

***La escritura borrada de las mujeres. Itinerarios lectores  
inclusivos y (re)construcción del canon poético***

***The erased writing of women. Inclusive reading itineraries  
and (re)construction of the poetic canon***

**Remedios Sánchez-García**

Universidad de Granada

[reme@ugr.es](mailto:reme@ugr.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-7028-1149>

**Pablo Aparicio-Durán**

Universidad de Granada

[pabloaparicio@ugr.es](mailto:pabloaparicio@ugr.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4639-3543>

DOI: 10.17398/41.43

Fecha de recepción: 09/12/2023

Fecha de aceptación: 11/07/2024

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Sánchez-García, R. y Aparicio-Durán, P. (2025). La escritura borrada de las mujeres. Itinerarios lectores inclusivos y (re)construcción del canon poético. *Tejuelo*, 41, 43-60.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.43>

**Resumen:** Este artículo aborda el modo en que las estructuras patriarcales han silenciado el discurso poético de las mujeres en el siglo XX español, perpetuando los modelos seculares de la tradición. El punto de partida teórico muestra cómo se ha construido el canon literario a partir de la historia y la ideología dominante para promover su difusión a través del canon escolar reproducido en los materiales didácticos utilizados en la educación literaria. Una vez definido el problema de investigación, se aborda la nueva situación como consecuencia de la implantación legal de la LOMLOE en Andalucía, sugiriendo estrategias para crear itinerarios de lectura originales, pertinentes e innovadores para trabajar la realidad de la poesía del siglo XX de forma significativa, favoreciendo además la educación en valores como el respeto a la igualdad de género. El objetivo es integrar en el currículo de bachillerato a autoras significativas que, a pesar de su calidad y valor, han sido eclipsadas, aunque legítimamente deberían ser incluidas para componer un corpus textual válido que responda a la verdad de lo histórico-literario, buscando exclusivamente mejorar la formación de lectores.

**Palabras clave:** canon literario; mujeres poetas; visibilización de autoras; itinerarios lectores; siglo XX.

**Abstract:** This article deals with the way in which patriarchal structures have silenced women's poetic discourse in Spanish's 20th century, perpetuating the secular models of tradition. The theoretical starting point shows how the literary canon has been constructed on the basis of history and the dominant ideology in order to promote its dissemination through the school canon reproduced in the didactic materials used in literary education. Once the research problem has been defined, the new situation is addressed as a result of the legal implementation of the LOMLOE in Andalucía, suggesting strategies to create original, relevant and innovative reading itineraries in order to work on the reality of 20th century poetry in a meaningful way, also favouring education in values such as respect for gender equality. The aim is to integrate into the baccalaureate curriculum significant female authors who, despite their quality and value, have been overshadowed even though they should legitimately be included in order to compose a valid textual corpus that responds to the truth of the historical-literary, seeking exclusively to improve the training of readers.

**Keywords:** literary canon; women poetry; visibility of women authors; reading itineraries; XX century.

## **I**ntroducción. Entre la Historia, la ideología y el canon

Para comprender la Historia de la Literatura, su evolución a lo largo del tiempo, hay que apoyarse en tres pilares: la Historia, la ideología y el canon. El punto de partida es una afirmación teóricamente consabida: que la Historia la escriben siempre los vencedores. En lo literario las vencedoras han venido siendo las estructuras patriarcales asentadas secularmente y fijadas en el inconsciente colectivo para evitar la perturbación de los valores que marca una ideología determinada. Esto supone, por tanto, que la ideología es un constructo social que determina la clase prevaleciente y que sirve para ahorrar o controlar el pensamiento de las masas, para ajustarlo a unos parámetros que sigan beneficiando un modo específico de interpretar y entender el mundo. Y de esa ideología, que se puede ir viendo modificada a lo largo del tiempo pero siempre desde la posición que marca el poder, va surgiendo un canon que, en lo literario, se refiere a la suma de obras valiosas que hay que procurar conservar para que pasen de generación en generación (Sullà, 1998).

Pero no nos olvidemos de lo que avisaba Lluç: “El canon literario ha sido establecido en función de unos parámetros a veces tan subjetivos como la opinión sobre la calidad estética o la originalidad. O

ciertos inconfesables elitismos de clase que han situado fuera determinadas manifestaciones paraliterarias que, a menudo, utilizan unos valores no asumidos o no legitimados por las pautas clásicas de prestigio (2003, p. 193). Todo lo dicho, como se ve, responde a un orden jerárquico marcado por una suma de eruditos a los que Bourdieu denomina “nobleza cultural” (1984) que no solamente condicionan el discurso literario, sino quién, cómo, cuándo y por qué se escriben los textos que hay que preservar del olvido. O cuáles, de entre las múltiples obras que se crean merecen quedar como muestra de lo más excelso de nuestras Letras, como referente de cada periodo sociohistórico.

Cuando se llega a este punto es cuando surgen preguntas que, a pesar de su simplicidad, vienen a darnos las claves de la gravedad del asunto que se aborda: a lo largo de la Historia -con mayúsculas-, tanto en el periodo de los regímenes feudales como con la aparición de las primeras sociedades burguesas que establecen el modelo de mercado (Rodríguez, 1994, p. 5), ¿han existido mujeres escritoras valiosas? Si damos una respuesta afirmativa atendiendo a la realidad de los hechos, entonces podemos avanzar y plantearnos una segunda, ¿cuáles son las razones por las que esas mujeres y sus obras no han entrado, como merecieron, en el circuito del mercado y, por tanto, nos resultan desconocidas? ¿Tan poco significativas resultan sus aportaciones frente a sus coetáneos? Y, al hilo, viene la tercera cuestión: en ese proceso de borrado perpetuo de la escritura de las mujeres en el que Historia, ideología y canon han trabajado al unísono, ¿qué está haciendo la crítica y la educación para restablecer el canon literario ajustado a la realidad que hunde sus raíces sociales en el canon escolar donde se asientan las bases afectivas y formativas de las lecturas que construyen la identidad de una persona?

Estas son los asuntos que aborda este artículo: una reflexión sobre el porqué de los silenciamientos, aún hoy, consumido un cuarto del siglo XXI, en los libros de texto que son el fundamento de los itinerarios lectores de nuestro alumnado, centrándonos en la lírica porque abordar todos los géneros resulta inviable. Y, a partir de ahí, de qué manera podemos los docentes reordenar la inmensa biblioteca que es el canon para que responda a la realidad, darle un vuelco a la tabla de

valores de la que escribe Bourdieu (1984, p. 165), frente a los intereses concretos de la aristocracia de lo literario que pretende conservar su autoridad para seguir determinando qué es y qué no es válido en la lírica moderna.

## **1. Canon escolar poético patriarcal y educación literaria**

Para poder precisar lo que supone el canon escolar lo primero es definir el concepto del que deriva: el canon literario; Sullà lo define como la “lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (1998, p. 12). Pero ahí está la trampa en la que sistemáticamente caemos: esas obras, teóricamente de excelencia y por tanto, dignas de estudio y protección, parece que han sido casi exclusivamente escritas por hombres; unos hombres que han contado con la inspiración como fuente creadora. Y, curiosamente, la inspiración, a pesar de que hubiera una época en que se considerara que era fruto de la generosidad de las musas (Clío, Euterpe, Talía, Melpómene, Terpsícore, Erato, Polimnia, Urania y Calíope, todas féminas) es más identificable con los poderes fácticos. Porque, fuera de ironía, lo cierto es que tenía razón Bloom al afirmar que la musa -o quien corresponda- “siempre toma partido por la élite” (1994, p.173). Desde luego esa élite crítica ha tenido habitualmente nombre de varón.

Del amplísimo canon literario, interpretado desde una perspectiva histórica y universalista, pasamos al canon escolar, que Cerrillo Torremocha estimó con acierto que debiera estar conformado por “obras que [...] 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, p. 26). Pero el problema reside en que, si el canon literario es parcial – y esto lo afirmamos taxativamente-, da una perspectiva errónea a nuestros jóvenes lectores que se inician en la tradición literaria eternizando ese proceso de silenciamiento que, siglo tras siglo, ha excluido sistemáticamente la aportación de las mujeres por su condición de mujeres a fin de mantener una imagen falsificada que

prefigura cual es el rol que han venido asumiendo. Es decir, estereotipos sin más.

Porque el debate nunca ha sido sobre calidad estética, nunca se ha llegado ni siquiera a considerarse, dado que el lugar de las féminas no era la literatura como no era la política o la filosofía, por poner un par de ejemplos; aquí a lo que nos referimos es a las estrategias para sostener las estructuras patriarcales en las que, el dominio (y la literatura es una forma de dominar, de mantener el control social), lo han ostentado una minoría de hombres; en el caso de Estados Unidos, como respuesta al denominado ‘canon occidental’ de Bloom (1994) surgen los estudios culturales para (re)construir la verdad literaria, evidenciando los mecanismos de encubrimiento aplicados por el sistema que tiene el control de la producción discursiva). La respuesta no se hizo esperar y vino clara y rotunda: los defensores del canon tradicional pasaron a calificar a quienes pretendían abrir el campo de estudio para completar este corpus textual inexplorado como “Escuela del Resentimiento”. No les interesaba, porque hasta no hace mucho y, como ya apuntó 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, p. 359).

Por eso nunca ha interesado abrir un debate amplio, alcanzar el consenso a partir de un análisis de las obras por especialistas de cada época que favoreciera que desde la escuela se fomente un acercamiento a lo literario -en este caso concreto, a lo poético- que centre su atención en la excelencia literaria con relación al contexto en que surge la obra, toda vez que un texto es fruto de las circunstancias condicionantes sociohistóricas y culturales e ideológicas donde se produce (volvemos a Rodríguez, 2002). Evidentemente, tenemos que coincidir con Cerrillo Torremocha (2013) en que dicha obra debe ajustarse al itinerario lector que busca conformar lectores competentes y con capacidad de análisis crítico de la realidad que se muestra en lo literario.

## **2. Legislación actual e itinerarios lectores (con la poesía de fondo)**

Hace años escribía Solé que el acto de leer es “un proceso dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que este aporta su disposición emocional y afectiva, sus propósitos, su experiencia, su conocimiento del mundo y del tema; es esa aportación, en interacción con las características y propiedades del texto la que permite comprender, construir un significado sobre este texto a ese lector” (2012, p. 18). Aquí reside otra cuestión que no se puede perder de vista. El canon escolar antes aludido se organiza teniendo en cuenta su dimensión didáctica (Martínez Sariago y Laguna Mariscal, 2018, p. 24) para acercar los textos literarios “idóneos” al alumnado de entre 3 y 17 años, ajustándose a su capacidad de comprensión de la realidad y del mundo porque leer, como dice Sánchez García (2018), no es inocente sino un acto político en afirmación de Culler, “cuyo objetivo no es simplemente interpretar el mundo, sino cambiarlo, cambiar la conciencia de aquellos que leen y sus relaciones con lo que leen” (1984, p. 53).

Tampoco resulta un proceso sencillo, sino que estamos ante un acto complejo de desciframiento que requiere práctica y poner en funcionamiento unas destrezas adquiridas a lo largo de los años (Quiles et al., 2015) al servicio del desciframiento de un texto parcial o completo. Si esos fragmentos (u obras completas) no permiten reconfigurar la mirada lectora, el docente seguirá perpetuando (in)conscientemente los roles y los espacios de quienes ejercen hasta hoy un férreo control del canon. Aquí tenemos una complicación básica: la necesidad de reformular la metodología de acercamiento a los textos literarios incorporando dentro del corpus que se utiliza en las aulas -basada normalmente en los manuales creados siguiendo las indicaciones legales- a las autoras significativas que han intervenido decisivamente en cada momento, pero la realidad es otra.

Por lo tanto, parece evidente que hay que superar los condicionantes del pasado e innovar en la configuración de los itinerarios lectores rehaciendo la cartografía que los sustenta, cambiar lo obsoleto y rescatar la realidad del desarrollo (auténtico) histórico-

cultural, en este caso, poético; creemos con Debord que “la lucha entre tradición e innovación, que es el principio interno de desarrollo de la cultura en la sociedad solo puede continuar merced a la permanente victoria de la innovación. Sin embargo, la innovación cultural depende únicamente del movimiento histórico total que, al cobrar conciencia de su totalidad, tiende a superar sus propios presupuestos culturales y se orienta hacia la supresión de toda separación” (1999, p. 152). Se trata por tanto de renovar, de ampliar la mirada del docente para que llegue al alumnado como modo de transformación social global. Ahora bien, ¿con qué apoyos? ¿la legislación educativa que debe responder a los principios constitucionales, esto es, capacidad y mérito de las aportaciones ha sido eficaz en la reformulación canónica poética? La respuesta rotunda es que, a nuestro juicio, todavía no.

Basta ir a las cifras. En el trabajo de Sánchez García (2019) se analizan diferentes manuales de segundo de Bachillerato ajustados a la LOMCE que era la legislación aplicada en ese momento y los resultados no pudieron ser más desalentadores: la presencia de las poetas en dichos libros de texto oscilaba entre un 12,8% y un 13,26 % en relación con sus colegas masculinos. Ergo, la desigualdad sigue presente en pleno siglo XXI porque los criterios de selección no responden a lo que creía ya Cerrillo Torremocha que resultaba primordial: que dichos criterios fuesen “sólidos, objetivos e imparciales; entre esos criterios, al menos, deberían estar siempre estos dos: la calidad literaria de los textos y la adecuación de las obras a los intereses y capacidades de los lectores” (2013, p. 27). Resulta palmario aún que:

- 1.- No son sólidos (los nombres masculinos son casi idénticos en todos los manuales; los de las mujeres, no, lo que crea una sensación de inestabilidad que dispersa el foco de interés).
- 2.- No son objetivos (porque no responden a la realidad dado que desprecian/ignoran la poesía escrita por mujeres) y,
- 3.- Mucho menos son imparciales porque se constata el supremacismo del poeta frente a la poeta al margen, reiteramos, de la calidad, el interés y su adecuación al lector.



Por añadidura, hay que afrontar aquí otra dificultad añadida que afecta en un doble sentido: el criterio para escoger los fragmentos o, mejor dicho, la ausencia de este en la mayoría de los manuales, por un lado; y el desconocimiento de trayectoria y textos de las poetisas, por otro. Atendiendo a lo primero, basta que reparemos en los resultados de los últimos informes PISA (2018, 2022) a propósito de la competencia literaria del alumnado español y quedará meridianamente claro que el camino elegido no es el correcto, toda vez que nuestro país está por debajo de la media de la OCDE y de la Unión Europea. Es decir, la LOMCE no fue la solución, pero tampoco la LOMLOE parece haber dado respuesta a la problemática que afrontan cada día los docentes del área. Por lo menos hasta el momento.

La segunda cuestión: el desconocimiento de las obras de autoras de las diferentes promociones es noticia, pero no porque cualquier profesor o profesora aplique por voluntad propia unos parámetros patriarcales; es que, a ellos/as, cuando se han formado para ejercer su profesión (filología o teoría de la literatura) no se les ha incluido en el temario a las escritoras. Y, aunque pueda parecer una perogrullada, nadie puede enseñar lo que no conoce ni le han motivado para incorporar como lectura de su interés. Estamos ante un *ouróboros*, ante un círculo vicioso que no hemos sido capaces de romper hasta el momento.

Y ahora vamos a las aulas de bachiller. Si entramos en la concreción de los contenidos de la LOMLOE, en el currículo de segundo de bachillerato y atendiendo a las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos vinculados a la materia ‘Lengua Castellana y Literatura II’, las competencias específicas que se refieren a esta cuestión (la séptima y la octava) indican que lo que procede que los discentes sean capaces de hacer, llegados a este punto, es:

7. seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de

las obras, y compartir experiencias lectoras para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura.

8: Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.

Luego, en los saberes básicos, se alude en la lectura autónoma a la necesidad de “lectura de obras de autoras y autores relacionadas con las propuestas de lectura guiada que susciten reflexión sobre el propio itinerario lector así como la inserción en el debate interpretativo de la cultura,[...]”; y, en la lectura guiada, se indica que debe propiciarse la “lectura de obras relevantes de la literatura española del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI, inscritas en itinerarios temáticos o de género, en torno a tres ejes: (1) Edad de Plata de la cultura española (1875-1936); (2) guerra civil, exilio y dictadura; (3) literatura española e hispanoamericana contemporánea”.

Pero, sumado a esto, recordemos el argumento de inicio: si no se menciona expresamente la necesidad de integrar a las poetisas en estos itinerarios lectores que se conforman siguiendo lo sugerido en la manualística que emana supuestamente del espíritu de las leyes; y, además, los docentes, aparte de la complejidad y amplitud del temario que deben explicar, no tienen clara conciencia de la dimensión de sus obras para incorporarlas, lo que se hace es sostener el desequilibrio que pervierte la verdadera historia literaria y mantener el ostracismo de las creadoras.

De lo general, vamos a lo particular: la normativa regional que, en este caso, se puede centrar en Andalucía, una de las comunidades que van en vanguardia en relación con la visibilización de las escritoras porque explicita nombres en el currículo. Si vamos a la *ORDEN de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las*

*diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado*, en lo que toca a 2º de bachillerato, se indica que la lectura guiada se vincula a la

lectura de obras relevantes de la literatura española del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI, inscritas en itinerarios temáticos o de género literario, *con especial atención a los escritores y las escritoras de Andalucía (con singular dedicación a los autores/as elegidos desde el año 2000 como Autor del año o Nuevo Clásico Andaluz)*, en torno a tres ejes: (1) Edad de Plata de la cultura española (1875-1936), la generación del 98 y el Modernismo, el Novecentismo y la generación del 14, Juan Ramón Jiménez, la generación del 27, el teatro lorquiano; (2) Guerra civil, exilio y dictadura; (3) literatura española e hispanoamericana contemporánea [...].

La diferencia en relación con otras comunidades autónomas solo varía en los nombres de los autores citados, pero los itinerarios de lectura son similares toda vez que autores como Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca o la Generación del 27 forman parte del canon asentado. La diferencia primordial estriba en la incorporación del Autor/a del Año y/o del Autor/a Clásico del Año (reconocimiento a un escritor o escritora que, por sus méritos, se convierte en protagonista anual a partir de su elección por el Centro Andaluz de las Letras dependiente de la Consejería de Cultura) dentro del currículo, algo que hasta el momento no se había producido. Esto implica (indirectamente) un avance: atraer la atención hacia escritoras como Cecilia Böhl de Faber, Carmen de Burgos, María Zambrano, Julia Uceda, Pilar Paz Pasamar, María Victoria Atencia o Mariluz Escribano.

Desde luego que es un gran avance en relación con otras comunidades autónomas, pero de ahí al desarrollo de un itinerario lector que propicie que los profesores/as de bachillerato las conviertan en protagonistas hay un trecho, porque crearlo implica reorganizar de nuevo la teoría -generaciones, escuelas, nombres- para llevarlo a la realidad del aula. Es decir, un doble trabajo, como ya se adelantó. Atendiendo a esto creemos que, al menos para esta promoción de enseñantes y mientras empiezan a tener presencia en la educación superior, deberían existir cursos específicos dentro de la formación

permanente pero, a la par y mientras la universidad no reconfigure ese canon literario por parte de los investigadores de teoría literaria, aportarles, al menos, una selección textual mínima que facilite su tarea en lo tocante a lo que puede/debe implementarse en las nuevas situaciones de aprendizaje para responder a la realidad literaria que se ha venido desvirtuando hasta el momento. Lo mismo, así, alcanzamos aquel tercer espacio al que aludía Zeichner (2010) donde se vinculan los aprendizajes universitarios y lo que verdaderamente sucede en las aulas.

### **3. Configuración de itinerarios lectores y visibilización de las poetas del siglo XX**

La definición que mejor se ajusta a nuestra percepción de lo que es un itinerario lector es la de Martos Núñez donde se indica que, tanto en su percepción de ruta interior de acercamiento textual como en la de ruta literaria -y física- de viajes, lo que buscan es permitir “a los nuevos lectores andar caminos que lectores expertos ya han trazado” (2013, p. 346). No vamos a recordar que un lector experto como es cualquier docente también se olvida de las escritoras porque no se las han mencionado y, lo que no se nombra, no existe.

Retomamos el tema. El desarrollo de un itinerario lector, conforme a lo que exige la normativa vigente, obliga a lo antedicho: un conocimiento profundo de los textos literarios para ajustarlos al perfil del alumnado. No podemos perder de vista lo que ya avisó Mignolo: “la formación del canon en los estudios literarios no es más que un ejemplo de la necesidad de las comunidades humanas de estabilizar su pasado, adaptarse al presente y proyectar su futuro” (1998, p. 251). Esto exige no solamente comprender los textos en contexto sin perder de vista lo que ya adelantó Jameson: “uno de los ejes fundamentales que los sigue definiendo es su relación con las disciplinas establecidas” (1989, p. 2-3). Es decir, la literatura no se puede interpretar al margen del resto de disciplinas, al margen de la vida. Y, ¿de qué manera propiciar ese encuentro que trascienda la especificidad de una materia para alcanzar la transdisciplinariedad obligada -léase el contexto-? La sugerencia también aparece en la propia normativa: el uso de las bibliotecas

escolares entendidas como eje neurálgico de un centro educativo, como espacio de encuentro y de intercambio de experiencias para el enriquecimiento mutuo entre docentes. En ese mapa que supone el itinerario es obligado establecer vínculos, conexiones, rutas a veces insospechadas apriorísticamente entre áreas de conocimiento porque se ajustan a lo que demanda el alumnado, a sus necesidades específicas. De lo que se trata es de marcar una brújula para no perdernos, para que responda a las necesidades formativas en lo tocante a la formación literaria, sí, pero también para ayudar a conformar la personalidad y la actitud ante el mundo (papel de la mujer, la igualdad, el respeto mutuo) de nuestros/as adolescentes modificando patrones conductuales. Ya lo decía Caldera, “leer bien es la clave, no leer mucho. Leer bien, sobre todo lo que merece ser leído” (2014, p. 35). Creemos que para leer bien hay que seleccionar atendiendo dos preguntas clave: ¿qué debería enseñarse y por qué?

Evidentemente, nosotros defendemos un canon escolar reformulado y legítimo que se ajuste a la verdad de lo histórico-literario. Un canon para segundo de bachillerato que se atenga a la calidad, al perfeccionamiento en la formación de lectores donde, en cada etapa literaria, no se repudie la literatura escrita por mujeres que se atiene y se ajusta a las necesidades educativas del siglo XXI. Y concretamos con nombres y apellidos: no se entiende, si somos objetivos, la Generación del 27 sin Carmen Conde o Rosa Chacel; es imposible interpretar la generación del 50 sin Gloria Fuertes, Paca Aguirre o Mariluz Escribano; ni la generación del 80 sin Olvido García Valdés o Ángeles Mora; o la generación 2000 sin incorporar a Raquel Lanseros o Yolanda Castaño. Y solo como mínima muestra de nombres esenciales que debe salvarse en beneficio de las letras y de la educación literaria.

## Conclusiones (algunas reflexiones para romper el discurso dominante)

Un itinerario lector es un mapa que nos ayuda a construir rutas, senderos de luz que abran nuevas perspectivas que motiven al alumnado para ampliar su gusto por la lectura. La representación cultural no puede entenderse ya con la marginación de una parte esencial de nuestra tradición lírica compartida. Hemos mantenido demasiados ecos porque los firmaba un varón y nos hemos olvidado de las voces de las mujeres porque se nos ha olvidado tener en cuenta el verso machadiano que avisaba que hay que pararse a distinguir las voces de los ecos. Llegados a este momento concreto, la legislación nos da las herramientas para cambiar el *statu quo* que se pensó inmutable y así se apunta que, en bachillerato, es imprescindible trabajar la competencia lingüística que implica capacitar al alumnado para leer

[...] con autonomía obras relevantes de la literatura poniéndolas en relación con su contexto sociohistórico en producción, con la tradición literaria anterior y posterior y examinando la huella de su legado en la actualidad, para construir y compartir su propia interpretación argumentada de las obras, crear y recrear obras de intención literaria y conformar progresivamente un mapa cultural.

Constrúyase pues ese mapa cultural desde la autenticidad, con las herramientas a nuestra disposición (diferentes webs como Las Olvidadas, El Legado de las Mujeres, etc.) y arbitrando nuevas fórmulas que favorezcan un acercamiento a estas figuras sin cuyas trayectorias poéticas la evolución lírica hubiera sido otra. Si el cambio viene desde abajo, desde la realidad de los centros educativos logrando que se implementen modelos de identificación, quienes deciden la construcción canónica y la reflejan en los manuales -esa minoría- para que luego pase al mercado ideológico y cultural no van a tener otra solución que adaptarse a las circunstancias y asumir que la realidad es santa, como escribiera Jorge Guillén.

Si aplicamos un posicionamiento coherente con la veracidad y la ética en la interpretación literaria, desde la crítica literaria y desde el magisterio en cualquier nivel educativo, hay que darle su lugar en la

tradición a “la estirpe de las vencidas” (la nominación es de Sánchez García, 2022, p. 84), a quienes han ejercido como referentes discursivos, como sacrificadas pioneras abriendo caminos, tendiendo puentes donde antes hubo sólo precipicios, para que la sociedad del presente tome conciencia de que la literatura escrita por mujeres -y volvemos a Machado- no es una innovación inventada para los itinerarios de lectura. Es palabra heredada en el tiempo que, de acuerdo con los valores contemporáneos, se pone al servicio de la formación integral del alumnado.

## Referencias bibliográficas

Bloom, H. (1994). *El canon occidental*. Anagrama.

Bourdieu, P. (1984). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. 1998.

Caldera, R. (2014). *Una invitación a leer...mejor*. Rialp.

Cerrillo Torremocha, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.

Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de Andalucía. Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (BOJA 02-06-2023).

Culler, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Cátedra.

Debord, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Prólogo, introducción y notas de José Luis Pardo. Pretextos.

Even Zohar, I. (1994). La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa. En D. Villanueva, (ed.). *Avances en teoría de la literatura* (pp. 357-377). Universidad de Santiago de Compostela.

Jameson, F. (1989). *El postmodernismo y la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós.

Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Martínez Sariego, M., y Laguna Mariscal, G (2018). Orientaciones para el establecimiento de un canon didáctico de la novelística europea y española del último cuarto del siglo XX. *Tejuelo*. 27, 21-54. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.27.21>

Martos Núñez, E. (2013). Itinerarios y prácticas de lectura. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Fígares (coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 346-349). RIUL/Santillana.

Mignolo, W. (1998). Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?). En E. Sullà (ed.). *El canon literario* (pp. 237-270). Arco Libros.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). PISA 2018, Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Madrid. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). PISA 2022, Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022.html>

Quiles Cabrera, M. C., Palmer, I., y Rosal Nadales, M. (2015). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüístico y literaria*. Visor.

Rodríguez, J. C. (1994). *La literatura del pobre*. Comares.

Rodríguez, J. C. (2002). *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*. Comares.

Sánchez García, R. (2018). *Así que pasen treinta años...* *Historia interna de la poesía española*. Akal.



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, 43-52.

Sánchez García, R. (2022). Estudio preliminar. En M. Escribano Pueo, *Poesía completa*. Cátedra.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 59(1), 43-61.

Sullà, E. (1998). *El canon literario*. Arco Libros.

Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.

