

nº 4

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

2008

CEPLI 
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN
DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL  **UCLM**

ISSN: 1885-446X

DIRECTORES:

Pedro C. Cerrillo
Santiago Yubero

SECRETARÍA DE REDACCIÓN:

Paloma Alfaro
Cristina Cañamares
Ángel Luis Luján
Raúl Navarro
César Sánchez
Sandra Sánchez

DIRECTOR DE ARTE:

José A. Perona

ADMINISTRACIÓN:

Andrés Villanueva

CONSEJO EDITORIAL:

Fernando Fraga de Azevedo
(Universidade do Minho, Portugal)

Luis Díaz Viana
(CSIC)

Elisa Larrañaga Rubio
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Amando López Valero (Universidad de Murcia)

Gemma Lluch Crespo (Universidad de Valencia)

Carlos J. Martínez Soria
(Director técnico de Ediciones de la UCLM)

Eloy Martos Núñez
(Universidad de Extremadura)

M^o Teresa Miaja
(Universidad Nacional Autónoma de México)

M^o Carmen Utanda Higuera
(Universidad de Castilla-La Mancha)

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR:

José Ignacio Albentosa
(Universidad de Castilla-La Mancha)

José Belmonte
(Universidad de Murcia)

Ana Camps
(Universidad Autónoma de Barcelona)

Ángel G. Cano
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Xabier Etxaniz
(Universidad del País Vasco)

Jaime García Padrino
(Universidad Complutense)

Gloria García Rivera
(Universidad de Extremadura)

Pedro Guerrero Ruiz
(Universidad de Murcia)

Gabriel Janer Manila
(Universidad de las Islas Baleares)

Ramón Llorens
(Universidad de Alicante)

Mariana Masera
(Universidad Nacional Autónoma de México)

Antonio Mendoza Fillola
(Universidad de Barcelona)

Michel Moner
(Universidad de Toulouse, Francia)

Martha Montero-Sieburth
(Universidad de Massachusetts-Boston)

Ciriaco Morón Arroyo
(Universidad de Cornell, Estados Unidos)

Pascuala Morote Magán
(Universidad de Valencia)

Ángel Luis Mota Chamón
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Jesús Moya Guijarro
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Martín Muelas Herráiz
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Antonio Mula
(Universidad de Alicante)

Gabriel Núñez
(Universidad de Almería)

M^o José Olaziregi
(Universidad del País Vasco)

Kimberley Reynolds
(Universidad de Newcastle, Reino Unido)

Claudia Rodríguez
(Fundaelectura, Colombia)

Blanca A. Roig
(Universidad de Santiago de Compostela)

Tania Rösing
(Universidad de Passo Fundo, Brasil)

Félix Sepúlveda
(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

M^o Victoria Sotomayor
(Universidad Autónoma de Madrid)

Ángel Suárez
(Universidad de Extremadura)

En el ámbito del mundo desarrollado, desde hace ya unos años, se afirma que la sociedad actual es la “sociedad de la información”, en unos casos, y la “sociedad del conocimiento”, en otros. Y, frecuentemente, se confunden información y conocimiento, que no son la misma cosa: la información es algo externo y rápidamente acumulable, que no es nada si no se asimila, se discrimina, se procesa y se enjuicia y eso no es posible sin competencia lectora, la competencia que hace posible que la información llegue a formar parte de los conocimientos de una persona. El conocimiento, por su parte, es algo interno, estructurado, que se relaciona con el entendimiento y con la inteligencia, que crece lentamente y puede conducir a una acción.

Aunque nunca se ha leído tanto como ahora ni nunca han existido tantos lectores, leer no está de moda, al menos en algunos ámbitos importantes e influyentes de nuestra sociedad; al contrario, es una actividad muy poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y, particularmente, por los jóvenes: a muchos adolescentes, de los que leen habitualmente, les da vergüenza –incluso miedo, a veces– reconocer ante sus amigos que son lectores, entre otras cosas porque ya han existido casos de intolerable persecución a chicos y chicas que son

lectores. Dice Victoria Camps que: *En el entorno silencioso que precisa la lectura se encuentra la causa de que el lector impenitente haya sido visto siempre como un tipo raro, un loco huido del mundo, arrogante o distraído, inactivo y ocioso, peligroso en muchos casos...* [“La manía de leer”, en Millán, José A. (Coord.): *La lectura en España: informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores, 2002, p. 46.]

La lectura tiene que asumir nuevos retos en estos inicios del tercer milenio, retos que exigen lectores capaces de responder a los mismos desde la libertad y la autonomía crítica que le confieren su condición de lectores competentes. Y para ello es imprescindible que existan intervenciones institucionales decididas que logren modificar esa negativa valoración social de la lectura, hasta llegar a una verdadera *sociedad lectora*.

La revista *Ocnos*, con este número 4 que el lector tiene en sus manos, cumple su cuarto año. En esta ocasión se pueden leer trabajos sobre “Canon literario, educación y escritura femenina”, “En torno al sexismo y la enseñanza de textos argumentativos y narrativos”, “La neo-subversión en la LIJ”, “Leer y escribir en la narrativa realista española”, “Los idearios pedagógicos de Martí y Nervo” y “La animación a la lectura como fórmula para captar lectores”.

NOS

Con el apoyo científico e institucional de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com>).

BIBLIOTECA VIRTUAL
**MIGUEL DE
CERVANTES**
www.cervantesvirtual.com

OCNOS Revista de Estudios sobre lectura forma parte de los fondos documentales de las principales bases de datos bibliográficas nacionales e internacionales, dentro de su área científica, como son LATINDEX (América Latina, el Caribe, España y Portugal), la Base de Datos Española del CINDOC y el proyecto DIALNET (Universidad de La Rioja, con otras universidades españolas).

Precio del número: 12 euros.

VENTA Y SUSCRIPCIONES:

www.canolibreria.com

Cano Librería

C/ Menéndez y Pelayo, 5-7

46010 Valencia (España - Spain)

Tel.: +34 963 624 460 / +34 963 392 783

Fax: +34 963 624 563

DISEÑO Y MAQUETACIÓN:

José A. Perona.

© de la edición: UCLM.

© de los textos e ilustraciones: sus autores

Depósito legal: CU-476-2005

ISSN: 1885-446X

DIRECCIÓN POSTAL DE LA REVISTA:

CEPLI.

Facultad de Ciencias de la Educación
y Humanidades.

Universidad de Castilla-La Mancha (España).

Avda. de los Alfares, 44. 16071 - CUENCA

Tel.: +34 969 179 100 (Extensión 4329)

Mail: cepli@uclm.es

andres.villanueva@uclm.es



Esta revista ha sido impresa sobre papel *Munken Lynx*, el cual está fabricado completamente sin cloro (TCF) y cumple la certificación FSC (*Forest Stewardship Council*).

nº 4

OC

Sumario

Noviembre 2008

- 7 *Canon literario, educación y escritura femenina*
Carmen Servén Díez
- 21 *En torno al sexismo y la enseñanza de textos argumentativos
y narrativos*
**GRUPO ELECTRA (Milagros Gárate, Isabel Tejerina, M^a Ángeles Melero,
Elena Echevarría y Raquel Gutiérrez)**
- 35 *La neo-subversión en la LIJ: ecos de la posmodernidad*
Laura Guerrero Guadarrama
- 57 *Leer y escribir en la narrativa realista española*
Fermín Ezpeleta Aguilar
- 69 *Los idearios pedagógicos de José Martí y Amado Nervo*
Ana Vigne Pacheco
- 77 *La animación a la lectura como fórmula para captar lectores*
Claudia Rodríguez

Canon literario, educación y escritura femenina*

Carmen Servén Díez
Universidad Autónoma de Madrid

PALABRAS CLAVE:

Género, materiales didácticos,
educación literaria, crítica feminista

KEYWORDS:

Gender, pedagogic materials, literary
education, feminist critics

RESUMEN:

La escasa presencia de mujeres en el canon literario habitualmente manejado se deriva de determinadas condiciones socio-históricas. La enseñanza de la Historia de la Literatura no consiste en repetir y transmitir una construcción heredada, sino en ajustar un repertorio de autores para inducir en nuestros estudiantes la curiosidad lectora y proponerles distintas versiones del mundo y de lo humano. La especial posición de las mujeres escritoras en el pasado, su peculiar forma de intervención en el diálogo social y en el mundo artístico, forman parte de las experiencias creativas a lo largo de la historia y deben ser objeto de revisión en clase, si queremos lograr una educación plural y una visión cabal de los hechos literarios. Necesitamos materiales didácticos adecuados a esta nueva perspectiva.

ABSTRACT:

The limited presence of women in the literary canon that is usually consulted derives from a variety of specific socio-historical conditions. The teaching and learning of The History of Literature does not only consist on the repetition and transmission of an inherited construction, but in adjusting a repertoire of authors that would contribute to awake in the students a curiosity for reading, and, at the same time, that would promote different versions of the world as well as of the human condition. The particular position of women writers in the past, and their peculiar ways of intervention, both into de social dialogue, and in the artistic sphere, have shaped all sort of creative experiences along History, and therefore, they must be revised and studied into the classroom. Only by these means we would obtain both a plural education, and, a fair vision of the literary facts. We need new pedagogic materials.

La Literatura aparece como conjunto textual difícilmente definible en una primera aproximación. "Literatura, noción imprecisa", titula Ricardo Senabre el apartado correspondiente a la determinación ontológica de la literatura en un manual muy difundido y explica: "cualquier historia literaria al uso recoge obras dispares cuyo denominador común se nos antoja inexistente" (Senabre 1994: 149). Esta reticencia frente a la caracterización definitiva y simple de lo literario es compartida por otros estudiosos: las definiciones esencialistas han resultado a la postre sujetas a la contingencia histórica, así que los investigadores actualmente dedicados a la teoría de la literatura procuran evitarlas y desplazar la cuestión. J. Culler incluso se pregunta en uno de los apartados

de su libro "¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea?" (J. Culler 2000: 29); y Harold Bloom todavía es más reacio a toda definición de la Literatura, puesto que explica: "si no eres capaz de reconocerla cuando la lees, nadie puede ayudarte a conocerla o a amarla más" (Bloom 1995: 527).

Desde luego, lo que en la actualidad llamamos en Occidente "Literatura" —usando un rótulo ambiguo y una demarcación conceptual fluctuante—, se ha venido escribiendo y guardando a lo largo de más de veinticinco siglos, pero el sentido actual de la palabra data poco más o menos de 1800, puesto que anteriormente se aplicaba a escritos de conocimiento erudito en general. Como quiera que sea, hoy entendemos que son literarios un conjunto de textos que han superado ciertos procesos

* Fecha de recepción: 10/12/2007
Fecha de aceptación: 12/02/2008

de selección: han sido difundidos y reseñados repetida y esforzadamente por destacados agentes culturales, y llegan hasta el público avalados por los especialistas. O lo que es lo mismo: en la comunicación literaria, el principio de cooperación entre emisor y receptor está “hiperprotegido” (Culler 2000: 38).

Precisamente, la Filología nace para proteger y perpetuar un conjunto de obras consideradas nucleares en la cultura, obras de permanente interés que pueden o no coincidir con los títulos más leídos en un momento dado de la historia. De ahí la noción de *canon literario*, que ha adquirido hoy una importancia radical y una enorme difusión. El canon literario “es una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas”, según define Sullá (1998: 11.). Ello presupone que no todas las obras son bastante buenas para ser recordadas y serán relegadas al olvido; que el conjunto de obras dignas de memoria constituye un espejo cultural e ideológico de la identidad propia (local, nacional u occidental); y que esa lista de textos es el resultado de un proceso de selección en el que han intervenido instituciones públicas y minorías dirigentes culturales y políticas.

El proceso de selección se nos aparece hoy como actividad sujeta a las subjetividades de los distintos agentes culturales que intervienen en él, subjetividades que se hallan condicionadas por las normas, criterios y cosmovisión de un momento histórico concreto en que esos agentes viven. El gusto de los lectores es veleidoso y se revela dependiente de las experiencias discentes de esos lectores, de las ofertas de textos que resultan accesibles en cada época, de los juicios de los eruditos y críticos que jamás son unánimes...etcétera. La ausencia de unas marcas identificables y constantes en todo texto literario complica la selección, que es por tanto fruto de unos evaluadores reconocidos como

detentadores del gusto pero que ejercen su trabajo sin baremos objetivos.

Como señala Wendell V. Harris ([1991] 1998: 37 y ss.), hay que descartar la idea de que el canon literario responde a criterios de evaluación objetivos y atemporales. Toda valoración de un texto literario es, en realidad, un juicio sobre lo bien que el texto en cuestión satisface las necesidades cambiantes de los individuos y las sociedades, explica este investigador siguiendo a Bárbara Herrnstein Smith. Y está comprobado que “los profesores tienden a enseñar lo que les han enseñado, lo que es fácil de encontrar editado, aquello sobre lo que existen ensayos interesantes y sobre lo que ellos mismos están escribiendo” (Harris [1991] 1998: 48).

En conclusión: varios factores interactúan para determinar cuánto interés puede suscitar un texto y por cuánto tiempo; pero el recurso a un repertorio común de textos que todos consideramos importantes tiene una serie de ventajas: nos provee de modelos, se identifica como herencia cultural colectiva y posibilita la creación de marcos de referencia comunes (Harris [1991] 1998: 50-52). El estudio institucional de la literatura a la vista de un canon, si bien infunde la sospecha de que los poderes fácticos han intervenido en la elaboración del repertorio de textos estudiados, permite la existencia de una comunidad interpretativa y por tanto de una cierta cohesión socio-cultural de la colectividad.

Hasta hace muy poco, el canon tradicional así definido ha sido aceptado por parte de todos cuantos se acercaban a la literatura; pero en los tiempos más recientes, desde la segunda mitad del siglo XX, se ha modificado radicalmente la actitud pasiva de los receptores ante los grandes monumentos culturales, y la práctica interpretativa, sobre todo en las universidades, ha desplegado toda una batería de preguntas sobre qué sea un texto literario, cómo leer y consecuentemente cómo contar la Historia de la

Literatura (Zavala 1999: 27-8). No sólo la crítica feminista, sino también los estudios culturales nacidos en Norteamérica y otras disciplinas, han contribuido a tratar de “descolonizar el canon del patriarcado” (Zavala: ídem), de re-escribir la Historia de la Literatura.

Las teorías contemporáneas han ayudado a desmitificar y desenmascarar los usos ideológicos subyacentes en los análisis tradicionales. Uno de sus objetivos es señalar la no-objetividad sobre la que se funda el tradicional intento de identificar sólo ciertos textos, y sólo ciertas interpretaciones autorizadas de los mismos, como memoria del pasado y como vía de conservación de una identidad colectiva mantenida. Actualmente, desde la crítica literaria, procuramos interrogar a un texto de forma menos “normalizada”; no se trata sólo de leer un monumento, sino de preguntarse por qué es canónico, qué formas de vida y pensamiento proyecta, cómo y quién los potencia y hacia dónde se prolongan o reproducen (Zavala: 29 y ss.).

A lo largo de las últimas décadas, diversos estudiosos han mostrado su insatisfacción con el repertorio habitualmente manejado de escritores canónicos; por ejemplo, ciertos estudiosos afroamericanos insisten en evidenciar las ausencias que pueden atribuirse a cuestiones raciales en el canon comúnmente manejado por sus compatriotas. Del mismo modo, la crítica feminista procura poner el acento en la desatención a las escritoras, imágenes y sensibilidad femeninas; así, Lilian S. Robinson explica:

Desde hace más de una década, las estudiosas feministas han llamado la atención sobre el abandono, en apariencia sistemático, de la experiencia de las mujeres en el canon literario, abandono que se manifiesta en la lectura distorsionada de las pocas escritoras reconocidas y en la exclusión de las otras. Además, según el discurso, los autores masculinos, predominantes en el canon, nos muestran al perso-

naje femenino y las relaciones entre los sexos de un modo que refleja y contribuye a la vez a la ideología sexista (aspecto éste de las obras clásicas que la tradición crítica mantuvo en silencio durante generaciones) (Robinson 1998: 117).

Y, por último, conviene atender a Jonathan Culler, que señala las muy importantes consecuencias que tiene la enseñanza de la literatura en la formación de la personalidad y avisa:

Existen distintas maneras de contar la crisis, pero todas cuentan casi lo mismo: había una vez un canon de grandes monumentos culturales, un consenso sobre qué debía enseñarse y un grupo de profesores dedicado a la transmisión de ese material y de ciertos valores morales que se consideraban implícitos en los textos. Entonces, por alguna razón, quizá un rechazo general de la autoridad, un montón de teorías de moda o la ambición personal, que llevó a centrar el interés de algunos profesores en ocupaciones cada vez más limitadas y especializadas, todo cambió, y si no se para a tiempo, si no vuelven las aguas a su cauce, si no eliminamos la podredumbre o hacemos algo como lo exige la metáfora del declive, el resultado será la especialización esotérica de un profesorado atomizado, el caos en la universidad y la ignorancia y la imbecilidad moral de los estudiantes (Culler 1998: 141).

Hoy el canon es, por tanto, objeto de debate. Puesto que la obra literaria es creación verbal, el pensamiento que se expresa es en ella inseparable del lenguaje que usa y que es portador de los valores propios de la sociedad que lo genera. Así, la obra literaria presenta una función estética, una función gnoseológica —puesto que constituye una forma de conocimiento y comprensión de la realidad— y una función axiológica —porque nos trasmite un sistema de valores. De este modo, la literatura se ha convertido en transmisora de unos modelos de feminidad, de acuerdo con las pautas de la ideología de donde emerge; y contribuye a la permanencia

de ciertos valores por medio de obras maestras en virtud del poder educativo del arte (Calvo 1984: 12 y ss.).

La Historia muestra que procedemos de una cultura sexista, de una cultura en que lo femenino se subordina a lo masculino, porque se identifican respectivamente con deficiencia y excelencia. La identidad personal está subordinada a los imperativos de género, si entendemos por "género" "el valor y la significación atribuida al sexo por la sociedad" (Jago y Enríquez 1998: 16). Y hemos de anotar que es la cultura y no la naturaleza la que configura los roles de hombres y mujeres, que son variables a lo largo de la Historia pese al determinismo biológico que muchos han querido advertir en la atribución de un destino exclusivamente doméstico al género femenino.

Nuestro patrimonio cultural en general y literario en particular, que llega hasta nosotros desde siglos remotos, es portador de una determinada concepción de lo humano, que incluye subrepresentaciones y estereotipos ligados a prejuicios de género. Precisamente, evidenciar los sesgos sexistas de nuestro pasado cultural, reflexionar sobre su efecto en las conciencias de los lectores, es imprescindible para contribuir a erradicar esos prejuicios. Poner de manifiesto los parámetros sociales que sirven de contexto a la obra, no puede sino contribuir a la mejor comprensión de la misma y a establecer con ella una relación serena desde nuestras coordenadas actuales.

La Literatura es uno más entre los discursos sociales; y así, la lectura nos configura como sujetos e individuos participantes de experiencias colectivas; pero es que además la lectura nos ayuda a construir el contenido de nuestras experiencias valorativas. Un texto literario es un agente importante en la transmisión de la cultura; en definitiva, nos propone imágenes, identidades e identificaciones, mediante las cuales configuramos nuestras vidas y actitudes (Zavala 1999:

48, 55 y 63). No es que la literatura pueda ser vehículo de valores, es que *siempre* propone ciertos valores, cierta forma de concebir y evaluar lo humano; la lectura literaria es una experiencia axiológica y al profesor de Literatura corresponde orientar esa experiencia.

El profesor de Literatura en la Educación Secundaria es un agente cultural de efecto decisivo en los gustos, aficiones y conocimientos de gran parte de la población. Su labor está ligada a la lectura y evaluación de los clásicos que va a realizar a lo largo de toda su vida esa población, y debe propiciar la re-activación de formas y contenidos de esos textos, la apropiación y asimilación de esos mensajes, y la reinterpretación, personal y actualizada, de los mismos. De esa forma, los nuevos españoles asimilan y proyectan significados y valores sobre la generación siguiente. Y nótese que la permanente reflexión acerca de nuestro pasado cultural nos revela no sólo el imaginario social de nuestros predecesores, sino además la configuración del nuestro, de nuestra manera de soñar y nuestra posición frente a la realidad. Un texto no es sólo un objeto estético o un artefacto lingüístico, sino también una muestra de los anhelos y las dificultades humanas. En este sentido, a nosotros los profesores se nos hace evidente la necesidad de re-descubrir la literatura en el siglo XXI desde una perspectiva acorde con nuestras coordenadas socio-culturales. No basta manejar los textos hispánicos desde interpretaciones respaldadas por la tradición académica, sino que es necesario re-estructurar permanentemente las relaciones del individuo lector no especializado con esos textos que forman parte de su patrimonio cultural. Precisamente, de esa pretensión de reestructuración permanente parten las distintas corrientes críticas feministas, que procuran poner el acento en la consideración de la mujer como sujeto literario y no como mero objeto de repre-

sentación, visibilizar al sujeto femenino en la elaboración del canon y ofrecer una perspectiva integradora de la mujer en el estudio de la creatividad humana.

11 El canon literario español y la historia de las mujeres

En lo que respecta a la literatura europea, conviene recordar que en la Edad Media tuvo gran importancia la transmisión de saberes de forma oral, ya que la mayor parte de la población era ágrafa. Cuando en el siglo XV la palabra escrita, y poco después impresa, se convierten en cauces de comunicación importantes, se transforman los mecanismos de emisión y recepción. La sociedad tradicional, hermética y fuertemente jerarquizada, ve sus saberes expuestos y accesibles a la exégesis o a la crítica, con la consiguiente renovación del orden simbólico y social. En este proceso, la mujer común queda preferentemente relegada a una cultura oral, fuera del control de los saberes profundos en que se apoya el sistema, y reducida a formas de expresión folklóricas y populares, exenta de todo viso de autoridad. Triunfa socialmente el estereotipo de la mujer callada y sumisa (la mujer propugnada desde las páginas de *La perfecta casada*, de Fray Luis de León, por ejemplo) y se abomina en general de la mujer que pretenda apropiarse de conocimientos y autoridad. Unos textos del poeta Carvajales y de Huarte de San Juan citados por Blas Sánchez Dueñas contribuirán a ilustrar lo que venimos explicando: el poeta Carvajales, en el *Cancionero de Stúñiga* (V. fol. 138 v.), recomendaba:

Amad, amadores, mujer que non sabe,
a quien toda cosa paresca ser nueva,
que quanto más sabe mujer menos vale,
según por exemplo lo hemos de Eva,
que luego, comiendo el fruto de vida,
rompiendo el velo de rica ignorancia,
supo su mal y su gloria perdida.
Guardaos de mujer que ha plática y
sciencia.

Por su parte, Huarte de San Juan (1977: 331) proclamaba con ironía:

Los padres que quisieran gozar de hijos sabios y que tengan habilidad para letras han de procurar que nazcan varones, porque las hembras, por razón de la frialdad o humedad de su sexo, no pueden alcanzar ingenio profundo. Sólo vemos que hablan con alguna apariencia de habilidad en materias livianas o fáciles... Pero metidas en letras, no pueden aprender más que un poco de latín, y esto por ser obra de memoria. De la cual rudeza no tienen ellas la culpa; sino que la frialdad y humedad que las hizo hembras, esas mismas calidades hemos probado atrás que contradicen el ingenio y la habilidad.

La mala reputación del intelecto femenino, justificada por distintos procedimientos, se prolongará hasta principios del siglo XX; así por ejemplo, en el XIX, las teorías “científicas” contribuyeron a confirmar la inferioridad intelectual femenina: fueron muy difundidas y aceptadas las teorías de France Gall (1758-1828), que ligaban la configuración y volumen del cráneo con las facultades mentales, y por lo tanto asignaban a la mujer menor capacidad cognitiva que al varón.

En consonancia con todo lo antedicho, se marcaban, hasta la pasada centuria, fuertes diferencias en los roles asignados social y culturalmente a cada sexo, es decir, la tradición construía estereotipos privativos de género: los hombres se destinaban a la vida pública, a la representación del núcleo familiar o colectivo en el exterior, y ostentaban la autoridad máxima; las mujeres habían de recluirse en el interior del hogar, cuidar a la familia y someterse sin discusión a la autoridad del padre de familia. De ahí que a las mujeres se reservara una educación limitada casi exclusivamente a la economía doméstica, que ellas se atrevieran casi exclusivamente a cultivar géneros cuasi-privados, como las cartas o los diarios, y que sólo osaran difundir sus escritos previa autorización de algún varón, sea éste el propio confesor o bien un reconocido intelectual.

Pocas mujeres decimonónicas se lanzaron a atacar frontalmente el estado general de opinión, como Concepción Arenal, que en su libro *La mujer del porvenir* [1868] procuró desmontar los argumentos de Gall; la mayoría fueron menos osadas y optaron por no romper con el discurso dominante en su época: son las llamadas “escritoras virtuosas”, que usaron diversas tácticas para publicar sus escritos. Y alguna hubo que decidió, ya en el último tercio del siglo XIX, no sólo seguir su vocación literaria abiertamente, sino vivir de ella, aunque tal cosa pareciera entonces un propósito varonil: Emilia Pardo Bazán explica a Benito Pérez Galdós por carta,

... me he propuesto vivir exclusivamente del trabajo literario, sin recibir nada de mis padres, puesto que si me emancipo en cierto modo de la tutela paterna, debo justificar mi emancipación no siendo en nada dependiente; y este propósito, del todo varonil, reclama en mí fuerza y tranquilidad. Si pensase en este dualismo mío interior, no cumpliría mis compromisos editoriales, porque dormiría mal, estaría rendida al día siguiente y adiós producción y adiós 15 cuartillas diarias. Lo dicho, esta especie de transposición del estado de mujer al de hombre es cada día más acentuada en mí, y por eso no tengo tanta zozobra moral como en otro caso tendría. De los dos órdenes de virtudes que se exigen al género humano, elijo las del varón... y en paz (cit. Simón Palmer 2001: 64-65).

A lo largo de toda la Historia de la Literatura española, pocas mujeres escritoras antes de 1940 tuvieron tanto arrojo. Aparte de que ellas no podían acudir solas a ateneos, universidades, tertulias de café o círculos culturales en general, y comportarse como lo hacían los varones. Hasta el siglo XX las mujeres tenían que recurrir a maniobras diversas para recabar respaldo u opinión sobre un manuscrito propio, como ha mostrado Carmen Simón Palmer.

Así, es difícil sostener hoy que las valoraciones estéticas se producen com-

pletamente al margen de las condiciones socio-políticas y económicas que promueven unas ciertas formas de vida y de percepción de la realidad. Los defensores a ultranza del canon tradicional, como Bloom, procuran dejar sentado el hecho de que el canon ha de ser selectivo por definición:

El canon occidental, a pesar del idealismo ilimitado de aquellos que querrían abrirlo, existe precisamente con el fin de imponer límites, de establecer un patrón de medida que no es en absoluto político o moral (Bloom 1995: 45).

Todos los cánones, incluyendo los contracánones tan de moda hay en día, son elitistas, y como ningún canon está nunca cerrado, la tan cacareada ‘apertura del canon’ es una operación bastante redundante. Aunque los cánones, al igual que todas las listas y catálogos, tienen tendencia a ser inclusivos más que exclusivos, hemos llegado al punto en que toda una vida de lectura y relectura apenas nos permite recorrer todo el canon occidental (Bloom 1995: 47-48).

Ciertamente, bastante extenso es el canon occidental, y aún el español, para colmar toda una vida de lecturas; pero mi propósito no es promover la ampliación del canon hasta el punto de que éste se disuelva y se pierda. Más que ejecutar operaciones de canonización o de ampliación del canon —que considero por otra parte sujeto a permanente revisión— lo que pretendo ahora es consignar que la escasa presencia de mujeres en el canon deriva de determinadas condiciones socio-históricas y tiene como origen una específica posición de la mujer frente a la creación literaria. El profesorado experto no puede ignorar ni la una ni las otras.

La educación literaria integradora de la perspectiva de género

Frente a las notorias ausencias y los sesgos sexistas que caracterizan al canon tradicional, la crítica feminista ha procurado cuestionar y completar el canon así como facilitar lecturas inéditas de los textos. Lilian S. Robinson indicaba:

El desafío feminista, aunque intrínsecamente polémico (y, en mi opinión, de modo estimulante), no ha sido simplemente un ataque reiterado, sino una serie de alternativas sugeridas a la militancia y a las actitudes predominantemente masculinas del canon aceptado [...] Una vez presentado este estado de cosas, se abren dos caminos posibles para la crítica feminista: poner el acento en lecturas alternativas de la tradición, lecturas que reinterpreten el carácter, las motivaciones y las acciones que identifican y desafían la ideología sexista; o concentrarse en conseguir la aceptación de la literatura escrita por mujeres en el canon. Las dos líneas de trabajo se cultivan en la actualidad, aunque, en la medida en que la crítica feminista se ha definido a sí misma como un campo de los estudios literarios (por lo tanto, distinta de una aproximación o un método), ha tendido a concentrarse en la escritura femenina (Robinson 1998: 117-119).

Por tanto, la crítica especializada ha trabajado en varias líneas para procurar paliar los efectos de la ideología patriarcal tradicional en los estudios literarios. La necesidad de releer a los clásicos desde las inquietudes y necesidades vivas de la sociedad actual, se ha hecho evidente también a otros teóricos de la Literatura interesados en la educación; J. Culler explicaba que la misión de la enseñanza de las Humanidades no es transmitir una serie de textos y valores heredados, sino mostrarlos junto con un ofrecimiento de los hábitos del pensamiento crítico: no se trata de inculcar lo sabido, sino de ofrecer los medios que conocemos para ir más lejos. De hecho,

Una cultura común como la que tenemos estará basada, inevitablemente, en los medios de comunicación, especialmente en las películas y la televisión. El punto que me interesa destacar es que los estudiantes ya se encuentran inmersos en una cultura cuando llegan a las universidades, y que, hasta cierto punto,

permanecen en esa misma cultura con independencia de cuáles sean los libros que decidamos hacerles leer. De vez en cuando podemos pensar en, por lo menos, algunos de nuestros estudiantes como *tabulae rasae*, pero si eso fuera cierto nuestra labor sería mucho más sencilla y, sin duda, diferente. Las humanidades en la universidad no pueden simplemente proporcionar una cultura, sino que es necesario que lleven a cabo una crítica cultural (Culler 1998: 150).

Es decir: no podemos seguir comportándonos como meros transmisores de cultura; de hecho, los estudiantes están inmersos en formas culturales procedentes de los medios de comunicación de masas; y más que ofrecerles otras muestras de cultura, hemos de enseñarles a hacer una crítica cultural.

De acuerdo con esta premisa, las clases de literatura deben evitar convertirse en un lento desgranar de nombres y textos heredados acompañados de interpretaciones también heredadas: hemos de redescubrir autores y textos desde nuestra sensibilidad actual. Lo que implica una renovación, entre otros aspectos, en lo que se refiere a la igualdad de género: se han de proyectar sobre nuestras clases las aportaciones de la crítica feminista universitaria, que ha penetrado ya en la Enseñanza Superior española. Esa renovación ha de abarcar al menos dos vertientes: se ha de actuar sobre el canon literario que aplicamos a la docencia y se ha de procurar una reflexión sobre estereotipos culturales de género vertidos en la literatura.

En lo que respecta a la primera vertiente, recordemos que la historia de la literatura es una construcción heredada que recoge los prejuicios sexistas de tiempos pasados. Si cada generación la reescribe desde una perspectiva acorde con su época, es necesario recuperar para la nuestra la experiencia creativa de las mujeres. Hemos de ajustar nuestro repertorio de textos leídos en clase a las expectativas propias de una edu-

cación para la igualdad de género. Por tanto, no nos resignaremos a una simple mención accidental de las escritoras más relevantes en nuestra literatura —desde Santa Teresa de Jesús a Emilia Pardo Bazán— sino que junto a ese escaso puñado de mujeres geniales procuraremos atender la disposición textual y simbólica que se advierte en los textos de mujeres menos conocidas pero indudablemente interesantes, mujeres que han optado por mantener cierta actitud, de forma permanente o no, frente a los esquemas estructurales, frente a los patrones socio-literarios imperantes. Hay que dar cuenta de sus opciones creativas, de sus orígenes y sus efectos, si queremos ofrecer una perspectiva plural sobre la experiencia artística. En este sentido, conviene consultar fuentes críticas y editoriales que puedan ayudarnos a ofrecer una perspectiva más abarcadora y fiel a nuestros estudiantes.

En lo relativo a la segunda vertiente, no se ha de olvidar cuál es el objetivo de nuestras enseñanzas a los niños y adolescentes. Si el fin de la enseñanza de la literatura en ámbitos no especializados es, como quiere Miguel Ángel Garrido, la inducción a la curiosidad lectora, no podemos olvidar que “una verdadera clase de literatura debería ser un hervidero de cuestiones lingüísticas, filológicas, históricas, geográficas, éticas y religiosas” (Garrido 2000: 377). El profesor no puede limitarse a mantener una actitud funcional de reproducción de fórmulas y críticas aprendidas en torno a los textos; su misión como mediador es descubrir al estudiante el placer de la literatura y la función axiológica de ésta. La polémica sobre la condición social de la mujer, sobre su identidad peculiar, sobre los rasgos y capacidades que le son inherentes, forma parte de las cuestiones que interesan a todo aprendiz de humanidades, a todo aprendiz de lector. La cuestión es tangencial, como tantas otras, en la didáctica de la literatura; pero es que

la didáctica de la literatura consiste en alimentar la curiosidad del lector, toda clase de curiosidades tangenciales, para empujarlo hacia diversos tipos de texto. Precisamente, poner de manifiesto la existencia de los elementos sexistas que operan dentro y/o fuera de los textos contribuye a iluminar el sentido de esos textos, su oportunidad mayor o menor al ser ofrecidos al público coetáneo, la relación que establecen con las instituciones del entramado social pasado y presente... En suma: la posición de un texto frente a la condición social femenina y los prejuicios de género es por muchas razones pertinente.

Además el texto literario que pretendemos enseñar es, por definición, un enunciado vivo. Y las palabras de Mijail Bajtin (1991: 94) al respecto no dejan lugar a dudas: es portavoz de una conciencia ideológico-social en diálogo con otras:

Un enunciado vivo, aparecido conscientemente en un momento histórico determinado, en un medio social determinado, no puede dejar de tocar miles de hilos dialógicos vivos, tejidos alrededor del objeto de ese enunciado por la conciencia ideológico-social; no puede dejar de participar activamente en el diálogo social. Porque tal enunciado surge del diálogo como su réplica y continuación, y no puede abordar el objeto proviniendo de ninguna otra parte.

De forma que, para captar la complejidad semántica de los textos, es necesario ofrecer alguna referencia al diálogo social en el que emergen, lo que exige, entre otros requisitos, prestar atención también a la existencia de las diferencias de género y a sus efectos en el cuadro general. Las clases de Literatura han de dar cuenta del problemático papel que la tradición ha asignado a las mujeres en tanto que sujetos y objetos literarios. Cada texto trae el eco de otras voces que recupera o con las que se enfrenta; pues bien, muchas veces hallaremos que precisamente la confrontación con un texto femenino, sea

éste último reconocido como canónico o no, contribuirá a arrojar nueva luz sobre las palabras y posiciones ideológico-sociales que estamos estudiando: hasta el siglo XIX al menos, la mujer es un *outsider* en lo que a ejercicio de las letras respecta, y su posición por consiguiente aporta un ángulo específico y altamente interesante al hecho literario. Por otra parte, dar cumplida cuenta del diálogo textual a nuestros estudiantes implica explicar en qué forma participaron las mujeres en el mismo, qué imagen asignaban los textos a las mujeres, cómo se forjan y mantienen los estereotipos de género, por qué perduran...

La pretensión de considerar el canon ajeno a toda contaminación ideológica y suponerlo fundado exclusivamente en criterios estéticos puros (Bloom 1995: 32) no puede sostenerse, mal que les pese a sus más acérrimos defensores. Admito, desde luego, que ese canon tiene que ser selectivo y que no puede resistir inclusiones tan numerosas que acabe disolviéndose en la nada: resulta más nítido cuanto más restringido. Lo que sugiero, simplemente, es que se ha de evitar que el estudiante termine su educación Secundaria pensando que a lo largo de la Historia las mujeres fueron siempre ágrafas, iletradas o incapaces para la literatura por naturaleza. No se trata de reemplazar a Cervantes por Pilar Sinués y a Lope de Vega por Ana Caro. Se trata de ofrecer una mejor comprensión del hecho literario, una fiel aproximación histórica a la literatura en los cursos de la ESO y de Bachillerato que deban ceñirse al punto de vista historiográfico en sus programas, y un acercamiento teórico actualizado cuando se haya de preparar a los alumnos en la comprensión de la actividad literaria. No pretendo lastrar el aprendizaje con más datos, sino presentar la literatura como arte vivo, cuya institucionalización se vincula indefectiblemente a cier-

tas coordinadas sociotemporales. El enfrentamiento exclusivamente formal con los monumentos culturales, y la exigencia de respeto ciego para los mismos, hoy se muestran fórmulas incapaces de encauzar las inquietudes mayoritarias de los adolescentes hacia su progreso cognitivo. La Literatura se ha de presentar ligada a la vida, como un instrumento de vida; el éxtasis ante las formas en un arte que entrevera tan inextricablemente lenguaje, pensamiento y realidad, corresponde sólo a lectores excepcionales o a un estadio superior de madurez y conocimiento.

En lo que respecta al área de Lengua y Literatura los profesores intentamos avanzar en la animación a la lectura y en la educación literaria. Procuramos dedicarnos no a una repetición adocenada de fórmulas y datos, sino a una verdadera introducción al placer de la lectura, a adiestrar a los alumnos en una instrumentalización de la misma como fuente de saber, y a facilitar una contextualización cuidadosa de los documentos literarios. Pues bien: los conflictos que plantea la creatividad literaria desde la perspectiva femenina –conflictos mencionados en los textos de diversas escritoras–, el peso de las prescripciones sociales a la hora de fijar la intervención cultural de las mujeres en cada periodo histórico –prescripciones que son un secreto a voces, comentado en escritos de diverso carácter– y la reticencia de las autoridades críticas y de los detentadores del gusto frente a la mujer que escribe a lo largo de ciertas etapas, han de formar parte de nuestras clases. Los textos literarios no sólo sirven para mostrar tal o cual uso correcto de los adjetivos o de los verbos; son documentos humanos vivos y como tales deben ser presentados.

No se trata de cargar con más nombres propios –nombres de mujer– la memoria de los estudiantes; se trata de integrar en las clases lo relativo a

la participación femenina en la construcción del imaginario cultural, sus formas de intervención, sus dificultades específicas como género, sus resultados. El contexto, las inquietudes y la poética de cualquier periodo no pueden ser ofrecidos al alumno sin contar en absoluto con la mitad del género humano que habita ese momento histórico. Es indefectible que semejante bloqueo de los datos concernientes a la realidad cultural desemboque en la perplejidad o los malos entendidos por parte del alumno: ¿las mujeres son por naturaleza incapaces en el terreno literario? ¿ellas vivían absolutamente al margen de las inquietudes literarias?

Lo que propongo es un estudio contextualizado de autores y contenidos, unas explicaciones en clase sobre la forja del canon y las limitaciones inherentes a ese proceso, y la aportación por parte del docente de una serie de datos históricos que contribuirán a esclarecer frente a los estudiantes la intervención de las mujeres en el hecho literario, sus formas de participación, la proyección de la realidad social sobre ellas y las limitaciones que acotan la actividad femenina.

El alumno no debe terminar su Educación Secundaria pensando que la Literatura es cosa de hombres desde siempre y para siempre. Ni que la Literatura es un puñado de textos que sirven para despejar dudas lingüísticas y como modelos de construcción formal exclusivamente. Pese a las dificultades que entraña definir lo literario, deben adquirir nociones sobre lo que en la literatura hay de institucionalización, de repertorios azarosos, subjetivos e interesados, de condicionamientos sociales en la dedicación escritora, de prescripciones de género en la actividad literaria. Hacer visible y comprensible la peculiar participación de los sujetos femeninos en el hecho literario debe formar parte de nuestros programas.

Necesidad de materiales didácticos de apoyo

Por lo tanto, pese a que el currículo explícito no parece exigirlo puesto que se limita a la mención de unos pocos nombres de autoridades literarias masculinas y se concentra en pedir el reconocimiento de las principales características estilísticas de cada periodo, el profesor de literatura debe reclamar y reunir una serie de materiales textuales y teóricos que doten de sentido a sus clases, que las ligen a la formación personal y a la educación en valores de sus estudiantes. Entre esos materiales que ha de allegar, un lugar destacado corresponde a los relativos a estudios históricos y literarios atentos a la perspectiva de género.

Hoy existen magníficos repertorios de escritoras y de textos femeninos correspondientes a periodos históricos concretos, y conjuntos panorámicos que consignan las aportaciones de las mujeres a lo largo de toda la Historia de España. Me refiero, por ejemplo, al manual de escritoras del siglo XIX de María del Carmen Simón Palmer, o al catálogo de dramaturgas de la Literatura española dirigido por Juan Antonio Hormigón. Existen además completísimos catálogos de autoras españolas de todos los tiempos, como el preparado por María del Carmen Simón Palmer en microfichas. También contamos con excelentes antologías de textos escritos por mujeres en lengua española a lo largo de la Historia, como la publicada por Ana Caballé en cuatro volúmenes. Pero toda esta documentación resulta más útil al profesor universitario que al de Instituto de Bachillerato, puesto que exige un nivel en los receptores que difícilmente se hará asequible al alumno de Enseñanza Secundaria, aunque podrá llevarse directamente a clase en la Enseñanza Superior. Así, conviene contar con materiales sensibles a las cuestiones de género, pero adaptados a los imperativos didácticos de los alumnos de niveles inferiores o medios.

Se dirá que ya existen los libros de texto y que apenas se pueden abarcar esos libros en el curso de literatura del nivel de que se trate. Es cierto; pero quizá hay que pensar en un libro de texto cuyo uso sea menos doctrinal o memorístico y más consultivo, y, desde luego, en un manual que se acuerde de pensar en los estereotipos de género, y en las mujeres como objetos y sujetos literarios. Es necesario, por tanto, un reajuste en la perspectiva de los libros de texto.

De hecho, un equipo formado por profesores de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad de Córdoba, llevó a cabo recientemente un proyecto de investigación financiado por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales y titulado *Hacia una enseñanza de la literatura integradora del sujeto femenino*: durante los dos últimos años los miembros del equipo revisaron los libros de texto de ESO y Bachillerato (de seis editoriales de amplia difusión), sacaron conclusiones y redactaron después una serie de recomendaciones destinadas a profesores y editores de libros de Literatura para Enseñanza Secundaria. Pues bien: es curioso constatar que entre manuales analizados, los investigadores hallaron casi idéntica y constante omisión de referencias a los condicionamientos de género, las autoras y las polémicas que podían explicar la actual construcción cultural de lo que llamamos Historia de la Literatura. Además, eminentes defensoras de la mujer, como doña Emilia Pardo Bazán, son aludidas en los manuales como introductoras del Naturalismo, o por otros méritos, pero no en su calidad de adalides femeninos (vid. María Victoria Sotomayor en *Memoria final de Hacia una enseñanza de la literatura integradora del sujeto femenino*); los temas destinados a dar cuenta, no de un episodio de la Historia de la Literatura, sino de la índole del hecho literario, tampoco suelen emplear textos de mujer para apoyar

sus explicaciones (vid. Nieves Martín Rogero, en *ídem*); la mujer aparece como referente conceptual en los distintos manuales, siempre y casi exclusivamente como elemento marginal y supeditado a las obras de los autores: bien porque se alude a ellas como objetos de representación en los poemas, las novelas o las obras de teatro, bien porque se mencionan como esposas, o como musas, bien porque se nombran como personajes de las distintas obras de los autores que se estudian (v. Concepción Bados, en *ídem*). La mujer como agente cultural activo, las peculiares limitaciones que la condición femenina determina en la escritora, la actitud feminista o protofeminista de las autoras...son invariablemente olvidados. El equipo autor de la investigación redactó, por tanto, un puñado de recordatorios para los editores y el profesorado en torno al tema que nos ocupa; actualmente está en prensa y se ofrecerá pronto a los profesionales interesados.

Pocos documentos articulados y útiles para el profesor de Secundaria tenemos de momento en el terreno que nos ocupa. Y entre ellos, es de destacar una pionera antología de textos de María Ángeles Rodríguez Iglesias, pese a que no proporciona guías didácticas para abordar cada fragmento; el equipo antes aludido de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid ha publicado¹ recientemente un librito en que se recogen una serie de textos de todos los tiempos relativos a la mujer y acompañados tanto de una introducción como de unas sugerencias didácticas. Iglesias, así como Servén y su equipo, son útiles en el aula. Y existe también un estudio-repertorio de escritoras españolas firmado por Cristina Ruiz Guerrero, que sigue los pasos de Margarita Nelken y Pilar Oñate; pero nótese que este panorama general de Ruiz Guerrero, experimentada profesora de instituto, es un libro de apoyo para el docente más que un documento destinado expresa-

¹ Esta publicación es el documento final resultado de un proyecto de investigación que previamente se llevó a cabo y fue financiado por el Instituto de la Mujer. El título de ese proyecto fue: "Transversalidad y Literatura en la ESO: selección de materiales didácticos sobre sexismo y violencia de género".

mente al estudiante. Poco más hay que sea directamente útil para la clase de literatura en Educación Secundaria.

Sin embargo, los profesionales están alertas: en noviembre de 2007, la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura ha celebrado un congreso sobre cuestiones de género en Baeza, bajo los auspicios de la Universidad de Jaén. En ese congreso se han contemplado intervenciones relativas a cuatro núcleos de contenido: “Lenguaje, sexismo y educación”, “Materiales curriculares para la igualdad”, “Crítica literaria e identidad femenina” y “La perspectiva de género en la didáctica de la literatura”. Así, las dos vertientes mencionadas más arriba – la atención a la mujer como sujeto o agente literario, y el estudio de la mujer como objeto de representación en la Literatura– merecen en la actualidad debates y trabajos de los profesores.

Como se ve, los especialistas caminan hacia una integración de las consideraciones de género en la didáctica de la lengua y la literatura. Y reclaman materiales nuevos y adaptados a nuestro tiempo: repertorios de textos breves que muestren la evolución histórica de la ideología de sexo/género y su transmisión literaria; repertorios de textos de distintas épocas que hacen el elogio/vituperio de la mujer; o que proponen/rechazan distintos estereotipos femeninos; y textos que comuniquen la experiencia creativa de las mujeres. Pero además, se ha de poner al servicio del profesor material adecuado para elaborar sus introducciones histórico-teóricas a los textos atendiendo a las cuestiones de género. Y es imprescindible evidenciar recursos y tópicos característicos en torno a la discriminación de género en distintas etapas y conjuntos textuales. En este ámbito de estudios la aportación de la crítica feminista será de mucha ayuda.

A través de los cursos y seminarios sobre enseñanza para la igualdad en que he participado, he podido percibir que el profesorado es perfectamente cons-

ciente de la necesidad de contar con tales materiales. Sin embargo, el mercado editorial apenas ha comenzado a atender esta necesidad. Existen multitud de documentos superespecializados que abordan cuestiones de crítica y teoría de la literatura desde una perspectiva de género, y que se aplican con éxito a lo largo de los estudios universitarios. Pero hasta los materiales destinados a los estudios y educación literaria de los adolescentes españoles, optan todavía por trabajar al margen de la perspectiva de género.

En suma: los profesores son hoy conscientes de que están procurando una “educación para la igualdad”, que se dirigen a futuros ciudadanos y ciudadanas en pleno ejercicio de sus derechos; no se pretende incrementar la bibliografía a consultar por el profesor ni la carga memorística del alumno; se pretende lograr una familiaridad con nuestro patrimonio cultural literario desde las preguntas y perspectivas a que nos conduce nuestra vida actual. Necesitamos contar con propuestas didácticas y con materiales de apoyo que visibilicen la intervención femenina en el hecho literario, y que se dirijan también a mostrar o discutir las capacidades y condiciones creativas de las mujeres a lo largo de la historia, puesto que es una perspectiva historicista la que prima en los últimos cursos de la ESO y durante el Bachillerato. La Historia de la Literatura no puede convertirse en un cadáver cristalizado de viejos considerandos; ha de ser un cuerpo vivo, en perpetuo movimiento, ceñido a la actualidad de nuestro punto de vista.

Sirva este trabajo como llamamiento para modificar la perspectiva docente sobre la Literatura; no es sólo que hemos de procurar una educación y una competencia lectora para nuestros estudiantes: es que la gran literatura no es un cadáver exquisito, ni ha de ser ofrecida como tal; son textos vivos y hay que mostrar cómo se mueven.

- BAJTIN, Mijail ([1975] 1991). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- BLOOM, Harold ([1994] 1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- CABALLÉ, Anna (2003). *La vida escrita por las mujeres: obras y autoras de la Literatura Hispánica e Hispanoamericana*. Madrid: Circulo de Lectores.
- CALVO, Yadira (1984). *Literatura, mujer y sexismo*. Costa Rica: Ed. Costa Rica.
- CULLER, Jonathan ([1997] 2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- CULLER, Jonathan ([1988] 1998): “El futuro de las humanidades”, en SULLÁ, Enric (Coord.). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros, 139-160.
- GARRIDO, Miguel Ángel (2004). “Didáctica de la Literatura”, en *Nueva introducción a la teoría de la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- HARRIS, Wendell V. ([1991] 1998). “La canonicidad”, en SULLÁ, Enric (Coord.). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros, 37-60.
- HORMIGÓN, Juan Antonio (1996-2000). *Autoras en la Historia del teatro español (1500-1994)*. Madrid: Asociación de Directores de Escena. 4 vols.
- HUARTE DE SAN JUAN, Juan (1977). *Examen de ingenios para las ciencias*. Esteban Torre (ed.) Madrid: Editora Nacional.
- JAGOE, Catherine y Cristina ENRÍQUEZ DE SALAMANCA (1998). “Introducción”, en JAGOE, Catherine, BLANCO, Alda y ENRÍQUEZ DE SALAMANCA, Cristina. *La mujer en los discursos de género*. Barcelona: Icaria.
- ROBINSON, Lillian S. ([1983] 1998). “Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario”, en SULLÁ, Enric (Coord.). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros, 115-138.
- RODRÍGUEZ IGLESIAS, María Ángeles (1991). *La mujer en la Literatura: una experiencia didáctica*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- RUIZ GUERRERO, Cristina (1997). *Panorama de escritoras españolas*. Cádiz: Universidad de Cádiz. 2 vols.
- SÁNCHEZ DUEÑAS, Blas. *Hacia una historia crítica de la producción literaria femenina (siglos XIII-XV)*. Tesis inédita. Universidad de Córdoba, Facultad de Filosofía y Letras, julio de 2003.
- SENABRE, Ricardo (1994). “La comunicación literaria”, en VILLANUEVA, Darío (Coord.): *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus, 147-163.
- SERVÉN DÍEZ, Carmen (et. al., 2007). *La mujer en los textos literarios*. Madrid: Akal.
- SIMÓN PALMER, M^a del Carmen (1991-1992). *Escritoras españolas. Microforma*. Chadwyck-Healey España.
- SIMÓN PALMER, M^a del Carmen (1991). *Escritoras españolas del siglo XIX. Manual bibliográfico*. Madrid: Castalia.
- SIMÓN PALMER, M^a del Carmen (2001). “Tácticas para publicar de las escritoras decimonónicas”, en PORRO HERRERA, María José (Ed.): *La mujer y la transgresión de códigos en la literatura española. Escritura, lectura, textos (1001-2000)*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- SULLÁ, Enric (1998). “El debate sobre el canon literario”, en SULLÁ, Enric (Coord.): *El canon literario*. Madrid, Arco Libros, 11-34.
- ZAVALA, Iris M. (1993). “Las formas y funciones de una teoría crítica feminista. Feminismo dialógico”, en ZAVALA, Iris M. y DÍAZ DIOCARETZ, Miriam (Coords., 1999, 1^a reimp.). *Breve Historia feminista de la literatura española (en lengua castellana). I. Teoría feminista: discursos y diferencias*. Barcelona: Anthropos.
- VV. AA. *Memoria final de Hacia una enseñanza de la literatura integradora del sujeto femenino*. (En prensa).

