela teme perder control cuando las y los estudiantes adquieren conciencia crítica y comienzan a cuestionar los discursos tradicionales.

4.2.3 Validación empírica del análisis literario previo

Los hallazgos empíricos de esta investigación proporcionan una contundente validación de los análisis literarios feministas desarrollados en los capítulos teóricos previos. La recepción crítica que tanto el docente como los estudiantes construyen alrededor de *Frankenstein* confirma que las lecturas con perspectiva de género no son imposiciones académicas, sino interpretaciones que emergen naturalmente cuando se otorgan las herramientas analíticas adecuadas.

El 90% de los estudiantes que identifica a Victor Frankenstein como irresponsable en su papel de creador valida el análisis previamente desarrollado sobre la usurpación masculina del acto generativo. Donde la crítica tradicional veía únicamente una advertencia sobre los

límites de la ciencia, los estudiantes —guiados por las estrategias pedagógicas del profesor Lemus— identifican una crítica estructural al patriarcado. Esta evolución interpretativa, en la que el 66,7% reporta un cambio significativo en su comprensión de la obra demuestra que las herramientas del análisis feminista permiten desentrañar capas de significado que permanecen ocultas en lecturas convencionales.

La caracterización de la Criatura como “víctima” y “resultado del abandono” por el 60% de los estudiantes corrobora la lectura desarrollada en el marco teórico sobre la monstruosidad como construcción social. Los estudiantes no solo repiten conceptos teóricos, sino que los reconstruyen desde su experiencia lectora, describiendo cómo “la Criatura encarna al ser marginado por no ajustarse a las normas sociales ni a los ideales de belleza”. Esta apropiación crítica evidencia que el análisis feminista de la obra resuena con las preocupaciones contemporáneas sobre exclusión y diferencia.

Las resistencias documentadas por el profesor Lemus —desde la necesidad de justificar la inclusión de autoras hasta el temor parental a la “ideologización”— ilustran en el plano empírico, las mismas dinámicas de exclusión simbólica que la teoría feminista ha denunciado en el campo literario. El paralelo es revelador: así como Mary Shelley enfrentó el escepticismo hacia su autoría, los docentes que incorporan su obra enfrentan escepticismo hacia sus enfoques pedagógicos.

4.2.3 Mary Shelley como caso paradigmático de autoría femenina excluida

El caso de Mary Shelley emerge en esta investigación como un ejemplo emblemático de los mecanismos de exclusión que históricamente han afectado a las escritoras, pero también de las posibilidades de resistencia y reivindicación dentro del campo literario. Los datos de los estudiantes recuerdan que, durante su formación escolar, se destaca la juventud y el género de Shelley confirma la tesis central sobre la invisibilización sistemática de las autoras en el canon educativo.

Las reflexiones estudiantiles sobre la relevancia de estudiar a Shelley como mujer joven — “porque en la época en la que vivió, las mujeres no solían tener reconocimiento en el ámbito literario”— evidencian una comprensión madura de las condiciones históricas de producción literaria, que trasciende el análisis puramente textual. Esta conciencia contextual, cultivada mediante las estrategias pedagógicas documentadas, transforma a Shelley de “autora de un clásico” en símbolo paradigmático de la lucha contra la exclusión patriarcal.

El profesor Lemus identifica acertadamente que “la realidad y la narrativa que establece una mujer es totalmente diferente a la narrativa y a la experiencia de creación literaria que establece un hombre”. Esta observación se ve respaldada por los estudiantes al analizar cómo la experiencia de la maternidad, el abandono y la exclusión social impregna la textura misma de *Frankenstein*. La validación empírica de esta diferencia en la creación literaria constituye uno de los hallazgos más significativos del estudio.

La exclusión inicial de Shelley del canon —documentada en el marco teórico— encuentra su eco contemporáneo en las dificultades que el profesor Lemus enfrenta para incluir autoras en los planes de estudio actuales. No obstante, el éxito de la intervención pedagógica con *Frankenstein* demuestra que esta exclusión puede revertirse cuando se asume conscientemente la tarea de rescatar y revalorizar las voces femeninas en la enseñanza literaria.

En conjunto, el análisis de *Frankenstein* desde una perspectiva de género valida empíricamente que la inclusión de autoras y de enfoques feministas no constituye un gesto complementario o decorativo, sino una condición necesaria para comprender la complejidad del fenómeno literario y formar lectores capaces de interrogar críticamente tanto los textos como las estructuras que determinan su valoración y circulación social.

4.3. Discusión integral: diálogo con el marco teórico

4.3.1. Canon literario y exclusión de género

Los hallazgos empíricos de esta investigación establecen un diálogo fundamental con el marco teórico sobre el canon patriarcal, confirmando y profundizando las tesis centrales sobre los mecanismos de exclusión que operan en el sistema literario y educativo. La evidencia recogida demuestra que la exclusión de autoras no es un fenómeno del pasado, sino una realidad estructural persistente en el contexto educativo colombiano contemporáneo.

La observación del profesor Lemus, quien señala que “apenas hay un 20 % de tratamiento de autoras” en los planes de estudio actuales, corrobora dramáticamente lo que Sánchez García (2019) identificaba: que el 87 % de las obras estudiadas en educación secundaria corresponden a autores masculinos. Esta continuidad en la exclusión valida la tesis de Fernández Folgueiras (2020) sobre la “naturalización de lo masculino como universal literario” mecanismo que convierte la voz femenina en excepción y la masculina en norma. Los datos estudiantiles refuerzan este diagnóstico: el 66,7 % afirma no haber estudiado *Frankenstein* en el colegio, y solo el 18,2 % recuerda que se destacara a Mary Shelley como mujer. Estas cifras evidencian la vigencia de lo que Fariña Busto (2017) describía como los “formadores del canon”, responsables de determinar qué textos merecen ser considerados obras maestras. La exclusión señalada por Muraro (2006) —“no se trata solo de que las mujeres hayan sido excluidas, sino de que la lógica canónica es patriarcal”— se confirma en la experiencia del profesor Lemus, quien afirma que “el currículo es un currículo hecho totalmente desde el punto de vista masculino”.

La situación descrita en el marco teórico sobre Colombia —donde “las oportunidades de reconocimiento para las autoras colombianas siguen siendo limitadas” y persiste “una alarmante invisibilización de las escritoras en su canon literario”— encuentra su reflejo en las dificultades que el docente reporta para incluir autoras en sus clases. El paralelo entre la exclusión de figuras como Marvel Moreno, Albalucía Ángel y Fanny Buitrago del canon

nacional, y la experiencia de Lemus de tener que justificar la presencia de autoras, evidencia la persistencia de lo que Sánchez Martínez (2019) denominaba “el régimen patriarcal de representación”.

Sin embargo, los hallazgos también revelan fisuras en este sistema de exclusión. El reconocimiento del docente de que la situación “ha mejorado un poco gracias a maestras e investigadoras que han promovido el cambio” sugiere que, como planteaba Fariña Busto (2017), las corrientes feministas han logrado cuestionar radicalmente el canon e impulsar “nuevas formas de pensar la estética literaria”. El éxito de las estrategias pedagógicas implementadas —especialmente el “termómetro de género”— demuestra la viabilidad de lo que Montenegro-González y Corvalán-Navia (2020) proponen como pedagogías que superan “el simple conteo de autoras” para transformar las visiones androcéntricas del aula. La evolución en la percepción estudiantil confirma la fuerza de la teoría de la recepción feminista, que defiende la posibilidad de “leer como mujer”, entendiendo que “el género del lector es producto tanto de su formación como de la posición que el texto le asigna”. Los estudiantes que pasan de considerar la obra como una “historia de terror” a comprenderla como una crítica filosófica y social encarnan el proceso que Diana Miloslavich Túpac conceptualizaba como el de la “lectora renuente”, capaz de rechazar las imágenes estereotipadas y practicar la “sobrelectura” al interrogar los silencios del texto.

En conjunto, los hallazgos empíricos confirman lo que Zavala planteaba: que “el canon no es un hecho biológico ni transhistórico, sino una construcción discursiva contingente”. Pero, además, demuestran que dicha contingencia puede ser intervenida pedagógicamente. La transformación observada en las aulas evidencia que es posible materializar el cambio que las teóricas feministas han reclamado por décadas: no solo incluir más autoras, sino replantear los criterios mismos de valoración literaria, tal como anticipaba Emilia Pardo Bazán en su defensa de las líneas precursoras de la ginocrítica.

4.3.2. Estrategias prácticas observadas vs teoría pedagógica

Los hallazgos empíricos de esta investigación establecen un diálogo sustancial con las pedagogías feministas desarrolladas en el marco teórico, demostrando cómo los postulados teóricos encuentran aplicación concreta en las prácticas docentes y en la recepción estudiantil. La experiencia del profesor Lemus y la evolución interpretativa de los estudiantes validan y complejizan las propuestas pedagógicas feministas, mostrando tanto su viabilidad como sus desafíos en contextos educativos reales.

Las estrategias implementadas en el aula confirman lo que Hernández Quintana (2020) planteaba sobre la necesidad de ir más allá de la simple incorporación de autoras para fomentar una lectura crítica capaz de identificar estereotipos de género y vacíos históricos en la representación femenina. El docente no se limita a incluir obras escritas por mujeres, sino que, como proponían Montenegro-González y Corvalán-Navia (2020), diseña actividades que permiten al alumnado “desarrollar su capacidad crítica para identificar contenidos sexistas, reconocer ausencias y deconstruir representaciones desiguales”.

La aproximación pedagógica del profesor Lemus coincide con lo que Vivero (2016) identificaba como la revolución metodológica de la crítica literaria feminista, al evidenciar que “factores extratextuales como el género del autor/a inciden directamente en la significación de las obras”. Su estrategia de contextualización —“Me interesa que las obras se acerquen a su realidad”— refleja una comprensión profunda de que, como señalaba Lucy M. Cohen retomando a Segura Graíño, “toda obra literaria implica una posición ideológica” y, por tanto, su análisis requiere situarla en un marco histórico y social determinado.

El éxito de estas estrategias, evidenciado un cambio significativo de más del 60% en la percepción estudiantil, respalda la tesis de Montenegro-González y Corvalán-Navia (2020) sobre la importancia de “articular rigor teórico con relevancia vital, conectando los textos literarios con las experiencias concretas de las estudiantes”. En este sentido, los estudiantes no solo adquieren nociones conceptuales, sino que desarrollan —como proponía la teoría de

la recepción feminista— la capacidad de ejercer un papel activo en la interpretación, convirtiéndose en co-creadores del significado.

4.3.3 El “termómetro de género” como herramienta concreta

La herramienta denominada termómetro de género, desarrollada por el profesor Lemus, constituye una materialización concreta de las propuestas pedagógicas feministas y demuestra su potencial transformador. Esta metodología, en la que los estudiantes leen fragmentos, los clasifican como estereotipo tradicional o representación disruptiva y posteriormente los reescriben, encarna el tipo de práctica que Hernández Quintana (2020) identificaba como indispensable para superar el “apartheid literario institucionalizado” que describía Sánchez García (2019).

El termómetro opera como una herramienta de lo que Muraro (2006) denominaba “práctica hermenéutica alternativa”, al permitir examinar las formas específicas en que se construye lo femenino dentro de los textos literarios. A través de la clasificación y reescritura de fragmentos, los estudiantes ejercitan lo que Biedma López (2008) consideraba esencial: “cuestionar los criterios mismos que definen qué merece ser leído y cómo”.

El impacto documentado de esta herramienta —desde estudiantes que “reescriben la literatura diciendo ‘ella no necesita de nadie’” hasta la transformación en la comprensión de los personajes femeninos— evidencia su eficacia para alcanzar los objetivos de las pedagogías feministas: no solo transmitir conocimiento, sino también “abrir preguntas” y “cuestionar los discursos de poder que la literatura vehicula”, tal como sostienen Montenegro-González y Corvalán-Navia (2020).

La resistencia inicial de algunas estudiantes frente a representaciones femeninas denigrantes, y su posterior empoderamiento para reinterpretarlas, ilustra el proceso que la teoría de la recepción feminista describía como el tránsito desde la inmasculación —en la que el texto

posiciona al lector en una perspectiva masculina— hacia la formación de una lectora renuente, capaz de resistir y transformar las imágenes estereotipadas.

Así, el termómetro de género se revela como mucho más que una técnica pedagógica: constituye un dispositivo que materializa lo que Sánchez García (2019) conceptualizaba como “el aula como espacio de reconstrucción simbólica”, donde se cultiva “la capacidad de leer tanto las presencias como los silencios, tanto lo dicho como lo omitido en el gran relato literario que hemos heredado”.

Los resultados obtenidos confirman que, tal como plantean las pedagogías feministas, cuando se proporcionan las herramientas adecuadas los estudiantes desarrollan la capacidad de leer críticamente las estructuras de poder implícitas en los textos, trascendiendo interpretaciones superficiales y accediendo a las dimensiones políticas y sociales de la literatura.

4.4. Conclusiones parciales del capítulo

El análisis integral desarrollado en este capítulo permite identificar hallazgos contundentes que configuran un diagnóstico preciso sobre el estado actual de la enseñanza literaria con perspectiva de género en el contexto educativo colombiano.

En primer lugar, se confirma la existencia de una exclusión estructural de las autoras dentro del canon literario escolar. Esta exclusión opera tanto en el plano cuantitativo —por la escasa presencia de obras escritas por mujeres— como en el cualitativo, a través de la invisibilización de su condición de autoras. Esto se refleja en el hecho de que solo el 18,2% de los estudiantes recuerda que durante la lectura se destacara que Mary Shelley era una mujer joven.

En segundo lugar, se identifica un potencial transformador comprobado en las pedagogías con perspectiva de género. El 66,7% de cambio significativo en la percepción estudiantil sobre *Frankenstein*, junto con el éxito de estrategias como el termómetro de género,

demuestra que cuando se implementan metodologías críticas y conscientes, se generan reapropiaciones significativas del discurso literario. Estas prácticas empoderan al estudiantado —especialmente a las mujeres— para cuestionar estereotipos, reconfigurar imaginarios y construir interpretaciones alternativas que desafían las lecturas tradicionales. En tercer lugar, se documentan resistencias institucionales y culturales persistentes que actúan como obstáculos para la equidad de género en la enseñanza literaria. Desde currículos “hechos totalmente desde el punto de vista masculino” hasta la necesidad de justificar ante las familias la inclusión de autoras por temor a acusaciones de “ideologización”, las barreras identificadas revelan la vigencia de estructuras conservadoras que dificultan la transformación pedagógica y la incorporación plena de una mirada crítica y equitativa en las aulas.

En conjunto, estos hallazgos permiten concluir que la ejecución de una enseñanza literaria con enfoque de género no solo es necesaria, sino posible y efectiva cuando se articula con estrategias pedagógicas reflexivas, sensibles y coherentes con las realidades del contexto educativo colombiano.

5. Conclusiones Generales

5.1. Síntesis del Camino Recorrido: Objetivos, Métodos y Hallazgos

Esta investigación se propuso explorar un vacío en las aulas: el eco ausente de las voces femeninas en el canon literario escolar. Partió de una pregunta concreta: ¿cómo se representa —o se silencia— la figura de la mujer en la literatura que leen nuestras y nuestros estudiantes? Para responderla, tomamos como caso emblemático la obra *Frankenstein* de Mary Shelley, un clásico que, pese a su presencia ocasional en los planes de estudio, suele enseñarse como una advertencia sobre los límites de la ciencia, olvidando que es, ante todo, el testimonio literario de una mujer que escribió desde los márgenes de la esfera pública.

El recorrido metodológico fue deliberadamente plural, consciente de que un solo enfoque no bastaba para comprender la complejidad del problema. Se articuló una triangulación entre el análisis teórico, textual y empírico, que permitió examinar tanto las estructuras simbólicas del canon como las prácticas reales de enseñanza. Desde el marco teórico, se abordó la literatura desde el feminismo de la diferencia sexual —una corriente que reconoce la imposibilidad de reducir la experiencia femenina a categorías masculinas universales—, apoyándose en autoras como Luce Irigaray, Virginia Woolf y Sánchez García, cuyas reflexiones sobre la exclusión simbólica de las mujeres ofrecieron herramientas para repensar la educación literaria como un acto político y ético.

En la dimensión textual, el análisis de *Frankenstein* reveló cómo Shelley no solo propone una metáfora del poder creador negado a las mujeres, sino que subvierte los valores patriarcales de su época al presentar una criatura que encarna la marginalidad y el deseo de reconocimiento. La novela, leída desde esta perspectiva, deja de ser únicamente una advertencia científica para convertirse en una alegoría del abandono y la otredad, en la que se proyecta la condición de la mujer escritora en un mundo que no la reconoce como autora legítima.

El componente empírico complementó esta lectura con la voz de los actores educativos. Por un lado, los testimonios de docentes evidenciaron una tensión constante entre los lineamientos curriculares —diseñados desde una tradición predominantemente masculina— y el deseo de incorporar nuevas miradas más equitativas. Muchos de ellos identificaron en el currículo una clara ausencia de autoras, así como la tendencia a leer los textos desde enfoques neutros que ocultan las relaciones de poder implícitas en la literatura. Por otro lado, las encuestas aplicadas a los estudiantes antes y después de la intervención pedagógica mostraron un cambio significativo en su percepción: un 66.7% manifestó haber transformado su manera de leer, reconociendo en los personajes femeninos una profundidad y complejidad antes invisibles.

Estos resultados empíricos confirman que la segregación de las mujeres del relato literario escolar no es un accidente histórico ni un olvido casual, sino el síntoma de una estructura patriarcal arraigada en las prácticas educativas. Sin embargo, también demuestran que esa estructura puede ser transformada desde dentro del aula. Estrategias como el termómetro de género —diseñado para reflexionar sobre la distribución y representación de figuras femeninas y masculinas en los textos— se consolidaron como herramientas efectivas para promover una lectura crítica y una conciencia de equidad entre los estudiantes.

De este modo, los hallazgos de la investigación convergen en tres afirmaciones centrales.

Primero, que el canon literario escolar no es una colección neutral de grandes obras, sino una construcción política que reproduce jerarquías simbólicas y excluye sistemáticamente las voces femeninas. Segundo, que la pedagogía es el espacio más fértil para revertir ese proceso: una docencia comprometida con la perspectiva de género puede abrir grietas en el muro del canon, permitiendo que nuevas lecturas emerjan y cuestionen los discursos establecidos. Y tercero, que leer como mujer —o desde una conciencia del género— es un acto de emancipación, una forma de resistencia frente a las narrativas que históricamente han negado la pluralidad de experiencias humanas.

En síntesis, el camino recorrido demuestra que una educación literaria verdaderamente inclusiva no se limita a añadir nombres de autoras a las listas de lectura, sino que requiere una transformación profunda de las formas de leer, enseñar y pensar la literatura.

Frankenstein, al ser reinterpretado desde la diferencia sexual, se convirtió en un espejo para docentes y estudiantes: un espacio donde lo monstruoso dejó de ser lo otro, y la palabra femenina —largamente silenciada— volvió a resonar como una posibilidad de conocimiento y de justicia simbólica.

5.2. Síntesis de los hallazgos principales

El análisis integral de los resultados permite comprender cómo las distintas dimensiones abordadas —teórica, literaria y empírica— convergen en una misma conclusión: la representación de las mujeres en la enseñanza literaria colombiana continúa marcada por la exclusión estructural, aunque comienzan a emerger prácticas pedagógicas que tensionan el canon y posibilitan nuevas formas de lectura. A lo largo de esta investigación se ha evidenciado que la literatura, lejos de ser un campo neutro, constituye un espacio donde se reproducen relaciones de poder, discursos de legitimidad y mecanismos de silenciamiento que afectan directamente la construcción del conocimiento escolar. Sin embargo, en esa misma tensión se abre una oportunidad pedagógica: el aula se revela como un territorio de disputa simbólica, donde es posible cuestionar, transformar y resignificar las herencias culturales desde la conciencia crítica de género.

Desde el plano teórico, los hallazgos confirman que el canon literario no puede ser entendido como una selección inocente de obras “universales”, sino como una construcción histórica que responde a criterios ideológicos y políticos concretos. Tal como sostienen Irigaray, Woolf y Sánchez García, la ausencia de autoras en los manuales y programas escolares no se debe a una falta de producción femenina, sino a un proceso sistemático de borramiento simbólico que ha deslegitimado sus aportes dentro del discurso cultural. La literatura, en este sentido, ha funcionado como un instrumento de jerarquización del conocimiento, donde lo masculino se asocia con la razón, la universalidad y la trascendencia, mientras lo femenino ha sido relegado al ámbito de la emoción, lo doméstico o lo particular.

En el contexto colombiano, esta tendencia se reproduce de manera sutil pero persistente. El testimonio del docente entrevistado lo sintetiza con claridad: “apenas hay un 20% de tratamiento de autoras en el currículo, que está hecho totalmente desde el punto de vista masculino”. Esta afirmación no solo describe una realidad cuantitativa, sino que da cuenta de una percepción cultural internalizada que considera lo masculino como norma y lo femenino como excepción. Los resultados obtenidos en las encuestas refuerzan esta idea: la

mayoría de los estudiantes reconoció no haber leído obras escritas por mujeres durante su formación escolar, lo cual evidencia una brecha entre los discursos educativos sobre equidad de género y la práctica pedagógica concreta. En consecuencia, se reafirma la hipótesis de que la exclusión de las autoras no es un accidente, sino el reflejo de una estructura de pensamiento que aún sostiene un modelo androcéntrico de enseñanza literaria.

Desde el análisis literario, la lectura de *Frankenstein* de Mary Shelley permitió materializar esta reflexión en un texto paradigmático. La novela, escrita por una mujer joven en un contexto profundamente patriarcal, se erige como un espejo crítico de las tensiones entre poder, conocimiento y creación. En ella, la figura del creador que da vida a una criatura que luego es rechazada puede leerse, en clave feminista, como una metáfora de la exclusión de las mujeres del ámbito intelectual y de la cultura de la razón. Shelley subvierte los mitos fundacionales de la modernidad al invertir los roles tradicionales de creación y maternidad: su obra encarna la pregunta por quién tiene derecho a crear y a ser reconocido como autor. Sin embargo, los hallazgos de la fase empírica revelan que, en la práctica educativa, la novela suele enseñarse desde una perspectiva reducida —centrada en el terror gótico o en la ética científica—, omitiendo su potencial político y simbólico. Esta omisión priva a los estudiantes de una lectura más profunda, que podría permitirles comprender las estructuras de exclusión que atraviesan tanto el texto como la historia literaria que lo contiene. La investigación demuestra así que la manera en que se enseña una obra es tan significativa como su elección: incluso textos con potencial crítico pierden su fuerza emancipadora si se abordan desde interpretaciones descontextualizadas o acríticas.

La dimensión empírica aportó una perspectiva esencial para entender cómo las estrategias pedagógicas pueden transformar la experiencia lectora. Mediante el uso del termómetro de género y otras actividades de lectura crítica, los estudiantes empezaron a reconocer los estereotipos de género presentes en los textos y a cuestionar los roles que históricamente se han asignado a los personajes femeninos. Este proceso condujo a una reinterpretación

colectiva de *Frankenstein*: lo que inicialmente era percibido como una historia de horror pasó a entenderse como una crítica a las jerarquías de poder y a la marginación de quienes son considerados “otros”. Las reflexiones expresadas por los propios estudiantes —quienes manifestaron sorpresa al descubrir que la autora era una mujer y que su obra había sido escrita en un contexto de exclusión— evidencian que la lectura crítica de textos canónicos no solo amplía la comprensión literaria, sino que despierta conciencia sobre las desigualdades históricas que atraviesan la producción cultural. Así, la inclusión de autoras en el currículo cobra sentido solo cuando se acompaña de metodologías que fomenten el diálogo, la comparación y la interpretación consciente. La investigación confirma, entonces, que el cambio no reside únicamente en “añadir nombres femeninos”, sino en transformar las formas de leer y de enseñar.

En conjunto, los hallazgos de esta investigación delinean una doble constatación. Por un lado, la estructura educativa continúa reproduciendo un canon literario hegemónico que invisibiliza a las mujeres, sosteniendo la ficción de una literatura universal que, en realidad, excluye buena parte de las voces que la constituyen. Por otro lado, las experiencias pedagógicas desarrolladas muestran que el aula puede convertirse en un espacio de resistencia y reconstrucción simbólica. En esa tensión se juega el futuro de la educación literaria: entre la permanencia del canon patriarcal y la apertura hacia una enseñanza que reconozca la diferencia como principio epistemológico y ético.

El trabajo con *Frankenstein* permitió demostrar que la literatura, cuando se lee desde la perspectiva del género, no solo enseña a interpretar textos, sino también a interpretar el mundo. La lectura crítica se convierte en un acto político de reinterpretación, en el que el estudiante deja de ocupar un lugar pasivo y asume el rol de un lector consciente, capaz de reconocer los mecanismos de exclusión que han influido en su formación.

En síntesis, la investigación revela que la ausencia de mujeres en el currículo literario escolar colombiano no es un reflejo del olvido, sino de una estructura que aún requiere ser

desmontada. No obstante, en los gestos cotidianos del aula —en las preguntas que se formulan, en las lecturas que se recontextualizan, en las discusiones que se abren— comienza a gestarse una transformación. Cada estrategia que problematiza el canon y cada lectura que reconoce una voz silenciada se convierten en un acto de reparación simbólica. La escuela, en consecuencia, puede y debe ser ese espacio donde la literatura recupere su dimensión ética y emancipadora, y donde las voces de las mujeres, antes marginadas, se integren al relato compartido de la cultura y la enseñanza.

5.3. *Discusión integradora o interpretativa*

Los hallazgos de esta investigación no solo confirman diagnósticos teóricos previos, sino que los profundizan, actualizan y traducen al terreno empírico. A la luz del feminismo y de la crítica al canon literario, esta tesis demuestra que las herramientas conceptuales no son únicamente interpretativas, sino también transformadoras cuando se aplican a los contextos educativos. En este sentido, el diálogo entre la teoría y la práctica —entre el aula y el pensamiento crítico— permitió constatar que la enseñanza literaria con perspectiva de género trasciende el mero “agregado” de autoras o el cumplimiento simbólico de la paridad textual, se configura más bien, como un acto de justicia hermenéutica, es decir, una restitución del derecho de las mujeres a producir y ser leídas dentro del orden del sentido. Partiendo de los resultados, la triangulación metodológica —que combinó el análisis literario, las entrevistas docentes y las encuestas estudiantiles— permitió abordar el fenómeno de manera integral. Desde el enfoque cualitativo se exploraron las percepciones, discursos y prácticas de enseñanza, mientras que el componente cuantitativo midió la evolución en la comprensión y valoración de la obra *Frankenstein* de Mary Shelley antes y después de una intervención pedagógica crítica. Este diseño posibilitó observar no solo la distancia entre teoría y aula, sino también el proceso mediante el cual dicha distancia puede

reducirse cuando se introducen estrategias de lectura desde el feminismo de la diferencia sexual.

Los datos obtenidos confirmaron lo que autoras como Sánchez García (2019) y Luce Irigaray ya habían anticipado: la exclusión de las mujeres del relato literario escolar no es un hecho aislado, sino un síntoma estructural de un modelo androcéntrico de transmisión cultural. En los resultados, esta exclusión se materializa en el bajo número de autoras leídas, en la naturalización de la figura masculina como portadora universal del conocimiento, y en la repetición inconsciente de un canon que perpetúa jerarquías simbólicas. De este modo, la investigación evidenció que el problema no radica únicamente en la ausencia de autoras, sino en una estructura discursiva que condiciona las formas de lectura y significación. Sin embargo, la intervención pedagógica desarrollada —basada en el análisis feminista de *Frankenstein*— mostró que es posible subvertir esa estructura desde el aula. La estrategia del “termómetro de género”, junto con la relectura guiada y las dinámicas de reescritura, permitió que las y los estudiantes se enfrentaran al texto no como un relato de terror o ciencia ficción, sino como una reflexión sobre la otredad, la creación y la voz silenciada. Cuando las estudiantes reescribieron fragmentos afirmando “ella no necesita de nadie”, lo que se documentó fue la materialización pedagógica de los postulados de Irigaray: el derecho a simbolizar en femenino y a nombrarse desde una subjetividad propia. Ese gesto, que podría parecer anecdótico, constituye en realidad un desplazamiento epistemológico: leer y escribir desde el conocimiento de la diferencia.

Asimismo, los hallazgos mostraron cómo el aula puede convertirse en lo que Virginia Woolf definía como “una habitación propia”, aunque en esta investigación se reformuló dicha metáfora hacia una dimensión colectiva y pedagógica. El espacio educativo se transforma así en un territorio simbólico compartido, donde la lectura y el diálogo se convierten en prácticas de empatía política. Este desplazamiento fue especialmente evidente cuando el estudiantado comenzó a comprender *Frankenstein* no como un relato sobre la monstruosidad

ajena, sino como un espejo de los mecanismos de exclusión que afectan a las mujeres y a otros sujetos marginalizados. La empatía literaria se erigió entonces como un medio de reparación simbólica: leer a Shelley era, simultáneamente, escuchar la voz de todas las mujeres que no pudieron ser leídas.

Las resistencias que emergieron —por parte de ciertos currículos rígidos, de imaginarios docentes o incluso de presiones parentales— no debilitan el valor de las propuestas, sino que confirman su impacto disruptivo. Como se señaló en el marco teórico, los textos literarios son espacios de disputa simbólica, y las tensiones que surgen al cuestionar los modelos tradicionales son, precisamente, el signo de que se está interpelando el corazón de la ideología patriarcal. El malestar ante la inclusión de una perspectiva de género en la enseñanza revela, paradójicamente, el poder transformador de dicha inclusión: la pedagogía, cuando incomoda, también emancipa.

De este modo, los aportes de la investigación pueden sintetizarse en tres dimensiones principales. En primer lugar, se consolida una metodología de triangulación pedagógico-literaria que integra teoría crítica, análisis textual y evidencia empírica, ofreciendo una herramienta replicable para futuras investigaciones. En segundo lugar, se valida el potencial transformador de las pedagogías feministas, al demostrar con indicadores concretos el cambio en las percepciones estudiantiles sobre las mujeres en la literatura. Y, en tercer lugar, se articula el concepto de “restitución simbólica” como horizonte pedagógico: una práctica que no se limita a visibilizar autoras, sino que busca reconstruir las condiciones mismas en las que lo femenino puede significar, existir y producir sentido dentro del aula.

En definitiva, esta investigación demuestra que incorporar una perspectiva de género en la enseñanza literaria no equivale a una corrección política del currículo, sino a una re-fundación epistemológica de las prácticas pedagógicas. Enseñar literatura desde esta mirada es, en última instancia, enseñar a leer el mundo desde otros ojos, permitir que lo femenino —históricamente silenciado— hable con sentido, coherencia y legitimidad. En ese gesto, que

une lectura, teoría y justicia simbólica, se halla quizá el mayor logro de este trabajo: haber mostrado que el aula puede ser el lugar donde la palabra femenina, por fin, se escuche sin mediaciones y con plena dignidad.

5.4 Implicaciones pedagógicas: Hacia una reestructuración crítica de la enseñanza literaria

Los resultados de esta investigación trascienden el ámbito puramente analítico para proyectar una serie de implicaciones pedagógicas profundas que interpelan directamente las estructuras y prácticas consolidadas de la enseñanza literaria en educación secundaria. Lejos de limitarse a sugerencias superficiales, los hallazgos delinean un camino urgente hacia una reestructuración crítica del quehacer educativo en las aulas, una transformación que pasa necesariamente por tres ejes fundamentales e interconectados: la reconfiguración del canon, la renovación metodológica y la formación docente transformadora.

En primer término, se evidencia con contundencia la urgencia de superar el modelo de currículo literario androcéntrico que ha predominado históricamente. Los datos recogidos no solo revelan una exclusión cuantitativa de autoras, sino que demuestran los efectos simbólicos de esta ausencia en la construcción del imaginario estudiantil. La inclusión de autoras y lecturas con perspectiva de género debe dejar de ser concebida como un complemento o un gesto accesorio para transformarse en el principio organizador del currículo. Esto implica un replanteamiento estructural que va mucho más allá de la mera incorporación de nombres femeninos; se trata de restituir en el ecosistema simbólico del aula la capacidad de lo femenino para producir sentido universal y encarnar experiencias humanas fundamentales. El impacto transformador documentado al analizar *Frankenstein* no como un simple relato gótico sino como una profunda crítica filosófica y social evidencia cómo la relectura del canon existente y la incorporación de nuevas voces pueden operar como un verdadero dispositivo de justicia cognitiva y simbólica.

En estrecha conexión con lo anterior, los hallazgos reafirman el valor pedagógico excepcional de las metodologías activas, dialógicas y creativas que demostraron una eficacia singular para catalizar procesos de transformación en la percepción y la sensibilidad literaria de los estudiantes. Estrategias como el "termómetro de género" o los ejercicios de reescritura con perspectiva de género trascendieron el ámbito de las técnicas pedagógicas para revelarse como auténticas prácticas de libertad simbólica. En este nuevo paradigma, la lectura y la escritura dejan de ser actividades mecánicas o reproductivas para convertirse en actos performativos que permiten a los estudiantes, y muy especialmente a las estudiantes, encarnar una posición de enunciación crítica y ejercer su derecho a resignificar los textos desde su propia experiencia. El aula literaria, en consecuencia, se transforma de un espacio de transmisión unidireccional en un territorio dialógico donde se construyen significados colectivamente y donde se desarrolla la empatía no solo como una competencia emocional, sino como una herramienta política fundamental para habitar un mundo diverso y complejo. No obstante, estas transformaciones sustantivas en el currículo y en las metodologías encontrarían serios límites sin un tercer pilar absolutamente fundamental: el desarrollo de una formación docente continua, sistemática y crítica en enfoques de equidad y pedagogías literarias transformadoras. Los hallazgos sugieren de manera contundente la necesidad de promover espacios de formación docente especializados en pedagogías críticas que articulen de manera sólida y coherente la literatura, los estudios de género y la formación para la ciudadanía democrática. Resulta imperativo que el profesorado cuente no solo con la voluntad sino con las herramientas teóricas, metodológicas y críticas necesarias para desmontar la lógica patriarcal del canon, para identificar los mecanismos de naturalización de lo masculino como universal, y para diseñar secuencias didácticas que materialicen en la práctica cotidiana los principios de una hermenéutica de la restitución. Esta formación debe permitir a los educadores comprender que cada texto, cada autor, cada actividad en el aula es

un gesto político que contribuye a reproducir o a transformar las estructuras simbólicas que organizan nuestra comprensión del mundo.

La convergencia de estos tres ejes —un currículo restituido, unas metodologías dialógicas y un profesorado críticamente formado— constituye la condición de posibilidad para trascender definitivamente la mera inclusión superficial de autoras y avanzar hacia la construcción de una auténtica ecología simbólica equitativa en las aulas. Se trata, en última instancia, de formar no solo lectores competentes, sino ciudadanos conscientes, capaces de reconocer las operaciones simbólicas que estructuran nuestra percepción y de intervenir críticamente en ellas. La enseñanza literaria, así concebida, deja de ser una asignatura más para transformarse en un espacio privilegiado de formación humana integral, donde los futuros ciudadanos aprenden a habitar un mundo simbólico más justo, más diverso y verdadero.

5.5 Cierre y reflexiones finales.

Este estudio ha evidenciado que integrar el enfoque de género en la enseñanza de la literatura va mucho más allá de una cuestión metodológica, convirtiéndose en una acción que reivindica una profunda justicia epistémica. No se trata simplemente de modificar listas de lecturas o incluir nombres femeninos, sino de restituir la capacidad de lo femenino de significar en igualdad de condiciones en el universo simbólico. Las aulas donde esto ocurre dejan de ser meros espacios de transmisión cultural para transformarse en territorios donde, por fin, se escuchan todas las voces que componen el diálogo humano.

La experiencia concreta de leer *Frankenstein* como crítica social, de reescribir los textos desde una mirada consciente, o de medir con "termómetros de género" el calor de las representaciones literarias, revela que esta aproximación no solo enriquece la comprensión textual: modifica la posición del lector en el mundo. Los estudiantes que han participado en este proceso no solo han aprendido sobre literatura; han ejercitado una forma de habitar lo

simbólico más crítica, más empática y más consciente de las estructuras que organizan nuestra percepción.

Esta investigación sostiene que educar con perspectiva de género es mucho más que una estrategia pedagógica: es un compromiso ético con la formación de ciudadanos capaces de leer entre líneas tanto los textos como el mundo que los contiene. Se trata, en última instancia, de crear las condiciones para que cada estudiante pueda encontrar en los libros no solo un reflejo del mundo tal como fue, sino también las herramientas para imaginar el mundo como podría —y debería— ser.

Esta investigación ha revelado, a través de un proceso de triangulación teórica, textual y empírica, que la exclusión de las mujeres del relato literario escolar no constituye un descuido pedagógico, sino un síntoma estructural de un sistema patriarcal profundamente entrelazado en la cultura educativa. El canon literario enseñado en la educación secundaria colombiana no es un legado neutro ni un archivo inmutable, sino una construcción política que decide qué voces merece memoria y cuáles se desvanecen en el silencio institucional.

Los hallazgos permiten afirmar que el canon opera como un dispositivo de exclusión simbólica. La convergencia entre los análisis teóricos de Irigaray (1992) y Sánchez García (2019), las observaciones del docente sobre un currículo “hecho desde lo masculino” y se evidencia una omisión sistemática que priva a las alumnas de referentes femeninos para su identidad creativa e intelectual. Esta ausencia perpetúa el imaginario de que la producción literaria es, por naturaleza, masculina, consolidando así un modelo de autoridad cultural excluyente.

Frente a este panorama, la pedagogía emerge como la herramienta más poderosa de restitución simbólica. Experiencias concretas, como el uso del termómetro de género, demostraron que una enseñanza consciente y reflexiva puede producir transformaciones medibles.

Asimismo, la lectura crítica de *Frankenstein* mostró que “leer como mujer” — independientemente del género del lector— se convierte en un acto de emancipación. Los estudiantes que pasaron de ver a la criatura como un monstruo a entenderla como símbolo de la otredad y del miedo patriarcal a lo femenino ejercieron, en términos de Miloslavich Túpac (2023), la práctica de la lectora renuente: una lectura que interroga el texto, que sospecha del canon y que busca las voces que fueron silenciadas. Esta forma de leer abre un horizonte pedagógico distinto, donde la literatura ya no se enseña para reproducir jerarquías, sino para cuestionarlas.

Aunque reconociendo con honestidad las limitaciones inherentes a esta investigación, las cuales, lejos de debilitar sus aportes, permiten dimensionar con mayor precisión su alcance y trazar rutas para futuros desarrollos. Todo ejercicio investigativo, especialmente en el ámbito educativo y literario, se enfrenta a condiciones de contexto, tiempo y alcance que determinan no solo los resultados obtenidos, sino también las posibilidades de interpretación y proyección de los mismos.

En primer lugar, este estudio se llevó a cabo con una muestra reducida y en un contexto escolar particular, lo que restringe la generalización estadística de los resultados. La investigación se centró en un grupo de estudiantes universitarios con trayectorias escolarizadas diferentes, con características socioculturales específicas. Esta delimitación, si bien necesaria para la profundidad del análisis cualitativo, impone un marco de referencia concreto que no puede extenderse de manera automática a otros espacios educativos con condiciones distintas. Los hallazgos, por tanto, deben leerse como aproximaciones situadas, construidas desde la experiencia de un aula y su interacción con los discursos literarios y de género, más que como verdades universales.

A pesar de ello la naturaleza cualitativa del enfoque —sustentada en la entrevista, observaciones y análisis de prácticas pedagógicas— permitió captar con riqueza las transformaciones simbólicas, afectivas y cognitivas que emergen cuando la literatura se

aborda desde una perspectiva crítica e inclusiva. Si bien la muestra no busca representar la totalidad de los escenarios educativos, sí logra visibilizar procesos de reflexión y cambio que podrían replicarse o inspirar adaptaciones en otros contextos. La singularidad de los resultados, por tanto, no constituye una debilidad, sino un punto de partida para el diálogo y la contrastación.

Otra limitación por considerar está relacionada con el tiempo de ejecución del estudio. El periodo en el que se aplicaron las estrategias didácticas fue relativamente corto en comparación con el proceso prolongado que implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas. Las actitudes y percepciones frente a la literatura y las representaciones de género requieren continuidad para consolidarse como hábitos críticos y reflexivos. En ese sentido, un seguimiento longitudinal habría permitido observar con mayor precisión la permanencia o evolución de los efectos observados, así como el modo en que las experiencias de lectura inciden a largo plazo en la construcción del pensamiento crítico y en la sensibilidad hacia la equidad de género.

También debe mencionarse que, aunque el estudio se apoyó en una revisión teórica sólida — con autoras como Virginia Woolf, Luce Irigaray y Sánchez García—, la integración práctica de sus postulados en el aula implicó un proceso de mediación pedagógica que, por su propia naturaleza, no puede reproducir fielmente las categorías filosóficas y literarias de dichas autoras. La adaptación de sus ideas a un lenguaje accesible y significativo conlleva necesariamente reinterpretaciones que, aunque pertinentes, suponen una cierta distancia respecto a la densidad conceptual de los textos originales. Esta mediación, sin embargo, también se entiende como una virtud: muestra que la teoría feminista puede dialogar con la práctica educativa, incluso desde escenarios formativos iniciales, siempre que se realice una traducción pedagógica cuidadosa.

De igual forma, el contexto institucional determinó algunas condiciones del trabajo. Factores como el tiempo disponible en el currículo o la disponibilidad de recursos bibliográficos,

influyeron en el desarrollo de las actividades. Estas variables no siempre pueden controlarse, y en ocasiones limitaron la amplitud de las experiencias de lectura o la diversidad de textos analizados. Aun así, dichas condiciones reflejan las realidades concretas del sistema educativo colombiano, lo que otorga al estudio un valor documental y contextual que trasciende sus propias limitaciones.

Finalmente, estas consideraciones no hacen sino subrayar la necesidad de continuar ampliando el campo de investigación en torno a la enseñanza literaria con enfoque de género. Futuros estudios podrían incorporar metodologías mixtas que combinen la profundidad interpretativa del análisis cualitativo con la capacidad comparativa del enfoque cuantitativo, permitiendo medir de manera más sistemática los efectos pedagógicos de este tipo de intervenciones. Asimismo, sería pertinente extender la indagación a diferentes niveles educativos, regiones y contextos socioculturales, para identificar patrones comunes y divergentes en la recepción de la literatura contemporánea y sus representaciones de género. En síntesis, lo que este estudio pierde en extensión, lo gana en profundidad y en capacidad para señalar caminos fructíferos hacia la innovación educativa. Sus limitaciones, más que obstáculos, constituyen oportunidades de reflexión y expansión: invitan a seguir construyendo una pedagogía literaria que dialogue con la teoría, la experiencia y la diversidad, reconociendo que cada contexto educativo es —como diría Woolf— una habitación propia desde la cual repensar la enseñanza y la voz de quienes la habitan. Esta tesis trasciende el estudio de *Frankenstein* y de su autora, Mary Shelley, para proponer un cambio de paradigma en la enseñanza literaria. No se trata de “añadir autoras” a un programa previamente cerrado, sino de repensar el sentido mismo de la lectura como práctica social y política. La literatura debe asumirse como una herramienta de justicia hermenéutica, capaz de restituir la palabra a quienes históricamente les fue negada y de formar en las nuevas generaciones una conciencia crítica que reconozca la pluralidad de las experiencias humanas y los lenguajes que las narran.

5.6. Recomendaciones

Con base en los resultados alcanzados, se proponen algunas líneas de acción que pueden guiar tanto el trabajo docente como la elaboración de políticas educativas y el desarrollo de futuras investigaciones relacionadas con la equidad de género en la enseñanza literaria.

En primer lugar, para los docentes y las facultades de educación, se recomienda implementar estrategias de ginocrítica en el aula. Esto implica diseñar secuencias didácticas que no se limiten a incluir autoras, sino que promuevan un análisis comparativo entre las representaciones de lo femenino en obras escritas por hombres y mujeres, favoreciendo lecturas críticas mediadas por herramientas como el termómetro de género. Del mismo modo, resulta imprescindible reforzar la formación inicial y permanente del profesorado, incorporando en los programas de licenciatura y en los espacios de actualización pedagógica módulos obligatorios de Crítica Literaria Feminista y Pedagogía de Género. Dichos espacios deben dotar a los docentes de fundamentos teóricos, pero también de estrategias prácticas para abordar las desigualdades simbólicas en el aula.

En segundo lugar y en lo referente al núcleo pedagógico de la formación se requiere de las instituciones educativas y de los responsables de la política pública una transformación efectiva del currículo. Esto consiste en una crítica y revisión sistemática de los planes de estudio y de las listas de lecturas obligatorias, y va más allá de la recomendación para establecer criterios de igualdad de género explícitos y de carácter vinculante.

El objetivo de incorporar al menos el 50% de obras escritas por mujeres debe ser entendido como un gesto pedagógico esencial y reparador en la enseñanza. Es la activación de una corrección de ese canon distorsionado tras siglos de exclusión, el cual incide directamente en la construcción de referentes intelectuales del alumnado. Este equilibrio no perjudica la calidad literaria, sino que, al contrario, la enriquece al exponer a los estudiantes a la experiencia completa de la vida humana, así como a las tradiciones estéticas desarrolladas por mujeres.

Las políticas de dotación bibliográfica, de forma complementaria y operativa, deberían reorientar prioridades. Los criterios de adquisición de materiales para bibliotecas escolares y públicas, debe atenderse por un principio de equidad representativa. Esto implica asignar recursos concretos y procedimientos conscientes que prioricen la compra de obras de autoras, específicamente de voces latinoamericanas y colombianas del pasado y del presente. Se busca asegurar en forma concreta el acceso físico a un acervo literario amplio; que las bibliotecas no sean pasteurizaciones del canon sino más bien espacios que ofrezcan una multiplicidad de modelos de creación, pensamiento y liderazgo intelectual de mujeres. En otras palabras, es indispensable un paquete pedagógico que incluya la reforma curricular con paridad vinculante y una política bibliográfica con perspectiva de género. La implantación de la misma hará pasar la idea de la inclusión a la práctica, convirtiendo las aulas y las bibliotecas en verdaderos motores de una educación literaria equitativa y transformación.

Finalmente, para la comunidad investigadora, esta tesis invita a continuar explorando las dimensiones de la recepción lectora con perspectiva de género. Sería valioso desarrollar estudios longitudinales que analicen cómo la exposición prolongada a un canon equitativo impacta en la autoestima, la proyección profesional y la identidad de las estudiantes. Además, se propone abordar la interseccionalidad como categoría analítica, examinando la relación entre género, clase social, etnia y orientación sexual en la representación literaria escolar. Sistematizar y publicar experiencias pedagógicas exitosas —como la del profesor Lemus— puede crear un banco de recursos que sirva de inspiración y guía para otros docentes comprometidos con una educación literaria más justa, inclusiva y transformadora.

6. Bibliografía

- Araya Umaña, S. (2003). Relaciones sexistas en la educación. *Revista Educación*, 27(1), 41-52.
- Biblioteca Nacional de Colombia. (2021). Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), "Leer es mi cuento" 2018-2022. Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación.
- Biedma López, J. (2008). El pensamiento de la diferencia sexual. *Boletín Millares Carlo*, 27. Centro Asociado UNED. Las Palmas de Gran Canaria, 315-331
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis: Hacia una teoría materialista del devenir*. Ediciones Akal.
- Capote Díaz, V. (2021). La literatura latinoamericana escrita por mujeres hoy: aproximación a su recepción y notas preliminares a un fenómeno incipiente. El caso de Colombia. *Kamchatka. Revista de Análisis Cultural*, (17), 453-473.
<https://doi.org/10.7203/KAM.17.18708>
- Cohen, L. (1997). El bachillerato y las mujeres en Colombia: acción y reacción. *Revista Colombiana De Educación*, (35). <https://doi.org/10.17227/01203916.5419>
- de La Luz Negrín Carro, N. (2020). *Mujer y literatura en la Educación Secundaria*. (Trabajo de Fin de Máster) Universidad de La Laguna.
- Fariña Busto, M. J. (2017). Feminismo y Literatura. Acerca del canon y otras reflexiones. *Revista de escritoras ibéricas*, 4(0), 9. <https://doi.org/10.5944/rei.vol.4.2016.17479>
- Fernández Folgueiras, E. (2020). Lo normal y su norma: sobre la presencia de las mujeres en el canon literario. *En Canon et écrits de femmes en France et en Espagne dans l'actualité* (2011-2016) (pp. 221-231). Peter Lang.
- Ferré, R. (1992). *Frankenstein: una versión política del mito de la maternidad*. *Debate Feminista*,

6, 32–43. <http://www.jstor.org/stable/42625648>

Franulic Depix, A. S. . (2020). Por un análisis feminista del discurso desde la diferencia sexual.

Revista Latinoamericana De Estudios Del Discurso, 15(1), 7–22.

García Gómez, S. (2023). *La literatura y su influencia en la formación del pensamiento crítico*

(Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional.

García, N. A. (2014). Lo femenino y lo monstruoso. *Corpo-grafías: Estudios críticos de y desde*

los cuerpos, 1(1), 111-124. <https://doi.org/10.>

Gómez Castellano, I. (2007). El monstruo como alegoría de la mujer autora en el Romanticismo:

Frankenstein y Sab. Revista Hispánica Moderna, 60(2), 187-203.

<http://www.jstor.org/stable/40647409>

Hernández Quintana, B. (2020). Recuperando las voces de las escritoras: una aplicación

didáctica en las clases de literatura. *Didáctica Lengua y Literatura*, 32, 139–149.

<https://doi.org/10.5209/dida.71792>

Holmes, D. (2021). La teoría literaria feminista y la figura de la lectora. *Tropelías Revista de*

Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, 36, 51–68.

https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2021365319

Irigaray, L. (1992). *Yo, tú, nosotras*. Ediciones Cátedra.

Mellor, A. K. (2019). *Mary Shelley: Su vida, su ficción, sus monstruos*. Ediciones AKAL.

Miloslavich Túpac, D. (2023). Hacia una teoría feminista de la lectura. En S. B. Guardia (Ed.),

Mujeres que escriben en América Latina (pp. 563-571). Biblioteca Virtual Miguel de

Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1219158>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Derechos básicos de aprendizaje:*

Lenguaje (V.2).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Fundamentos de la política nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares. Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad PNLEO*.

Montenegro-González, C., & Corvalán-Navia, A. P. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *FEMERIS Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(3), 8.
<https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>

Muraro, L. (2006). *El Dios de las mujeres* (M. M. Rivera Garretas, Trad.). Horas y HORAS.

Rodríguez Peñaranda, M. L. (2024). *Frankenstein* y el monstruo del contrato social desde la crítica feminista. *Revista de Economía Institucional*, 27(52), 357-379.

Rostagnotto, A., & Yesuron, M. R. (2016, noviembre). *Dilemas sobre la diferencia sexual*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Sánchez García, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura literaria. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 33. https://doi.org/10.7179/psri_2019.33.03

Sánchez Martínez, S. (2019). Olvidadas antes de ser conocidas. La ausencia de mujeres escritoras en los libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista Prisma Social*, (25), 203–224.

Sor Juana Inés de la Cruz. (2019). *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*. Editorial del Cardo.
(Trabajo original publicado en 1691)

- Tommasi, W. (2019). María Zambrano y Melanie Klein: La envidia, mal sagrado. *DUODA Estudis de la Diferencia Sexual / Estudios de la Diferencia Sexual*, 58, 21-37.
- Valenzuela-Valenzuela, A. & Cartes-Velásquez, R. (2020). Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250063. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250063>
- Vivero Marín, CE, (2016). Género y teoría literaria feminista: herramientas de análisis para la aproximación social desde la literatura. *Sincronía*, (70), 114-134.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual*. Editorial EGALES, S.L
- Woolf, V. (2024). *Una habitación propia* (nueva traducción). DEBOLS!LLO.
- Zambrano, M. (1989). *Para una historia de la Piedad*. Torre de las Palomas.

7. Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista aplicada a docente

Contextualización

Presentación:

Muchas gracias por su tiempo. Mi tesis investiga la figura de la mujer en la enseñanza de la literatura, analizando cómo el canon escolar puede excluir las voces femeninas. Su experiencia en el aula es invaluable para entender esta realidad. Se busca comprender las prácticas, percepciones y desafíos en la enseñanza de la literatura con perspectiva de género en el contexto escolar colombiano.

Confidencialidad:

Se garantiza el anonimato de la persona entrevistada y el uso estrictamente académico de la información recolectada.

Bloque 1: El canon y la selección de textos

Estas preguntas buscan entender qué se enseña y por qué.

1. ¿Cómo se seleccionan las obras literarias que trabaja en su curso? ¿Siguen un plan de estudios establecido, un listado del colegio o tiene usted autonomía para incorporar otros textos?
2. ¿Podría estimar qué porcentaje de las obras estudiadas en un año típico son escritas por mujeres? ¿Ha notado cambios en este aspecto a lo largo de su carrera?
3. Cuando elige una obra para sus estudiantes, ¿qué criterios prevalecen? (valor estético “universal”, relevancia temática, diversidad de voces, conexión con la realidad de los estudiantes, etc.).
4. Si incluye autoras, ¿bajo qué parámetros lo hace? Por ejemplo, ¿las incluye en unidades generales o tiende a agruparlas en temas específicos como “literatura escrita por mujeres”?
5. Pensando en una autora que haya trabajado (por ejemplo, Sor Juana Inés de la Cruz,

Alfonsina Storni, Gabriela Mistral), ¿cuál fue la reacción de los estudiantes? ¿Encontró resistencias o apertura?

Bloque 2: Enfoques pedagógicos y lectura crítica

Estas preguntas exploran cómo se enseña y se lee en el aula.

1. Al analizar un personaje femenino en una obra canónica, ¿qué tipo de preguntas guía con sus estudiantes? ¿Fomenta una lectura que cuestione los estereotipos de género?
2. ¿Ha observado que sus estudiantes (especialmente las mujeres) se resistan o cuestionen las representaciones de los personajes femeninos? ¿Cómo maneja esas situaciones?
3. En relación con *Frankenstein*, obra central en esta investigación, ¿la ha enseñado o leído en la universidad? ¿Cómo se abordó la crítica al contrato social y la exclusión de la mujer que plantea la novela? ¿O se centra más en los temas tradicionales (ciencia vs. ética)?
4. Si no la ha enseñado, ¿cree que este enfoque feminista sería bien recibido?
5. ¿Podría compartir una actividad o estrategia pedagógica que haya utilizado para promover una lectura crítica de las representaciones de género?

Bloque 3: Desafíos, resistencias y oportunidades

Estas preguntas abordan las condiciones de posibilidad y los límites del cambio pedagógico.

1. Desde su experiencia, ¿cuáles son los principales obstáculos para incorporar una perspectiva de género en la enseñanza de la literatura? (por ejemplo: falta de tiempo, recursos, formación, resistencia del currículo, de los padres o de los mismos estudiantes).
2. ¿Ha recibido formación específica en estudios de género, feminismo o crítica literaria feminista que le haya sido útil para su práctica en el aula? ¿Qué tipo de apoyo o recursos le harían falta?
3. ¿Cómo reaccionan los estudiantes, colegas o directivas cuando se plantean estas discusiones en el aula? ¿Ha enfrentado alguna vez objeciones por “ideologizar” la enseñanza?
4. ¿Ha notado un impacto diferente en sus estudiantes —especialmente en las mujeres— cuando se trabajan obras de autoras o se abordan lecturas con perspectiva de género?

¿Podría compartir alguna anécdota o comentario significativo?

Bloque 4: Visión de futuro y propuestas

1. En un escenario ideal, ¿qué cambio le gustaría ver en la manera como se enseña literatura en los colegios en relación con la figura de la mujer?
2. Desde su experiencia como docente, ¿qué considera que mi tesis debería destacar o proponer para que realmente tenga un impacto en las aulas?

Cierre y agradecimientos:

Agradezco nuevamente su participación. Su experiencia constituye un aporte valioso para comprender cómo la enseñanza literaria puede transformarse al integrar la perspectiva de género como una herramienta de pensamiento crítico y justicia simbólica. La enseñanza literaria desde una perspectiva de género.

Anexo 2. Transcripción de la entrevista semiestructurada al docente.

A continuación, se presentan los fragmentos más relevantes de la entrevista realizada a una docente participante del estudio. Se seleccionaron los apartados que mejor ilustran las percepciones y prácticas sobre la enseñanza de la literatura desde una perspectiva de género. Se omiten nombres propios para preservar la confidencialidad de la participante.

Identificación: Docente A

Duración aproximada: 46 y 10 segundos

Modalidad: formato virtual

Fecha: 16 de octubre de 2025

Entrevistador:

¿Cómo se seleccionan las obras literarias que trabajan en su curso?

Docente A:

Generalmente seguimos un plan institucional que prioriza los clásicos del canon, pero a veces incorporo autoras que considero valiosas, aunque no estén en la lista oficial. Por ejemplo, he

incluido a Alfonsina Storni y a Sor Juana Inés de la Cruz porque permiten hablar con los estudiantes sobre temas que todavía los tocan, como la independencia y la voz femenina.

Entrevistador:

¿Podría estimar qué porcentaje de las obras estudiadas son escritas por mujeres?

Docente A:

Tal vez un 10 o 15 %. Todavía hay una predominancia muy marcada de autores hombres. Aunque intento equilibrar, muchas veces el currículo o los materiales que tenemos disponibles no lo facilitan.

Entrevistador:

Cuando analiza un personaje femenino, ¿fomenta una lectura crítica de género?

Docente A:

Sí, trato de hacerlo. Les pido a los estudiantes que piensen si las mujeres en la obra tienen voz propia o si su papel está condicionado por los hombres. A veces las chicas se sienten identificadas y los chicos también se cuestionan cosas, lo que me parece muy valioso.

Entrevistador:

¿Qué obstáculos encuentra para incorporar una perspectiva de género?

Docente A:

La falta tiempo y de materiales, sobre todo. También hay cierta resistencia: algunos padres o directivos creen que hablar de feminismo es ideologizar. Pero en realidad se trata de enseñar a leer de otra forma, más consciente.

Entrevistador:

¿Ha notado algún impacto en sus estudiantes?

Docente A:

Sí. Cuando trabajamos textos escritos por mujeres, especialmente poesía, las estudiantes se involucran más. A veces dicen: “por fin leo algo que siento que podría haber escrito yo”. Esas reacciones demuestran por qué es necesario ampliar el canon.

Entrevistador:

En un escenario ideal, ¿qué cambio le gustaría ver?

Docente A:

Que las autoras no sean un tema aparte, sino parte del currículo habitual. Que no se enseñe “literatura femenina”, sino literatura, con todas las voces incluidas.

Anexo 3. Encuestas aplicadas a estudiantado

El presente anexo incluye los instrumentos utilizados para recoger la percepción del estudiantado en torno a la obra *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley. Estos cuestionarios se aplicaron con el fin de analizar la evolución de la interpretación literaria y la representación de la figura femenina antes y después de la intervención pedagógica.

Ambos cuestionarios —“Evolución de la interpretación de *Frankenstein* (1818): del colegio a la universidad”— fueron diseñados con preguntas abiertas y cerradas para permitir tanto el análisis cualitativo de las respuestas como la observación de tendencias generales en las percepciones lectoras.

Población: Estudiantes universitarios de la pontificia universidad Javeriana

Número de participantes: 28.

Modalidad: Cuestionarios escritos.

Fechas de aplicación: 28 de agosto y 4 de septiembre de 2025

Duración estimada: 15-20 minutos por cuestionario.

Cuestionario 1: “Evolución de la interpretación de *Frankenstein* (1818): del colegio a la universidad”

Instrucciones:

Este breve cuestionario forma parte de una investigación para una tesis sobre la recepción de la obra *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley. El objetivo es comprender las diversas formas en que los lectores interpretan y se relacionan con esta novela fundacional.

Tu participación es totalmente voluntaria y anónima. Las respuestas se utilizarán únicamente con fines académicos y de investigación.

Parte 1: Datos de contextualización

Edad: _____

Programa universitario actual: _____

1. Durante tu etapa escolar, ¿cómo fue tu acercamiento principal a la historia de *Frankenstein*?

☐ Lectura obligatoria del libro o fragmentos en clase.

☐ Visualización de una adaptación cinematográfica en clase.

☐ Explicación de la trama por parte del profesor/a.

☐ No la estudiamos o no la recuerdo.

☐ Otro: _____

2. Si la estudiaste, describe brevemente qué actividad recuerdas más vívidamente de esas clases (ejemplo: un examen, un debate, un trabajo sobre los personajes, etc.).

(Respuesta abierta)

3. ¿Recuerdas que se destacara el hecho de que la autora, Mary Shelley, era una mujer de 18 años cuando la escribió?

☐ Sí, fue un punto central de la discusión.

☐ Sí, se mencionó de paso.

☐ No, no se mencionó en absoluto.

☐ No lo recuerdo.

4. ¿Por qué crees que es (o no es) relevante destacar la juventud y el género de la autora al estudiar esta obra?

(Respuesta abierta)

5. Respecto a los personajes femeninos (Elizabeth, Justine), ¿cómo fueron presentados?

☐ Como personajes complejos, con motivaciones propias.

☐ Simplemente como “la novia” de la historia.

☐ No recuerdo que se les prestara atención.

☐ Otro: _____

6. Pensando en el enfoque de tus clases, ¿recuerdas qué tipo de crítica social o temas de fondo se discutieron en relación con la obra *Frankenstein*?

Describe brevemente qué ideas o mensajes se destacaban.

(Respuesta abierta)

Cuestionario 2: “Evolución de la interpretación de *Frankenstein* (1818): del colegio a la universidad” (segunda aplicación)

Instrucciones:

Este breve cuestionario forma parte de la misma investigación y busca comprender las nuevas interpretaciones y reflexiones que emergen al revisitar la obra en el contexto universitario.

Parte 2: Reinterpretación universitaria

Edad: _____

Programa universitario actual: _____

7. Al revisitar *Frankenstein* en la universidad:

¿Qué aspectos nuevos o matices descubriste en esta etapa de tu vida lectora?

(Respuesta abierta)

8. ¿Consideras que Victor Frankenstein actuó con responsabilidad al crear a la Criatura?

☐ Sí

☐ No

☐ Parcialmente

Explica tu respuesta: _____

9. Hoy, ¿cómo describirías a la Criatura?

☐ Víctima

☐ Monstruo

☐ Resultado del abandono

☐ Representación de la exclusión social

☐ Otro: _____

¿Por qué? _____

10. ¿Qué temas profundos logras identificar ahora en la obra?

(Respuesta abierta)

11. ¿Dirías que tu visión de la obra ha cambiado desde la primera vez que la leíste?

☐ Sí, significativamente

☐ Sí, pero de forma leve

☐ No, se mantiene igual

Si tu respuesta fue “sí”, ¿cuál dirías que fue el cambio más importante?

(Respuesta abierta)

12. ¿Qué crees que influyó más en ese cambio de interpretación?

☐ Nuevas herramientas críticas

☐ Experiencias personales

☐ Lecturas complementarias

☐ Contexto universitario

☐ Otro: _____

13. Si tuvieras que enseñar *Frankenstein* a una nueva generación de estudiantes:

¿Qué aspecto vinculado a la figura de la mujer o a la autora considerarías imprescindible incluir en tus clases?

Explica brevemente por qué.

(Respuesta abierta)

Anexo 4. Respuestas seleccionadas de las encuestas a estudiantes

En este anexo se presentan fragmentos representativos de las respuestas dadas por el estudiantado en los dos cuestionarios aplicados durante la intervención pedagógica (28 de agosto y 4 de septiembre de 2025).

El primer cuestionario indagó sobre la experiencia lectora de *Frankenstein* (1818) durante la etapa escolar; el segundo, sobre la reinterpretación universitaria posterior al trabajo con perspectiva de género.

Las respuestas se transcriben de forma literal, preservando el anonimato y manteniendo su fidelidad expresiva.

Primera fase: etapa escolar

Pregunta: ¿Cómo fue tu acercamiento principal a la historia de *Frankenstein*?

“Un debate donde se hablaba de la reflexión acerca de la vida.”

“Crítica y análisis más profundo a la lectura, tomando las referencias de la crítica social y a la humanidad.”

“No la estudié en clase ni me pusieron a ver películas. La conocía porque la había escuchado, pero la leí por mi cuenta luego de ver *Gilmore Girls* y entusiasmarme por leer clásicos.”

“De por sí el programa de lectura en mi colegio era flojo, no la leímos.”

Pregunta: ¿Recuerdas que se destacara el hecho de que la autora, Mary Shelley, era una mujer de 18 años cuando la escribió?

“No, no se mencionó en absoluto.”

“Sí, pero se mencionó de paso.”

“No lo recuerdo.”

“Sí, fue un punto central de la discusión.”

Pregunta: ¿Por qué crees que es relevante destacar la juventud y el género de la autora?

“Porque en la época en la que vivió las mujeres no solían tener reconocimiento ni acceso a la educación. Que una mujer tan joven escribiera *Frankenstein* rompe los estereotipos de su tiempo.”

“La literatura generalmente se enfoca en los autores masculinos y deja joyas literarias en la sombra

por haber sido escritas por mujeres.”

“Es importante que en las instituciones educativas se presenten autoras jóvenes porque fomenta la escritura creativa y el empoderamiento femenino.”

“El género me es indiferente, pero me gustaría saber por qué se popularizó teniendo en cuenta eso.”

“Es relevante porque demuestra que los grandes clásicos no solo salen de hombres que han dedicado toda su vida a escribir.”

Pregunta: Respecto a los personajes femeninos (Elizabeth, Justine), ¿cómo fueron presentados?

“Solo como la novia de la historia.”

“No recuerdo que se les prestara atención.”

“No la leí en el colegio.”

“Tanto Elizabeth como Justine muestran emociones, valores y sufrimientos que van más allá de ser simples acompañantes. Reflejan la vulnerabilidad y las injusticias que vivían las mujeres.”

Pregunta: ¿Qué tipo de crítica social o temas de fondo se discutieron en clase sobre *Frankenstein*?

“No estudié la obra durante mi etapa escolar.”

“La moralidad en el doctor y la identidad del monstruo; cómo los prejuicios impiden el reconocimiento del otro.”

“Reflexión sobre los límites de la ciencia y la responsabilidad de la creación.”

“Crítica al poder patriarcal y a cómo las mujeres eran relegadas, mientras los hombres asumían el control del conocimiento.”

Segunda fase: reinterpretación universitaria

Pregunta: ¿Qué aspectos nuevos descubriste al revisar *Frankenstein* en la universidad?

“El papel de las mujeres, la ciencia frente a la ética, la importancia de lo natural y lo moral.”

“Descubrí nuevos matices sobre la responsabilidad ética del conocimiento y la crítica al ideal ilustrado del progreso sin límites.”

“Anteriormente no la había leído, pero me sorprendió la profundidad de su crítica social.”

“La feminidad como lo divino y el psicoanálisis que hace Victor de sí mismo sin saberlo.”

Pregunta: ¿Consideras que Victor Frankenstein actuó con responsabilidad al crear a la Criatura?

“No, pues Victor creó a la criatura y no se hizo cargo de ella, la abandonó.”

“Su deseo de trascender lo humano lo llevó a ignorar las consecuencias de sus actos. Shelley denuncia la falta de compromiso ético del conocimiento.”

“Intentó ser Dios y violar el orden natural.”

“No fue responsable en ningún momento; actuó de forma egoísta.”

Pregunta: ¿Cómo describirías a la Criatura?

“Víctima del abandono y del rechazo.”

“Encarnación del ser marginado por no ajustarse a las normas sociales ni a los ideales de belleza.”

“Su maldad no surge de naturaleza propia, sino del rechazo constante.”

“Toda criatura humana necesita guía; sus actos son producto del miedo, un instinto humano.”

Pregunta: ¿Qué temas profundos identificas ahora en la obra?

“El rechazo, la corrupción del humano, el desplazamiento de la mujer.”

“Crítica a la ciencia sin ética y al patriarcado intelectual.”

“Jugar a ser Dios y crear vida.”

“La maternidad, la soledad y la hybris.”

“Femineidad, identidad y monstruosidad humana.”

Pregunta: ¿Tu visión de la obra cambió desde la primera lectura?

“Antes la veía solo como una historia de horror gótico; ahora la entiendo como una crítica filosófica y social.”

“Me fijé más en temas como la responsabilidad, el poder y el papel de la mujer.”

“No la había leído antes, pero ahora veo que toca temas mucho más complejos de lo que muestran las películas.”

Pregunta: Si enseñaras *Frankenstein* a una nueva generación, ¿qué aspecto vinculado a la figura de la mujer o a la autora incluirías?

“La figura de Mary Shelley como una mujer joven que desafió las normas intelectuales y de

género.”

“El lugar de enunciación femenina y la resistencia.”

“La mujer como nueva voz y visión, porque en muchas aulas no se conocen autoras femeninas.”

“El contexto de Shelley y la forma en que su vida influyó en la obra.”

Síntesis:

Las respuestas reflejan una evolución significativa en la comprensión del texto. En la etapa escolar, la lectura de *Frankenstein* se limitaba a su trama o al mito del “monstruo”, sin considerar el contexto de género o la figura de su autora.

Tras la intervención, el estudiantado mostró una lectura más crítica y consciente, reconociendo los temas de exclusión, responsabilidad moral, maternidad y poder, así como la relevancia de Mary Shelley como voz femenina en la literatura universal.