

## CANON ESCOLAR POÉTICO Y PEDAGOGÍA LITERARIA EN BACHILLERATO. LAS ESCRITORAS INVISIBLES EN LOS MANUALES DE LITERATURA

POETIC SCHOOL CANON AND LITERARY PEDAGOGY IN BACCALAUREATE.  
THE INVISIBLE WRITERS IN THE LITERATURE MANUALS

ESCOLA POÉTICA CANON E PEDAGOGIA LITERÁRIA EM BACALAUREATO.  
OS ESCRITORES INVISÍVEIS NOS MANUAIS DA LITERATURA

Remedios SÁNCHEZ GARCÍA  
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 14.XI.2018

Fecha de revisión: 19.XI.2018

Fecha de aceptación: 16.I.2019

<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> Canon literario poesía española manipulación pedagógica mujeres poetas siglo XX</p>	<p><b>RESUMEN:</b> A lo largo del siglo y medio de existencia del modelo de educación literaria se han elaborado manuales escolares que, desde la etapa de educación primaria al bachillerato, han pretendido aportar al estudiantado una base mínima de la historia, biografía y obras principales de la literatura española. Sin embargo, el análisis detallado de dichos manuales evidencia una notable carencia de escritoras (fundamentalmente poetas) creando un falso canon que no responde a la realidad de la calidad literaria. A lo largo del presente estudio realizamos un análisis de tres manuales de Bachillerato para constatar en sus resultados que la ausencia de mujeres en sus páginas continúa siendo el fruto de una interpretación sesgada y patriarcal del canon literario pedagógico que, como producto ideológico, se sigue transmitiendo a las nuevas generaciones obviando los valores culturales y de igualdad que defiende la pedagogía social y la crítica literaria objetiva.</p>
<p><b>KEY WORDS:</b> Literary canon Spanish poetry pedagogical manipulation female poets 20th century</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> For the first century and a half in the existence of the model of literary education, the school textbooks allotted to the different stages from primary education to baccalaureate have provided to the student body a minimum basis of the history, biographies and major works of Spanish literature. However, the detailed analysis of the textbooks demonstrates a remarkable shortage of female writers (mainly poets), creating a fake canon which does not correspond with the reality of the literary quality. Throughout the present article, we conduct an analysis of three different textbooks used in Baccalaureate</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES: REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación Campus Universitario de Cartuja C.P. 18071 (Granada). E-mail: [reme@ugr.es](mailto:reme@ugr.es)

	in order to prove through its outcome that the absence of women in their pages is result of a biased and patriarchal interpretation of the literary pedagogical canon that, as a ideological product, is still being transmitted to new generations omitting the cultural and equality values that social pedagogy and objective literary criticism stand for.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Canon literário Poesia espanhola manipulação pedagógica poetas mulheres Século XX	<b>RESUMO:</b> Ao longo do século e meio de existência do modelo de educação literária foram desenvolvidos livros escolares, que desde o ensino primário ao bacharelado procuraram fornecer ao aluno uma base mínima de história, biografia e grandes obras de literatura espanhola. No entanto, a análise detalhada desses manuais revela uma notável falta de escritores (principalmente poetas) criando um falso código que não responde à realidade da qualidade literária. Ao longo do presente estudo, realizamos uma análise de três livros didáticos de Bachillerato para verificar em seus resultados que a ausência de mulheres em suas páginas continua sendo resultado de uma interpretação preconceituosa e patriarcal do cânone literário pedagógico que, como produto ideológico, continua sendo transmitido. às novas gerações, ignorando os valores culturais e de igualdade que a pedagogia social e a crítica literária objetiva defendem.

## 1. Introducción. Canon y educación literaria

A lo largo de las últimas décadas se ha propiciado un debate bastante enconado sobre lo que implica construir un canon que responda (dentro de unos límites, porque no hay nadie que haya sido capaz de leer todo lo que se ha escrito) a la realidad de lo que sucede en la literatura, en este caso, española. No hace demasiados años abrió la caja de los truenos Harold Bloom con *El canon occidental* (1994) que, a tenor de las ventas, sigue siendo un referente para investigadores y estudiosos. En ese canon, conformado por veintiséis autores desde el siglo XIV a la actualidad, el polémico crítico seleccionó un español, Cervantes, por *El Quijote*. Y una única mujer: Virginia Woolf. Ello nos da idea de hasta qué punto viene a condicionar la formación patriarcal, el gusto estético y las lecturas de juventud que se seleccionan por los docentes de ese periodo formativo. Porque hablar de canon es hablar también de gusto estético de unos especialistas en un momento concreto pero que, en algún caso, van a condicionar la posteridad, lo que va a quedar como obras de referencia de un momento histórico determinado. Lo avisó también Tabarovsky:

De literatura es difícil discutir. No porque en la discusión se cuele el gusto, el aburrimiento o la mala fe. Eso son detalles. Sino porque la literatura se opone al consenso, al diálogo, a la argumentación. Esa literatura es acto, se impone, procede como el terror revolucionario: disuelve las jerarquías, y como verdadera revolucionaria, se disuelve ella misma cada vez que alcanza a descubrir el secreto. El secreto nunca lo supe, y si alguna vez lo supe, lo olvidé. Apenas recuerdo la consigna: transformar lo contingente en necesario (2004: 60).

Ahora bien, ¿cómo podemos definir “canon” desde un posicionamiento lo más objetivo posible e integrador de estéticas y tendencias? Porque

seguramente todos compartimos la idea de que hay que establecer algún tipo de mecanismo de selección de textos dentro del corpus estético tan amplio y heterogéneo de cada periodo literario. En mi opinión, el canon acaban por constituirlo las obras que siguen suscitando el entusiasmo del público lector una vez pasado el tiempo; éstas deben conformar una suerte de selección representativa de la estética en plural de un momento literario (canon sincrónico) y por lo tanto formar parte de la tradición del canon (canon diacrónico) que es el que debe y puede perdurar en el tiempo según se apuntaba en Sánchez García (2015 y 2017). Tomando en consideración todo lo expuesto, una postura intermedia capaz de hacer una definición de canon, bien puede ser la de Sullá que lo entiende como “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (1998: 12). Y por tanto, de integrarse en un canon escolar formativo.

Pero, entonces, a las dificultades para concretar que ya teníamos de quién elige, se suma otra y no precisamente baladí: ¿de qué manera se aprecia si una obra es valiosa o digna? El planteamiento, que es de Mignolo, está justificado: “Preguntas como quién decide por quién y por qué debería leerse un grupo de textos determinado tomarán el lugar de preguntas como qué se debería leer” (1991: 256). Con eso, volvemos a la pregunta originaria: lo decide el crítico, el antólogo, el estudioso que hace un manual, pero el criterio selectivo (o a veces la ausencia de él que convierte antologías en antojo-logías y los manuales en una peligrosa arma de destrucción del entusiasmo lector o, lo que es más grave: una manipulación pedagógica de la educación literaria) sigue siendo el problema. Situados en la necesidad del acuerdo para la construcción del canon tan rico y heterogéneo de este siglo XXI, habría que empezar interpretando lo que implica la necesidad de una buena educación literaria partiendo de una premisa que ya avanza Even-Zohar:

Escuela y canon sirvieron para organizar la vida social básicamente mediante la creación de un repertorio de modelos semióticos a través de los cuales “el mundo” se explicaba con un conjunto de narraciones, inter alia, naturalmente, para dar gusto a los grupos dominantes. (1994: 359).

Ahí exactamente es donde reside el principal problema: si el mundo del adolescente (tan escueto en lo literario) se organiza desde los manuales que son los que le dan la información y bajo la guía del profesor, la responsabilidad en cómo se construyen esos manuales es máxima. Entre otras cosas porque lo que no se nombra no existe y dichos manuales, como ahora veremos, se siguen haciendo, en su mayoría, bajo criterios patriarcales de falta de aprecio notoria de la producción poética femenina. Lograr que la educación literaria sea algo más que un mero sintagma es tarea de la didáctica de la literatura, que tiene que plantearse como objetivo prioritario que los escolares reelaboren en su *yo* las múltiples comunicaciones de los textos literarios, se impregnen de ellos, los transformen en maneras de ir por el mundo, estructurar conductas, sentimientos, gustos personales; que usen su educación literaria como instrumento para reconocerse como parte integrante de la sociedad cultural que los ha elaborado y transmitido, y que también ellos participen y transmitan esa herencia. Es decir, hacer pedagogía social con lo literario en su sentido más amplio para que llegue a todos los sectores de la sociedad. Y también la didáctica de la literatura debiera plantearse que el objetivo esencial y genérico de la formación y educación literaria de los alumnos de un determinado nivel escolar tiene un doble carácter integrador: aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario. Para ello, Mendoza Fillola sugiere que las competencias esenciales que deberá desarrollar el alumnado se perfilan en dos direcciones:

1. La que atiende a las competencias que permiten comprender y reconocer las convenciones específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene la literatura, y, consecuentemente, dotar de una elemental poética y retórica literarias.
2. La que se ocupa del conjunto de saberes que permiten atender a la historicidad que atraviesa el texto, como saberes necesarios y mediadores para poder descubrir y/o establecer nuestra valoración interpretativa (1998: 70).

El pasado común y el presente quedan registrados, con más sutileza en la literatura que en la historia, quizás porque ésta suelen escribirla los

vencedores y la literatura la escriben también los vencidos aunque a veces su voz se desdibuja por culpa de los intereses no siempre legítimos de la crítica literaria (Sánchez García, 2018). Partiendo de la premisa de que tiene que existir un canon escolar que recoja a los autores, las etapas y las obras principales de cada época, la didáctica de la literatura debe desarrollar las capacidades del alumnado para comprenderlo (lo cual obliga a la necesaria interpretación adecuada), valorarlo, disfrutarlo y (re)producirlo; la función última es que sirva para comunicar, representar y regular, para lo cual es preciso no sólo leer, sino también dramatizar, recitar, cantar, redactar, componer, y, por supuesto estudiar, valorar, disfrutar, con métodos activos con los que el sujeto se responsabiliza de su propio aprendizaje, ya que, como afirma Steiner, “La literatura es lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información [...] pues las responsabilidades supremas de la literatura, su razón de ser ontológica, se encuentra fuera de su utilidad inmediata y de su verificabilidad” (2003: 6). Decía C. Goolidge que la educación consiste en enseñar a los hombres, no lo que deben pensar, sino a pensar. Desde nuestro punto de vista esta es una frase que ahorra exactamente al profesorado de la didáctica de la literatura en su necesidad de usar métodos que potencien la opinión, la crítica, el compromiso ético, la participación desde un aprendizaje significativo, que parte de lo ya sabido para adquirir competencias nuevas. En resumen, métodos que faciliten estrategias para leer, interpretar y comunicar distintos tipos de textos (Cooper, 1990). A este respecto, ya ha estudiado Núñez Ruiz que los modelos de educación literaria predominantes para la educación secundaria en España han sido “el modelo retórico, el historicista y, finalmente, el que denominaremos como modelo institucionalista” (2007: 109). También Núñez Ruiz se refiere en su análisis al valor, muchas veces negativo, de los comentarios de texto y sobre es expone Jover:

la adopción de sofisticados moldes e inextricables jergas convertía al estudiante en una suerte de minusválido necesitado de la mediación del técnico experto en que había pasado a convertirse el profesor. El pavor de tantos adolescentes, no ante los textos, sino ante el temido comentario, esterilizó, a veces de por vida, a los potenciales degustadores de la literatura (2007: 25).

Y en eso inciden con gran precisión López Valero y Martínez Ezquerro cuando afirman algo capital, en nuestra opinión a propósito de lo que implica la educación literaria en la etapa que nos ocupa:

La educación literaria se entiende como el conjunto de habilidades y destrezas para leer de forma competente los textos literarios significativos de nuestro ámbito cultural e interpretarlos adecuadamente. La experiencia placentera que en Educación Primaria supuso la relectura y la recreación de textos literarios permite que ahora se consoliden y se adecuen a las nuevas necesidades de simbolización de la experiencia y de la expresión de los sentimientos, se sistematicen las observaciones sobre las convenciones literarias y se establezca, asimismo, la relación entre las obras, los autores y sus contextos histórico sociales (2012: 33).

Sobre ese basamento capital que se hace a lo largo de la vida de nuestros discentes hay que edificar las enseñanzas del Bachillerato. O sea, que con diferentes metodologías e instrumentos, desde la educación en general se construye la educación literaria en particular que, si la entendemos al modo de Colomer, implica que se garantice “el aprendizaje de la lectura escrita a todos los ciudadanos” (1991: 26) desde la perspectiva de educar en valores de igualdad (a la misma calidad estética, mismo tratamiento) y seleccionando textos que respondan, por un lado, a un interés literario evidente (y ahí vuelve a entrar el canon escolar construido de una forma rigurosa) y por otro, que estén ajustado a las necesidades formativas de los discentes a los que se está formando como futuros lectores competentes. Quiles Cabrera, Palmer y Rosal Nadales lo explican muy claramente:

¿Qué no puede faltar cuando abordamos la educación literaria? Obviamente la literatura, entendiendo por ésta las obras en sí, las obras primarias y ni las lecturas que otros han hecho [...] No necesitamos un lenguaje críptico que nos encierre las lecturas en cofres de extrañas teorías que no dejan hablar a las obras ni permite al alumno preguntarse sobre el texto que va a leer (2015: 86)

Quien quiera comprender cómo hacer esta tarea en las aulas no tiene más que irse al libro de Gloria García Rivera (1995) o al manual de Amando López Valero y Eduardo Encabo (2002) donde se dan las claves exactas de cómo lograr motivar el desarrollo de esa competencia literaria entendida como eje vertebrador de la cultura desde un punto de vista de colaboración transdisciplinar en las aulas. Sin educación literaria correcta es evidente que no hay cultura que se sostenga. Ahora bien, nuestra aportación no va en ese sentido. Nuestra pretensión está en verificar si ese canon poético que se ha ido elaborando con el tiempo y el acuerdo del que hablaba Sullá (repetimos: elenco de obras que deben ser estudiadas) para

desarrollar esta competencia literaria de la que se ocupa Mendoza (2003) responden a la realidad heterogénea de la historia de la literatura y no a planteamientos de legitimación patriarcal que hurtan su lugar a las poetas valiosas de cada época. En concreto, nos centraremos en las del siglo XX y XXI.

## 2. Justificación y objetivos. Presencia de mujeres poetas en la educación literaria (2º de bachillerato)

Resuelto –parcialmente– el primer problema, que era definir el canon y su uso para una buena educación literaria, vamos al segundo, al de la educación y la formación, en este caso no del canon, sino de los lectores receptores de esa selección literaria que se va a utilizar en las aulas y que debiera responder a una pluralidad estética y ética; y sólo se puede hallar una respuesta planteando, de entrada, unas preguntas que ya se hacía Pozuelo Yvancos: “¿Qué enseñar?, ¿cómo hacer que la literatura permanezca viva en nuestras sociedades?, ¿cómo integrar ideología y estética?” (1996: 3).

Las respuestas a esas cuestiones debieran ser la premisa, a mi modo de ver, cuando cualquier editorial elabora un manual de lengua y/o literatura (y escoge ciertos autores en detrimento de otros) o bien una antología poética. Para formar ciudadanos/as críticos capaces de conocer su tradición ética y estética, lo primero es aportarles toda la información y no sólo una parte de la información que sesgue su futura capacidad interpretativa crítica de aquello que se le ha enseñado. Lógicamente (y esto es lo que criticaba Bloom, lo que él considera altamente perjudicial), a los criterios estéticos se suman ahora criterios éticos epocales vinculados al deseo de contentar a supuestas literaturas de género, raza, etc. que condicionan demasiado la construcción del canon, según su criterio. Es decir, la tan manida cuestión de estética (la Musa, en su opinión que yo no comparto, “siempre toma partido por la élite” [1994: 44]) frente a ética, asociada en bastantes ocasiones a lo políticamente correcto y a que nadie debe quedarse fuera del canon, excluido por la ausencia de valores estéticos si pertenece a un grupo minoritario. Salvo que sea mujer, claro.

Supone esta idea el paso al canon total, y eso sí que resulta una entelequia absoluta porque entonces no es canon sino enciclopedia o compendio. Tal vez habría un justo punto intermedio que es donde deberíamos trabajar los críticos contemporáneos, desde la conciencia de que los avances electrónicos son la clave para difundir las obras y ampliar el mercado. Porque, nos guste o no, la

literatura es una realidad polisistémica (lo aclara Even-Zohar, 1999) y –y cada vez más– un mercado multimedia que responde a las nuevas mentalidades en el sentido al que se referían a la cuestión Martos Núñez y Campos Fernández-Fígares (2012); un producto de consumo fruto de una realidad ideológica plural que, una vez terminado por el autor, el mercado (con todos los condicionantes que ello implica) lo acerca a un lector capaz de interpretar el texto a partir de su percepción del mundo, normalmente con un código social común entre ambos, si hablamos de la literatura contemporánea. El hecho literario crea un mundo compartido, dice Luis García Montero (2014: 14).

Ahora bien, ¿las antologías que se han hecho en España de las diferentes generaciones literarias poéticas responden a ese criterio no patriarcal sino de exclusiva calidad literaria? ¿Y los libros de texto que se usan para formar al estudiantado que tiene unas nociones muy elementales sobre lo literario? Empecemos por las antologías publicadas entre 1927 y 1980 considerando que existían condicionantes históricos machistas que consideraban a la mujer un ser inferior, casi un complemento para el varón como “ángel del hogar” (el término es del siglo XVIII, pero se sostiene hasta bien avanzada la mitad del siglo XX). Las antologías más o menos serias, en este país han funcionado durante el periodo que nos ocupa como un modo de reforzamiento de un canon que se ha pretendido (unas veces con más éxito que otras) que fuese el hegemónico. El problema, en demasiadas ocasiones, es que han sido ejemplo de discriminación por filias y fobias en demasiadas ocasiones. Balcells, autor de una valiosísima antología con estudio preliminar sobre la poesía escrita por mujeres ya apuntaba que:

Procede hablar, en cambio, en clave de marginación cuando una antología se presenta como “abierta” y se comporta como si no lo fuese, practicando una exclusión que no sólo no se reconoce, sino que incluso, y a mayor inri, hasta se presume de que no se ha producido. En otras palabras: cuando se proclama “general” y resulta manifiestamente “parcial”. Cuando incluye únicamente a los poetas, o a una cuota irrelevante de autoras, para antologar la poesía de períodos en los que resulta palmario que muchas de ellas han mostrado fehacientemente la significación y la calidad de sus aportaciones literarias. Si han de ponerse reparos, en fin, al uso abusivo del concepto “de género” por unilateral, que los afanes puntualizadores se extiendan a las antologías que, sin decirse “de género”, al cabo lo son, porque recogen y reflejan muy prioritariamente al “género” hombre, y con las consabidas ínfulas, implícitas, de universalidad en muchos casos. (2006: 720).

Pero vamos a los datos sobre la construcción del canon poético en la España del siglo XX que, como es evidente, se apoya fundamentalmente en las antologías que han venido a construir un estado de lo literario en un país donde la lectura y publicación de textos líricos (en comparación con la narrativa) resulta minoritaria. Sobre ese canon general, en mi opinión, se edifica el canon escolar o canon pedagógico literario, entendido al modo de Teixidor (2007) y, especialmente, Cerrillo Torremocha (2013), quien afirma:

El canon escolar debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica, por su adecuación al itinerario lector, por su empatía con el gusto de los lectores (entendida como respuesta a sus expectativas lectoras), y por su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo. [...] Las obras que formen parte del canon escolar contribuirán a la formación de la competencia literaria del alumno, al tiempo que le pondrán en contacto con estilos, autores y momentos representativos de nuestra historia de la literatura” (2013: 26).

Efectivamente, así debiera ser. Pero sucede que, en demasiadas ocasiones, los responsables de manuales de diferentes niveles educativos no han profundizado especialmente en lo poético y eso los obliga a guiarse por selecciones de autores que se entienden consolidados y que, precisamente por eso, su obra se recoge en una o varias antologías significativas o publicadas en editoriales relevantes. Es decir, se quedan en lo fácil sin atender a que nuestro estudiantado requiere de una formación literaria lo más completa, didáctica y heterogénea posible que atienda a tres aspectos ya mencionados por Cerrillo:

Por eso, es muy importante que los criterios de selección sean sólidos, objetivos e imparciales; entre esos criterios, al menos, debieran estar siempre estos tres: la calidad literaria de los textos y la adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores (2013: 27).

Por ello empezaremos abordando este aspecto que entendemos esencial para la construcción de la identidad literaria de nuestro país y que va a marcar la forma en que se plantean los manuales: por las antologías del siglo y la presencia de autoras en ellas. Si hacemos un repaso de algunas de las antologías más importantes que van desde 1927 a 1980, se comprueba que el papel de autoras oscila entre la ausencia vergonzante o la presencia puramente testimonial. Si empezamos por la antología

del grupo capital del siglo XX, la Generación del 27, la más importante de sus obras de estudio (y la que se usa habitualmente en centros educativos) es la de 1976 (con sucesivas reediciones), obra de Vicente Gaos. Ahí se recogen poemas de Salinas, Guillén, Gerardo Diego, García Lorca, Alberti, Domenchina, Dámaso Alonso, Aleixandre, Cernuda, Prados y Altolaguirre. Ninguna poeta de esa generación se incluye: Concha Méndez, Rosa Chacel, Ernestina de Champourcín, etc.

Luego, la antología de la generación del 50, titulada por su autor, el crítico y poeta Antonio Hernández en 1978 *Una promoción desheredada*, recoge a Ángel González, Mariscal, Caballero Bonald, Gil de Biedma, Goytisoló, Cabañero, Mantero, Quiñones, Brines, Mariano Roldán, Claudio Rodríguez, Sahagún y Soto Vergés. Ni Gloria Fuertes, ni Ángela Figuera, para no abundar. Avanzamos. Jiménez Martos, con bastante más tino recopila en *Nuevos poetas españoles* (1961) recoge a Manuel Alcántara, Eladio Cabañero, Gloria Fuertes, María Elvira Lacaci, Manuel Mantero, Mariscal, Pilar Paz Pasamar, Claudio Rodríguez, Carlos Sahagún y J. Á. Valente. Dos años más tarde, Ribes, en su *Poesía última* (1963) incluye a Eladio Cabañero, Ángel González, Claudio Rodríguez, José Ángel Valente y Carlos Sahagún. Volvemos al silencio.

Más tarde, José Batlló compone su *Antología de la nueva poesía española* (1968) que está conformada por Barral, Brines, Caballero Bonald, Cabañero, Gloria Fuertes, Gil de Biedma, Gimferrer, A. González, Goytisoló, Grande, Marco, Claudio Rodríguez, Carlos Sahagún, Rafael Soto Vergés, Valente y Vázquez Montalbán. Un decenio más tarde, García Hortelano reivindica a los autores del 50 con *El grupo poético de los años 50* (1978): incluye a Ángel González, Caballero Bonald, A. Costafreda, J. M. Valverde, J. A. Goytisoló, Carlos Barral, J. Gil de Biedma, J. A. Valente, F. Brines y Claudio Rodríguez.

Y la última de la que nos vamos a ocupar es la de Concepción G. Moral y Rosa María Pereda, titulada *Joven poesía española* (1982) donde figuran poemas de Martínez Sarrión, Jesús Munárriz, José María Álvarez, José Luis Jiménez Frontín, Félix de Azúa, José Miguel Ullán, Pere Gimferrer, Marcos Ricardo Barnatán, Antonio Colinas, Vicente Molina Foix, Jenaro Talens, José Luis Jover, Guillermo Carnero, Leopoldo María Panero, Luis Alberto de Cuenca, Jaime Siles y Luis Antonio de Villena. Obsérvese: una antología hecha por mujeres que no incluye a ninguna poeta. El dato no puede ser más desolador estando en ese momento Blanca Andreu, Ana Rossetti o Ángeles Mora empezando sus carreras.

Es decir, que entre 1927 y 1982 sólo hay una poeta y estudiosa que se ocupe seriamente de la divulgación en España de la poesía femenina. Se trata de Carmen Conde que con *Poesía femenina española viviente*, publicada en 1954, a las que se suman luego *Once grandes poetas americanas* (1967)<sup>1</sup>, *Poesía femenina española* (1939-1950) del mismo año (que es una revisión de la obra del 54), a la que finalmente se suma, en 1971, su *Poesía española (1950-1960)*<sup>2</sup> da voz a las mujeres poetas, tan ignoradas, tan situadas al margen del canon oficial... por no responder al modelo de poesía masculina que se hacía en este tiempo, sino que, según su criterio, responde a una identidad de género. Así lo explica la propia Conde:

Hoy no sirve aquel adjetivo "femenino" para calificar desdeñosamente la obra poética de la mujer, pero tampoco ninguna de nosotras se sentiría halagada, sino más bien ofendida por la incomprensión, si se nos dijera que escribimos como hombres. No, como hombres no; como mujeres que se saben plenamente, sí (1967: 14).

Como bien ha explicado José María Balcells, "resulta bien patente la idoneidad de Carmen Conde para la realización de una antología que no subordina las autoras a los autores, un hecho que, en aquel contexto, era tan osado como generoso y útil fue su recopilatorio" (2006: 635). Efectivamente. El extraordinario trabajo de Carmen Conde vino a poner luz y voz donde antes sólo hubo demasiadas sombras y un silencio injustificable. En cuanto a los manuales, no nos vamos a ocupar de este periodo porque los resultados son similares. Respondían exactamente a los planteamientos ideológicos de las antologías mentadas de las que no hacemos un análisis cuantitativo porque los resultados de presencia de mujeres son, evidentemente, exiguos cuando no inexistentes. Podemos decir que, con este ideario absolutamente parcial y patriarcal en los manuales educativos, la presencia de las mujeres era prácticamente nula. Pero, ahora, en el siglo XXI, no debiera ser así de acuerdo incluso a lo indicado en la LOE.

El objetivo de este estudio es analizar una muestra de manuales con los que se están formando nuestros educandos en segundo de bachillerato, en la sociedad teórica de la igualdad (tenemos un Ministerio del ramo) cuando se les presupone una madurez suficiente para interpretar, en su conjunto lo principal de la literatura española del siglo XX; el fin último es verificar que no se siguen manteniendo las estructuras patriarcales que excluían a las mujeres poetas cuando se alude a las diferentes épocas y generaciones literarias.

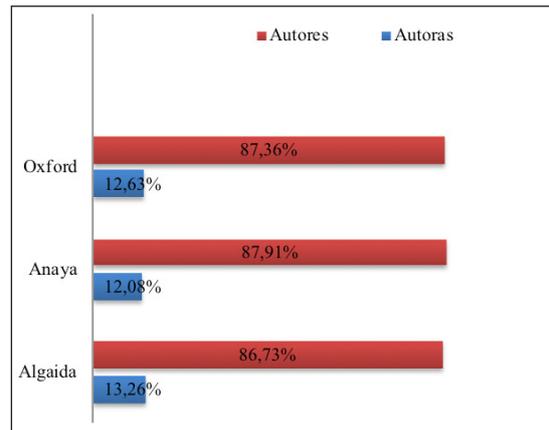
### 3. Metodología. Análisis de los manuales de 2º de bachillerato

Nuestra investigación, analizadas ya las antologías en el epígrafe anterior, se va a centrar en la presencia de las mujeres poetas en 3 manuales de segundo de bachillerato de las principales editoriales españolas (Anaya, Oxford University Press y Algaida) que han sido publicados recientemente (2016); luego se entienden actualizados a la actual normativa y los planteamientos estético-literarios y pedagógicos imperantes. Los tres manuales están acreditados por su uso habitual desde hace décadas en institutos andaluces, siendo los más utilizados en esta edición por el profesorado de centros educativos de secundaria y, apriorísticamente, responden a diferentes premisas ideológicas en lo tocante a línea editorial, siendo además de editoriales bien posicionadas en el ranking SPI (2018). A partir del análisis, unidad a unidad, realizaremos un estudio cuantitativo y descriptivo de la presencia de mujeres poetas tanto mencionadas, como de aquellas de las que se recoge algún fragmento de obra en comparación con los poetas varones. Se trata de aportar un análisis objetivo y fiable que revele si realmente existe un compromiso con la igualdad (en condiciones de equivalente calidad literaria) o si la obligación se queda únicamente en lo expuesto en la normativa legal sin ninguna repercusión real en la educación literaria del estudiantado de Bachillerato.

### 4. Resultados. El dominio en lo poético de la estructura patriarcal

Una vez realizado el estudio, los resultados obtenidos, en cuanto al análisis estadístico son los siguientes

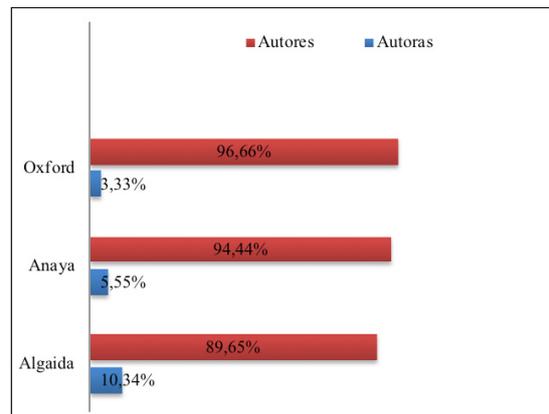
Editoriales	Algaida	Anaya	Oxford
Autores	85 (86,73%)	80 (87,91%)	83 (87,36%)
Autoras	13 (13,26%)	11 (12,08%)	12 (12,63%)
<b>Total</b>	<b>98 (100%)</b>	<b>91 (100%)</b>	<b>95 (100%)</b>



**Gráfico 1. Autores y autoras mencionados en los libros de texto.**

**Tabla 2: Textos incluidos de autores y autoras poetas**

Editoriales	Algaida	Anaya	Oxford
Autores	26 (89,65%)	17 (94,44%)	29 (96,66%)
Autoras	3 (10,34%)	1 (5,55%)	1 (3,33%)
<b>Total</b>	<b>29 (100%)</b>	<b>18 (100%)</b>	<b>30 (100%)</b>



**Gráfico 2. Textos incluidos de autores y autoras.**

### 5. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los objetivos planteados en nuestra investigación de verificar una presencia significativa de mujeres poetas en los manuales de segundo de bachillerato ha sido posible constatar que en absoluto se respeta no ya la paridad, sino, en un criterio de igual calidad, una presencia razonable de poetas valiosas. La investigación se ha centrado a bachillerato, como limitación de la investigación, pero somos conscientes de que en el resto de cursos (ESO y primero de Bachillerato) sucede lo mismo, con lo cual en futuros estudios completaremos esta perspectiva. Pero la evidencia es clara. Nótese

el dato: en España, desde que se crea el Premio Nacional de Poesía, entre 1924 a 2003, sólo dos mujeres obtienen el citado galardón; en concreto, Alfonsa de la Torre (1951 por *Oratorio de San Bernardino*) y Carmen Conde (por *Obra poética* en 1967). No lo ganará otra autora hasta 2003, cuando lo obtiene Julia Uceda con *En el viento, hacia el mar*. Después vinieron Chantal Maillard (*Matar a Platón*, 2004), Olvido García Valdés (por *Y todos estábamos vivos* en 2007), Francisca Aguirre (*Historia de una anatomía*, 2011) y Ángeles Mora por su obra *Ficciones para una autobiografía* (2016). En total, en ochenta y nueve años, siete mujeres. Habrá quien diga que cada año ganó el mejor, pero el dato (puramente objetivo) resulta, cuando menos, curioso. De las siete sólo aparecen nombradas en los manuales (todos posteriores a 2016, por cierto), Carmen Conde, Olvido García Valdés y Chantal Maillard. Del resto, silencio. Será que todavía quedan algunos que siguen sosteniendo como el antólogo José Luis Martínez Redondo, quien en su compilación *Poesía femenina* aclaraba:

Son mujeres sencillas que han escrito su sencilla poesía en las sencillas provincias de España. A uno esto le parece estupendo por dos razones: una, porque la mujer le es algo particularmente simpático y agradable a quien suscribe estas líneas; la otra porque es magnífico comprobar que en nuestra Patria siguen empeñándose las mujeres en demostrar al mundo que se puede armonizar la honorable melodía de las pantuflas, el deseo de tener un hijo, zurrir los calcetines al marido y escribir poesía, aspirando un aire nuevo que acabará derribando las murallas de viejos prejuicios. (1953: 7).

Si no, no se explica que los porcentajes de menciones estén tan igualados en todas las editoriales estudiadas: Algaida menciona a 85 poetas varones y trece poetas mujeres (un 13,26% del total); Anaya a 80 varones y 11 mujeres poetas (12,08% frente al 87,91) y Oxford University Press, 83 hombres y 13 mujeres (en tantos por ciento, un 87,36 frente al 12,63%). En ese listado hemos incluido la sección de Anaya “Poesía escrita por mujeres” en la que incluye a Ernestina de Champourcin, Carmen Conde, Concha Zardoya, Gloria Fuertes, Clara Janés de manera aislada de su generación o promoción. También la sección de Oxford University Press nominada “Las mujeres de 27: Concha Méndez, María Zambrano, Ernestina de Champourcin, Josefina de la Torre”, en la que para justificarse no dedicarles ni una décima parte de espacio que a los varones, exponen: “en el libro digital se incluyen textos de estas autoras, a menudo injustamente eclipsadas por sus coetáneos masculinos” (2016: 205).

Procede hablar, por tanto, en clave de marginación cuando un manual se presenta como “abierto” y se comporta como si no lo fuese, practicando una exclusión que no sólo no se reconoce, sino que, incluso, y para mayor agravio, hasta se presume de que no se ha producido. En otras palabras: cuando se proclama “riguroso y científico” y resulta manifiestamente “parcial”. Cuando incluye únicamente a los poetas, o a una cuota irrelevante de autoras, para resumir la poesía de períodos en los que resulta palmario que muchas de ellas han mostrado fehacientemente la significación y la calidad de sus aportaciones literarias. Porque los datos son difícilmente justificables.

Y, llegados a este punto, sólo queda constatar que el camino de la igualdad para una pedagogía que responda a la realidad literaria apenas acaba de iniciarse. Se siguen necesitando estudios de poesía de mujeres porque las poetas siguen sin tener el espacio en los manuales y en los estudios que el canon, el nuevo canon de una ideología no totalitaria no patriarcal, debiera otorgarles. No por género, no por sexo, repetimos: por calidad. La cultura dominante mantiene todavía su estatus estableciendo diferencias u oposiciones y, mediante el ritual de la división se llega a la exclusión, condenando un polo del enfrentamiento binario al silencio y al confinamiento social. La manera de romperlo es darle el protagonismo que merecen a las poetas que, con idéntica calidad a sus colegas masculinos han ido construyendo la identidad de la poesía actual española. Por eso coincido plenamente con Fokkema:

Mi canon preferido estará guiado por la posibilidad de cambiar de código (lo contrario de la política de identidad) y pone el acento en valores contradictorios, en las diferencias entre tradiciones, en la crítica de las ideologías dominantes, y en la diversidad de modelos de conducta moral y de vida privada. Incluirá textos literarios complejos de todas las principales culturas del mundo, no sólo textos contemporáneos sino también antiguos, en la creencia de que es más gratificante intentar entender textos difíciles que suponer que se entienden otros más sencillos. Sin embargo, mis métodos de descontextualización y, con seguridad, mi atribución de significación presentista (recontextualización) serán diferentes de los de colegas míos, y, por tanto, mi canon preferido será diferente del suyo. [...] En consecuencia, es inútil dar una relación de los textos que prefiero, puesto que cualquier lista final adoptada por un departamento de literatura comparada será siempre el resultado de un acuerdo, dictado por las diversas convicciones, por la cultura concreta en la que estemos viviendo, y por las conveniencias del momento (como la disponibilidad de los libros) (1993: 65, traducido por Romero López, 1998).

Durante demasiado tiempo, esta literatura ha permanecido sumergida, como los pecios cargados de materiales valiosos hundidos en el océano de la ignorancia despreciativa por parte de críticos y docentes. Razones ideológicas, culturales, sociales e incluso educacionales han provocado la marginación casi generalizada de las poetisas a lo largo del siglo pasado (de los anteriores ni hablamos). Ahora, con el siglo XXI ya iniciado, ha llegado el momento de sacar a la superficie esta verdad interesadamente encubierta y de que se abandonen los posicionamientos radicales cargados de sectarismo, impropio de

cánones pedagógicos como son los que sustentan a los manuales educativos. Es la hora de que el estudio serio y riguroso, ajeno a la visceralidad imperante, sea el eje sobre el que pivoten los estudios literarios de la poesía española. Y fruto de la colaboración entre docentes, pedagogos y especialistas en literatura. Sólo así el nuevo y joven lector reconocerá y valorará el trabajo que se hace para mejorar el sistema educativo, desde el campo de la crítica literaria, en la (re) construcción de un canon que resulte lo más auténtico y objetivo posible y que responda a la educación literaria que merece

## Notas

- <sup>1</sup> Las antologadas son María Alfaro, Ester de Andreis, María Beneyto, Ana Inés Bonnín, la propia Carmen Conde, Mercedes Chamorro, Ernestina de Champourcin, Beatriz Domínguez, Ángela Figuera Aymerich, Gloria Fuertes, Angelina Gatell, Clemencia Laborda, Chona Madera, Susana March, Trina Mercader, Pino Ojeda, Pilar Paz Pasamar, Luz Pozo Garza, Josefina Romo Arregui, Alfonso de la Torre, Josefina de la Torre, Montserrat Vayreda, Pilar Vázquez Cuesta, Pura Vázquez, Celia Viñas y Concha Zardoya.
- <sup>2</sup> Suma a las anteriores a Aurora de Albornoz, Elena Andrés, María Victoria Atencia, María Nieves F. Baldoví, Gloria Calvo, María Teresa Cervantes, Josefa Contijoch, María Luisa Chicote, Carolina d'Antin Sutherland, María de los Reyes Fuentes, Amparo Gastón, Pilar Gómez Bedate, Carmen González Mas, Cristina Lacasa, María Elvira Lacaci, Adelaida Las Santas, Concha Lagos, Concha de Marco, Elena Martín Vivaldi, Marisa Medina, Eduarda Moro, María Mulet, Carmen Ontiveros, María Eugenia Rincón, Amelia Romero, María José Sánchez-Bendito, Felisa Sanz, María Antonia Sanz, Mercedes Saorí, Teresa Soubret, Julia Uceda y Acacia Uceta.

## Referencias bibliográficas

- Balcells, J. M. (2003). *Ilimitada voz*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Balcells, J. M. (2006). Del género de las "antologías de género". *Arbor*, 721, 635-649.
- Batló, J. (1968). *Antología de la nueva poesía española*. Madrid: Ciencia Nueva.
- Bloom, H. (1994). *El canon occidental*. Madrid: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Cerrillo Torremocha, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- Conde, C. (1954). *Poesía femenina española viviente*. Madrid: Arquero.
- Conde, C. (1967). *Once grandes poetisas américohispanas*. Madrid: Cultura Hispánica.
- Conde, C. (1967). *Poesía femenina española (1939-1950)*. Barcelona: Bruguera.
- Conde, C. (1971). *Poesía femenina española (1950-1960)*. Barcelona: Bruguera.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. *CL&E: Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-32.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Even-Zohar, I. (1994). "La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa". En Villanueva, D. (ed.). *Avances en teoría de la literatura*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 357-377.
- Fokkema, D. (1993). A European canon of Literature. *European Review*, 1, 21-29.
- García, J. (1978). *El grupo poético de los años 50*. Madrid: Taurus.
- García Montero, L. (2014) *Un velero bergantín*. Madrid: Visor.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la lengua y la literatura para la educación primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- González, J. A. (Coord, 2016). *Lengua castellana y Literatura II. 2º de Bachillerato*. Sevilla: Algaida.
- Gutiérrez, S., Hernández, J., & Serrano, J. (2016). *Lengua y Literatura 2º de Bachillerato*. Madrid: Anaya.
- Hernández, A. (1978). *Una promoción desheredada: la poética del 50*. Madrid: Zero-Zyx.
- Jiménez, L. (1961). *Nuevos poetas españoles*. Madrid: Ágora.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.

- López-Valero, A., & Martínez-Ezquerro, A. (2012). Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y literatura: currículo de educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos: Revista de educación*, 15, 27-40.
- López-Valero, A., & Martínez-Ezquerro, A. y Encabo, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: un enfoque sociocrítico*. Barcelona: EUB.
- Lobato, R., & Lahera, A. (2016). *Lengua castellana y Literatura. 2º de Bachillerato*. Madrid: Oxford University Press.
- Martínez, J. L. (1953). *Poesía femenina (Antología)*. Madrid: Estudios.
- Martos-Núñez, E., & Campos, M. (2012). La lectura y la escritura en el s. XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 5, 2012. Retrieved from <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/132/82>.
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 10, 233-270.
- Mendoza, A. (2003). El canon formativo y la educación lecoliteraria. En Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Mignolo, W. (1994-1995). Entre el canon y el corpus. Alternativas para los estudios literarios y culturales en y sobre América Latina. En Rincón, C. y P. Schumm (eds.). *Crítica literaria hoy. Entre las crisis y los cambios: un nuevo escenario*. Nuevo Texto Crítico 14/15 [monográfico], 23-26.
- Moral, C. y Pereda, R. M. (1982). *Joven poesía española*. Madrid: Cátedra.
- Núñez Ruiz, G. (2007). La educación literaria en la España contemporánea. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 44, 101-109.
- Pozuelo, J. M. (1996). Canon: ¿estética o pedagogía? *Ínsula*, 600, 3-4.
- Quiles-Cabrera, M. C., Palmer, I., & Rosal, M. (2005). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüístico y literaria*. Madrid: Visor.
- Ribes, F. (1963). *Poesía última*. Madrid: Taurus.
- Sartre, J. P. (2003). *¿Qué es Literatura?* Buenos Aires: Losada.
- Sánchez-García, R. (2015). *El canon abierto. Última poesía en español*. Madrid: Visor.
- Sánchez-García, R. (2017). Cuando las poetisas no tuvieron la palabra. El concepto de literatura sumergida en la poesía española (1950-2000). En Sánchez, R. & Gahete, M. (ed). *La palabra silenciada: voces de mujer en la poesía española contemporánea (1950 - 2015)*. Valencia: Tirant lo Blanch, 15-32.
- Sánchez- García, R. (2018). *Así que pasen treinta años. Historia interna de la poesía española (1950-2017)*. Madrid: Akal.
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.
- Sullá, E. (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.
- Tabarovsky, D. (2010). *Literatura de izquierda*. Cáceres: Periférica.
- Teixidor, E. (2007). *La lectura y la vida*. Barcelona: Ariel.
- VV. AA. (1967). *Generación del 27*. Ed. de Vicente Gaos. Madrid: Cátedra.
- VV. AA. (2018). Scholarly Publishers Indicators. Retrieved from [http://ilia.cchs.csic.es/SPI/prestigio\\_expertos\\_2018.php](http://ilia.cchs.csic.es/SPI/prestigio_expertos_2018.php).

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sánchez-García, R. (2019). Canon escolar poético y pedagogía literaria en bachillerato. Las escritoras invisibles en los manuales de literatura. [Poetic school canon and literary pedagogy in Baccalaureate. The invisible writers in the literature manuals] *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33 31-43. DOI:10.7179/PSRI\_2019.33.03

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Remedios Sánchez García.** Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación Campus Universitario de Cartuja C.P. 18071 (Granada). E-mail: [reme@ugr.es](mailto:reme@ugr.es)

## PERFIL ACADÉMICO

**Remedios Sánchez García.** Profesora Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Es autora de más de 40 artículos en revistas científicas y de cinco libros de autoría única en editoriales de reconocido prestigio (primer cuartil PSI). Asimismo ha coordinado otros catorce volúmenes colectivos y ha impartido medio centenar de conferencias en diferentes países. Especialista en novela del siglo XIX y en poesía contemporánea, su última obra publicada se titula *Así que pasen treinta años. Historia interna de la poesía española* (Akal, 2018).

