

Lectura, género, feminismo y LIJ

Consol Aguilar Ródenas

Universitat Jaume I

Resumen

El artículo pretende ayudar a clarificar los conceptos ligados al género vinculados con la LIJ. Para ello se realiza un recorrido por los diversos tipos de feminismo educativo, por los estudios de mujeres o los estudios culturales para visibilizar las diversas categorías de análisis del género que se articulan; las aportaciones más relevantes sobre el tema ligadas a la LIJ y la vinculación de poder y lectura como elemento destacable y ,entendiendo la diferencia como enriquecedora para conseguir la igualdad entre las personas en una sociedad más justa y solidaria para todos los seres humanos.

Palabras clave:Lectura, género, feminismo, curriculum

La lectura nos permite indagar y descubrir en identidades muy distintas de la nuestra, de la de nuestro grupo social o cultural, nos produce placer y, como señala Stefan Bollman (2007:30), nos ayuda a comprendernos y definirnos a nosotros y a nosotras mismas tanto en el ámbito privado como en el público. Ante todo debemos considerar una evidencia atroz: en el planeta hay unos 6.400 millones de personas. Las que menos derechos tienen son las mujeres (Pacho-López,2006,47). Hay 584 millones de analfabetas en el mundo. De los 113 millones de menores que hoy no acuden a clase, dos tercios son niñas (Goñi,2007:56). En relación con la lectura no debemos olvidar a las personas con pocas o nulas posibilidades de acceder a la lectura debido a la exclusión social, exclusión que afecta sobre todo a las mujeres. Desde el entorno académico, aún hoy, existen voces que consideran que el género es un tema menor en educación. Por tanto es urgente la necesidad de relacionar los conceptos que utilizamos académicamente con la vida cotidiana. La coeducación tiene mucho que ofrecer en este punto para transformar la situación.Y defender que debe perpetuarse una situación en la

que, por ejemplo, las mujeres cobran por igual trabajo menos que los hombres, obtienen mejores resultados que los varones en todos los niveles del sistema educativo pero en su trabajo topan con el techo de cristal o se ocupan mayoritariamente de las tareas domésticas, el cuidado de menores y la atención a mayores dependientes es, sencillamente, una indecencia. Esther Tusquets plantea una serie de interrogantes que nos pueden ayudar a centrar los factores que conforman la formación de identidades desde la lectura, el género, el feminismo y la Literatura infantil y juvenil (LIJ) (Tusquets,2007:11):

¿Son realmente las mujeres que leen peligrosas? ¿Lo fueron en otros tiempos, siguen siéndolo hasta hoy? ¿Cuál ha sido la reacción de los varones ante esto?¿Ha contribuido la lectura a la emancipación de la mujer, ha sido un arma eficaz en nuestras reivindicaciones feministas (...) Uno de los argumentos a favor de esta tesis es la frecuencia con que los hombres, a lo largo de los siglos, la han suscrito y han actuado en consecuencia. (...). Los hombres no se equivocan al respecto, y van a coaccionar a las mujeres para que lean lo menos posible y para que sólo lean lo que ellos eligen para ellas (...) Es indudable que el acceso a la lectura, que es la principal puerta de ingreso al mundo de la cultura supuso un gran avance para la mujer, como para cualquier otro colectivo étnico o social en posición de desventaja y de dependencia. Le dio mayor confianza en su propio valer, la hizo más autónoma, la ayudó a pensar por sí misma, le abrió nuevos horizontes.(...) Estudios realizados en las escuelas muestran que los niños dan menos valor a la lectura, se mueven más, escuchan menos. Creo que lo fundamental es esto: escuchan menos. Los varones se interesan menos por las historias de los otros.

Gustavo Martín Garzo (2004:4) también incide en que el mundo del cuento, y el de la literatura, pertenecen al ámbito de lo femenino que significa esa disposición a contar y a escuchar. Y matiza que los hombres hablan para decir lo que quieren y las mujeres para contar lo que les pasa e ilustra de una manera preciosa el poder de fascinación que las madres provocan en sus hijos e hijas (Martín Garzo,2004:4):

Barri nos dice en *Peter Pan* que todas las niñas cuando crecen se transforman en unas vulgarísimas mujeres casadas, pero ¿de verdad son tan vulgares? Y si lo fueran ¿por qué contarían a sus hijos esas historias tan locas? La hermana de Alicia se imagina a ésta siendo ya una mujer y narrándoles a sus hijos un extraño sueño, y Wendy contará a los suyos la historia de su visita a la Isla de Nunca Jamás. Y si ambas pueden contar lo que cuentan es porque

estuvieron en esos lugares, y recuerdan lo que vieron en ellos. Nadie que lo haya hecho podrá ser vulgar. Y la literatura existe precisamente para apartarnos de la vulgaridad. No sólo para decirnos que alguna vez volamos a esa isla, que se confunde con nuestra propia infancia, sino que podemos volver a hacerlo cuando queramos.

La identidad de género y su relación con la LIJ

Para poder clarificar la relación entre lectura y género es necesario centrar los conceptos en torno a los que el género se estructura contemplando las aportaciones que interdisciplinariamente interactúan con la LIJ. Las identidades de género son una construcción social a partir de las diferencias sexuales. En el ámbito de la investigación sobre las identidades masculinas y femeninas, el género es el efecto de un proceso social que transforma una diferencia biológicamente determinada (macho/hembra) en una distinción cultural (hombre/mujer). Existen diversas identidades y como señala Carlos Lomas (2003):

No existe una esencia natural de lo femenino y de lo masculino, sino un mosaico cultural de identidades femeninas y masculinas- heterogéneas y en ocasiones antagónicas- adscritas a uno u otro sexo. Dicho de otra manera: no existe una manera única y excluyente de ser mujer y de ser hombre, sino mil y una manera diversas de ser mujeres y de ser hombres en nuestras sociedades en función no sólo del sexo de las personas, sino también de su grupo social, de su edad, de su ideología, de su *capital cultural*, de su estatus socioeconómico, de su orientación sexual, de sus estilos de vida, en definitiva, de sus maneras de entender (y de hacer) el mundo y de la naturaleza de las relaciones que establecen con los demás seres humanos.

También desde la teoría *queer* (Teresa De Lauretis (2000) fue la primera en utilizar el concepto) se describe el género es una construcción social, pero si desde la formación de identidades entendemos el género como una construcción social de lo que en cada cultura se considera femenino o masculino, desde la teoría *queer*, según Susan Talburt (Alcoba, 2005:25) se “persigue romper los espacios fijos y finitos de la identidad, porque entiende que la sexualidad no posee significados apriorísticos, sino significados relacionales que se construyen, se imitan y son imitados”..

Cabe señalar que en la LIJ publicada en España tenemos un personaje *queer*, de perfecta ambigüedad, una novela donde la identidad y la lectura se relacionan entre sí manteniendo de telón de fondo la formación de la identidad de género, se trata de *Calvina* de Carlo Frabetti (2007). También podemos encontrar la inclusión de otras identidades sexuales como la identidad gay, lesbiana o bisexual mostrada con naturalidad en obras como *Ens agradem* de Juanolo (2006), *Rei i Rei* de Linda de Haan y Stern Ninland (2004), *Tres con tango* de Justen Richardson y Peter Parnell (2006) o *Mamá no me contó* de Babette Cole (2003).

Tampoco debemos olvidar que desde la vanguardia educativa el concepto de identidad cultural actualmente es una noción clave en los estudios y propuestas educativas unidas a dos conceptos: la interculturalidad y el género. Pilar Colás destaca (2006: 29-30):

La *identidad* remite a un sistema de valores, creencias, actitudes y comportamientos que son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él. Ello lleva e implica un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo, así como la asunción de determinados valores, costumbres e ideas. En la identidad comunitaria tiene un gran peso la memoria colectiva transmitida a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación (...). La *Identidad Cultural* es el sentido de pertenencia a una determinada cultura o etnia.

Esta investigadora nos recuerda que la multiculturalidad y el género están inextricablemente articulados porque que el género es un factor estructural que divide a la sociedad y a las culturas en dos grupos culturales (masculino y femenino). Además el género es transcultural, y (2006:34): “está presente, profundamente enraizado, en la identidad de todas las culturas y etnias. Las mujeres configuran un grupo cultural que comparte unos determinados rasgos y roles, independientemente de la cultura étnica o racial”. Por tanto el género atraviesa todas las culturas patriarcales . Podemos encontrar numerosas muestras en la LIJ para reflexionar a favor de una sociedad intercultural, por ejemplo *Arroz y tinta* de Patxi Zubizarreta y Alfonso Abad (2006).

Feminismo educativo, estudios de mujeres y estudios culturales

Está demostrado suficientemente que mediante los textos e ilustraciones de la LIJ se producen procesos de identificación de los niños y niñas, de los y de las adolescentes con los personajes protagonistas y antagonistas. Es necesaria la visibilización del concepto de género que ofrece la LIJ, como instrumento de indagación cultural y como un elemento relevante en la formación de identidades (Aguilar,2007a).

Carlos Lomas (1989: 10) defiende la necesidad de una indagación crítica sobre las ideologías que construyen y difunden en nuestra sociedad el orden simbólico del patriarcado, de manera que sea posible imaginar un mundo en donde las diferencias sexuales no esten ligadas a la ocultación cultural y la desigualdad social de las personas, en donde podamos reivindicar el derecho a la igualdad de las personas desde el derecho a las diferencias. En el caso de la LIJ es necesario contemplar tres campos de investigación, complementarios que, considero, pueden ayudarnos a analizar el papel de la LIJ en la formación de identidades en función de las categorías de análisis que nos proporcionan (Cfr.:Aguilar 2002 a, Aguilar 2006b, Aguilar 2007a): a) la *teoría educativa feminista occidental contemporánea* que nos proporciona una categoría social que ha sido redefinida, ampliada y enriquecida, desde los diversos feminismos, con un doble propósito: comprender la desigualdad de género y plantear acciones para la transformación social; b) Los *estudios de mujeres*, que nos proporcionan una categoría histórica utilizada para cubrir la omisión de la contribución de la mujer en el discurso histórico y c) los *estudios culturales* desde los que el género se articula como una categoría política incluyendo dos aspectos inseparables de igual importancia: el género es un elemento que constituye las relaciones sociales de acuerdo con nuestra concepción de las diferencias de sexo y, además, es un elemento inherente a las relaciones de poder.

Recordemos así mismo, siguiendo a Sandra Acker la relación entre los conceptos de educación, género y teoría feminista (1995:63-64):

"Cuando digo "teoría" me refiero a la construcción de conjuntos de argumentos interrelacionados sobre cómo funciona algún aspecto del mundo. Las definiciones tradicionales de los manuales insisten en que las teorías conducen a hipótesis verificables. Me gustaría usar el término teoría en su acepción más amplia, para referirme a perspectivas que guían la investigación hacia respuestas ante una serie de preguntas y dilemas centrales sobre el sexo y el género. Las estructuras teóricas feministas hablan, sobre todo, acerca de la cuestión de la subordinación de las mujeres a los hombres: cómo surgió, cómo y por qué se perpetúa, cómo podría cambiarse y (a veces) cómo sería la vida sin ella(...). Las teorías feministas tienen un doble propósito, como guías para la comprensión de la desigualdad de género y como guías para la acción. "

Además debemos tener en cuenta que las perspectivas educativas feministas cambian en el tiempo, según el enfoque de la complejidad de las identidades, experiencias, culturas y posiciones sociales de las mujeres. Lo que es incuestionable es el papel del feminismo como motor del cambio social en el siglo XX y su papel revolucionario pacífico desde hace tres siglos. Veamos los grupos del *feminismo educativo* que Acker (1995) puntualiza (en relación a los tres primeros casos) como feminismo occidental contemporáneo: a) el *feminismo liberal*: lucha por tener acceso a las formas masculinas de educación de categoría superior. Solo tiene en cuenta a las mujeres como individuos equiparables al hombre. En general defiende que las diferencias sexuales (biológicas) son diferencias de género (culturales); b) el *feminismo socialista*: trata de mostrar las diferencias significativas en las relaciones de las mujeres de la clase trabajadora y las de la clase media con las economías capitalistas; c) el *feminismo radical*: la estrategia educativa consiste en "revaluar" lo femenino, entendiendo este hecho como una manera de privilegiar las ideas femeninas de humanidad, la finalidad: eliminar el dominio masculino y las estructuras patriarcales.

Podemos añadir a la clasificación de Acker dos grupos como consecuencia del mismo cambio que sufren los diversos feminismos a lo largo del tiempo (Aguilar 2004, 2006a,) que son: d) el *feminismo posmoderno*: argumenta que la memoria histórica no es un proceso lineal. Por tanto el conocimiento histórico pretende recuperar el poder y la identidad de los grupos subordinados. Se defiende que la razón es plural y parcial, que no existe una experiencia universal (narrativas según los contextos de las vidas de los pueblos, comunidades y culturas) pero se acepta la importancia de metanarrativas

((suponen un importante papel teórico para interrelacionar sistemas sociales, políticos y globales más amplios). Y se opone al fundamentalismo, puesto que la subjetividad es contradictoria y construida por múltiples estratos. Realiza un necesario correctivo a la tendencia de eclipsar lo político y lo ético en favor de temas que se centran en intereses epistemológicos y estéticos, y e) el *feminismo dialógico*, conceptualizado por Lidia Puigvert (2001,2006). El feminismo dialógico se posiciona desde la teoría crítica y desde la lucha por el trato de la igualdad entre las diferencias, especialmente la igualdad entre todas las mujeres, incluyendo aquellas otras mujeres que tradicionalmente, en general, no ha incluido el movimiento feminista: la voz y la presencia de las mujeres con poca formación académica y menos oportunidades en la sociedad (Casamitjana, Puigvert, Soler y Tortajada, 2000: 124-125). También se evidencia que estas mujeres sufren una triple exclusión: de género, de étnia y de nivel académico. (Cfr.: Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert,2001 y Puigvert,2001).

A partir de esta clasificación podemos señalar algunos libros ligados a los últimos feminismos. Así la colección *Della parte delle Bambine* editada en castellano por Lumen en los setenta se incluiría en el feminismo radical; en el feminismo posmoderno podemos citar a *Emily the Strange* de Cosmic Debris (2005) y en el feminismo dialógico a *La calle es libre* de Kurusa y Doppert (1981).

Si hasta ahora hemos visto la importancia de las teorías del feminismo educativo, vamos a resaltar ahora la importancia de los *estudios de las mujeres*. Como señala Consuelo Vega (González-Lomas,2002), los estudios de las mujeres no quieren ser una historia segregada y paralela, sino cubrir un vacío de información para completar la historia de la humanidad. Estos estudios comienzan a partir de los años 70, cuando se constata que: a) la mujer siempre ha quedado fuera del discurso histórico,b) la contribución de la mujer ha estado constantemente omitida y c) la mujer occidental ha estado siempre subordinada legal e ideológicamente al hombre.

La historia se contaba siempre sin mujeres, el androcentrismo considera como norma contar el mundo bajo la perspectiva exclusiva del hombre: la historia de los hombres era contada como la historia de la humanidad. En este apartado podemos citar

desde la LIJ, por ejemplo, *La gran mamá hace el mundo* de Phyllis Root y Hellen Oxenbury (2004).

Veamos algunos datos en relación a la LIJ. La lectura ha ido unida a una determinada concepción del orden social. Como destaca Félix de Azúa (2006:15):

La transformación que comienza en el siglo XVIII no afecta a los hábitos de lectura sino a la relación con el libro. En esos años comienza la andadura de la sociedad burguesa, radicalmente distinta de la aristocrática. El invento de la intimidad, del mundo emocional y sentimental privado, forma el esqueleto de una sociedad para cuyo desarrollo es ineludible la extensión universal de la lectura

Ligada a esta idea debemos recordar que nuestro concepto de infancia es relativamente reciente (Aguilar,2000). Señala Jacques Gélis que la evolución del sentimiento de la infancia no se manifiesta de forma lineal. La modificación de la condición del niño, de la niña, resulta de las transformaciones sufridas: a) por las estructuras familiares desde el siglo XVI: de la familia troncal, la de la estirpe y la comunidad, a la familia nuclear; b) por el paso de la educación pública comunitaria y abierta, a una educación pública de tipo escolar y , c) por las disposiciones legales que hacia la mitad del siglo XVI aparecen respondiendo a escrúpulos de moral religiosa y a preocupaciones de carácter público. Este investigador resalta (1989:328) que el “sentimiento de la infancia” desde el siglo XVIII supuso una transformación profunda sin precedentes del concepto de la vida y el cuerpo en Occidente. Tampoco debemos olvidar como ha evolucionado el concepto de infancia a lo largo del siglo XX. Henry Giroux (2003:29-33) evidencia una realidad en constante transformación:

Al final del siglo XX, la infancia no se acababa como categoría histórica y social; simplemente, se la ha transformado en una estrategia de mercado y en una estética de moda para expandir las necesidades que, en cuanto consumidores, tienen los adultos privilegiados que viven en una cultura de mercado en la que no caben muchas preocupaciones con respecto a las consideraciones éticas, los espacios no comerciales o las responsabilidades públicas. (...) a medida que se incrementa la comercialización de la cultura, el único tipo de ciudadanía que ofrece la sociedad adulta a los niños es la del consumismo...(…) lo que está cambiando, si no

desapareciendo, son los vínculos sociales productivos entre adultos y niños. El tan traído y llevado concepto de infancia de nuestros días destaca hasta qué punto sigue la sociedad adulta una idea de responsabilidad social empobrecida, desde el punto de vista ético, sobre todo en cuanto a la forma de definir los adultos sus relaciones con los jóvenes. Esto se pone en evidencia ante las formas de comercialización a las que se somete cada vez más a la infancia, en la renuncia a hacer inversiones sociales en los niños y en los esfuerzos cada vez mayores para debilitarlos y contenerlos (...)En ese clima perverso, la inocencia es algo más que un suelo fértil para que una máquina mediática que legitima cada vez más el rostro cultural del poder empresarial. El mito de la inocencia es también la retórica de la elección de los políticos y académicos que se basan en ella para criticar a las madres sin pareja, a las familias de gays y lesbianas, la herencia de la década de 1960, la cultura popular y a los mismos chicos (...) en general, los adultos muestran poco interés por escuchar los problemas de los chicos en la escuela o por interpretar sus experiencias a jenas a los valores sociales tradicionales. La mayoría de los adultos tampoco prestan atención al hecho de que la cultura de internet, los videojuegos, el rock industrial, las partidas de gladiadores en el ordenador y las modas unisex constituyen recursos importantes para que los chicos desarrollen sus propias identidades culturales y su sentido de la acción social.

Teresa Colomer (1997:203) expone que los libros infantiles enseñan a los niños y niñas las convenciones mediante las que su/nuestra cultura acostumbra a contar sus historias literarias. En lo que respecta al itinerario lector resalta que incluso en la posición inicial, los niños y las niñas que leen estos cuentos, ya tienen muchos conocimientos narrativos específicamente literarios que han recibido a través de la explicación oral de cuentos, de los libros para no lectores-as y de los medios audiovisuales. Y Alison Lurie (1998) defiende que en todas las épocas, incluida la presente, la literatura infantil normal y corriente tiende a acentuar el *status quo*, y afirma que todas las grandes obras de la literatura subversiva infantil nos sugieren que existen otras formas de vida, de preguntarse cosas, de apelar a la imaginación, al cambio, a la rebeldía contra la corriente general de la cultura imperante. También señala que en los libros infantiles más famosos el mensaje subversivo funciona más en la esfera privada que en la pública. Esta investigadora expone que los cuentos populares conforman el género de literatura infantil más antiguo y divulgado y que, aunque se presenten de

forma encubierta, frecuentemente toman partido por los derechos de los miembros más desfavorecidos de la población (infancia, mujeres y pobres) contra el orden establecido. Hay que considerar, además, que formaban parte de una cultura oral, dirigida a personas no relevantes "socialmente"- Por ello las autoridades literarias y educativas los pasaron por alto pero desde el momento en que se fijaron por escrito, se desaprobaban. Entre las características que se sustituyen apunta: a) en los cuentos de hadas se retrataba una sociedad en la que las mujeres eran tan competentes y activas como los hombres, a cualquier edad y dentro de cualquier clase social. Y destaca que estas historias, son literalmente, literatura femenina (Lurie,1998:32); b) está dirigida a las clases trabajadoras y media, describiendo y tratando problemas de la clase trabajadora (agricultores, artesanos y comerciantes). Y subraya que en las versiones literarias, desde Perrault a la actualidad, los personajes se sitúan en un entorno aristocrático para devolverles parte de su realeza, y c) a finales del siglo XIX se establece un canon al que se adaptaron los editores, los hombres, que publicaron tan sólo una mínima parte de los cientos de cuentos populares que los investigadores-as habían recopilado, eligiendo los que más podían amoldarse a las formas socialmente "aceptables" de las clases acomodadas. Durante casi doscientos años se suprimen relatos, sin mencionarlo, se cambian los textos originales, se alteran las historias, se expurgan para "adaptarlas a la infancia.

Los inicios del siglo XX recogen el discurso de la domesticidad decimonónica (Aguilar 2002d), la mujer como hija- esposa-madre, un discurso que, además, era clasista. Este discurso supuso un excelente mecanismo de control social puesto que cualquier transgresión de la norma implicaba la descalificación social y, consecuentemente, impedía la posibilidad de ascenso social mediante un buen matrimonio (Nash1993, Ballarin,1993). Podemos imaginar qué supuso en España en el

comienzo del siglo XX para las mujeres el acceso a la lectoescritura, en una sociedad de educación femenina basada en la tradición oral. La escuela, como nos recuerda Pilar Ballarín (1989:118-119) será el soporte legitimador de lo que se considera la cultura doméstica adecuada a las mujeres. También nos recuerda que en la escuela del siglo XIX (y no debemos olvidar que sus valores están fuertemente anclados hasta la II República) el mensaje de la domesticidad va ligado al silencio que se presenta como la mayor prueba de la inteligencia femenina. Además la nueva institución escolar legitima el saber culto frente a los conocimientos vulgares, frente a otras formas de socialización cultural y destaca (Ballarín,1993:605): “Esto significa para los saberes femeninos y su forma de transmisión y socialización, la marginalidad”.

También Consuelo Flecha (1997:513) nos recuerda qué aprenden las niñas en los textos escolares, cuidadosamente elegidos: su papel subordinado en el orden social. Recordemos que como libros de lectura se utilizaban los manuales de urbanidad (algunos vestigios de finales del siglo XVIII) y que, según evidencia Jean-Louis Guereña (1997) constituían una auténtica censura social e ideológica respecto a la noción de género, y presentaban el modelo de hombre y de mujer que convenía a las clases dominantes sometiendo a las niñas y a las jóvenes a unas normas rígidas de decencia y conveniencia, contribuyendo a difundir los valores que consideraban esenciales: la defensa de la propiedad privada, el mantenimiento del orden público y la protección del orden moral. Respecto a la LIJ existen numerosos estudios, como por ejemplo el de Arantxa Garate (1997:10) que demuestran que sus personajes protagonistas son portadores y portadoras de directrices edificantes e inmovilistas, defendiendo los valores establecidos. Debemos, además, ser conscientes de lo que se denominan “dioptrías históricas” que, siguiendo a Pilar Ballarín (2000:79-80):

Son aquellas que han producido y siguen produciendo, a algunos historiadores e historiadoras, ceguera ante muchos sujetos, hombres y mujeres del pasado, sus problemas y sus

contribuciones. Debido a ellas sólo conocemos la experiencia, sobre todo política, de los varones. El “cristal” que podemos denominar “de género” pone el énfasis en explicar el modo en que se conforman, reproducen y transforman las relaciones entre hombres y mujeres, componente esencial de la historia que persigue ser historia de la humanidad.

Con la postguerra el franquismo impone un comportamiento de mujer muy represivo basado en el recogimiento, la paciencia, la sumisión, la abnegación y la dulzura. El papel de las publicaciones infantiles y juveniles se convierte en un elemento propagandístico muy importante. La ideología que transmiten es muy clara, ateniéndose al principio de la segregación: los chicos debían ser valientes, audaces y las chicas sufridas y caseras. Los contenidos diferían en función del sexo. Posteriormente encontramos otros referentes que reflejaran el cambio social. Las últimas aportaciones desde la reescritura de textos o las investigaciones sobre las revistas de chicas pueden entenderse en nuestro contexto. Sin embargo, hasta los años 70, no debemos dejar de tener en cuenta, desde la historia de las mentalidades, las categorías que se articulan en la LIJ sociales, políticas y de poder, como ya se ha señalado anteriormente. Todo este poso de historias de vida, de historia de la LIJ constituye un referente que no debemos olvidar, mujeres que crean y transmiten historias pero no saben leer ni escribir. El mismo tema que aparece en un libro precioso de LIJ en torno a los sentimientos, unidos a no poder escribir las cosas como se sienten, reflejado en *El león que no sabía escribir* de Martin Blatscheit (2006).

El último punto del análisis se centra en los *estudios culturales* que nos permiten acercarnos a la vida cotidiana desde las nuevas situaciones emergentes, desde otras maneras de aproximación y transformación de la realidad, de otras formas de inclusión de los problemas relevantes en la educación y de replantearnos el sistema educativo. Henry Giroux subraya que los estudios culturales, como discurso políticamente comprometido, son un desafío que muy pocos y pocas enseñantes de la educación pública nos podemos permitir ignorar, puesto que nos proporcionan un punto de vista

nuevo y flexible para redefinir la estrategia de las escuelas y de las facultades de educación y, por tanto, de poder llevar a cabo programas de desarrollo y ampliación de las teorías de servicio público, entre los y las enseñantes actuales y los futuros, mientras se desarrolla entre el estudiantado la capacidad de crítica y autodefinición (1998:62),

Un ejemplo lo tendríamos en las nuevas propuestas de crítica literaria que incluye el concepto de subcultura. Felicidad Orquín (1989:16) hace una interesante aportación: ya que de literatura se trata podemos considerar el modelo de crítica literaria denominado "Imágenes de la mujer" y aplicarlo al análisis de la literatura infantil actual. Esta investigadora destaca el trabajo de la crítica Elaine Showalter que ha centrado en tres fases principales el desarrollo histórico de las subculturas literarias: 1) Fase prolongada de imitación de las características fundamentales de la tradición dominante y una *interiorización* de sus modelos de arte y de sus concepciones de los roles sociales; 2) Fase de protesta contra esos modelos y valores y de defensa de los derechos y valores de la minoría incluyendo una petición de autonomía, y 3) Fase de autodescubrimiento, una vuelta hacia el interior, liberado de parte de la dependencia de la oposición y una búsqueda de identidad.

Alicia Redondo subraya estas tres fases de Showalter y destaca las siguientes categorías (2001:33): a) literatura *femenina*: este adjetivo está muy marcado por su acepción decimonónica en la que hacía referencia a la mujer definiéndola, únicamente, por su *rol* familiar de esposa, madre e hija, etc. Es decir lo considerado femenino dentro de una cultura patriarcal; b) literatura *feminista*: se define como la que " se declara en rebeldía y polemiza" (aunque en la literatura anglosajona ya se ha entrado en una fase postfeminista a partir de la década de los 80); c) literatura *de mujer* que es aquella que se concentra en el autodescubrimiento; d) a las dos últimas categorías Redondo añade el matiz de *polifónicas* cuando se muestran capaces de asumir varios puntos de vista, y

alguna de las diversas perspectivas de las otras diferencias sociales importantes, como son las de clase, raza, religiones, lenguas y culturas diferentes a la dominante. También destaca que no hay que confundir la escritura *disfrazada* de masculinidad (sin yo femenino) con el matiz polifónico (yo y los otros sexos, razas, clases, etc.

Didáctica de la LIJ y transformación de la desigualdad de género

A partir de las categorías de análisis expuestas anteriormente pueden aportarse nuevas propuestas desde la Didáctica de la LIJ que es un espacio importante para trabajar y transformar la desigualdad de género dadas las siguientes razones (Aguilar 2006a y Aguilar 2006b):1) La necesidad de incluir el género en el lenguaje de la reforma educativa desde una perspectiva crítica en la investigación y en la docencia, vinculando la teoría y la práctica como medio de análisis de las desigualdades sociales; 2) La necesidad de incluir, como parte de la definición de una nueva identidad de género en el siglo XXI, los estudios de género desde la didáctica de la LIJ como instrumento de indagación cultural y como un elemento relevante en la formación de identidades; 3) La necesidad de abordar la historia de la LIJ desde una perspectiva crítica, interdisciplinar e intercultural; 4) La necesidad de considerar el currículum educativo como una forma de política cultural que ayude a la transformación social, reflexionando sobre la relación entre LIJ y contexto histórico, reflexionando sobre qué implica en la transformación de la vida pública este concepto y su traslado a la vida cotidiana; 5) La necesidad de reflexionar sobre el papel de las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) en la conceptualización de la LIJ analizando como los conceptos culturales dan forma a la vida política, social y económica y como este hecho se traslada a la LIJ, y 6) La necesidad de enfoques metodológicos cualitativos que completen a los cualitativos.

Por otra parte no debemos olvidar la necesidad de un nuevo planteamiento interdisciplinar de la LIJ que incluye los siguientes aspectos (Aguilar2002a): 1) El

contexto escolar en el cual se está desarrollando la LIJ, en un área de conocimiento de reciente creación. Necesariamente debemos fusionar teoría y práctica; 2) La necesidad de abordar la LIJ desde una interdisciplinariedad crítica. O sea, siguiendo a Jurjo Torres (1994) aquella interdisciplinariedad que conduce a una deliberación colectiva de los problemas públicos, que implica un análisis de las experiencias de carácter sociohistórico y que va unida a un concepto crítico del currículum; 3) La necesidad de un cambio de actitud profesional. El cambio siempre implica un riesgo; 4) Este cambio implica otro cambio en la concepción del currículum y de la cultura; 5) Consecuentemente la interdisciplinariedad en la LIJ tiene que tener en cuenta las investigaciones relevantes desarrolladas en nuestra área de conocimiento sin olvidar aquellas aportaciones que complementan y enriquecen desde otras áreas; 6) La necesidad de una crítica de LIJ responsable, independiente y de calidad elaborada por especialistas en textos e ilustraciones, y 7) La necesidad de desarrollar proyectos interdisciplinares que contemplan la línea que separa la inclusión de las voces ausentes del didactismo o el proselitismo ideológico a través de la LIJ .

Las huellas del género en la lectura

Alberto Manguel subraya dos aspectos muy importantes relacionados con la lectura (2002:2-3), concretamente en cómo convencer a alguien para que lea:

Hay varios aspectos en esa cuestión. Primero, uno social. Las campañas para que la gente lea son hipócritas. Nuestras sociedades no creen en la importancia del acto intelectual. Los gobiernos le tienen mucho miedo. Cualquier gobierno prefiere un pueblo estúpido a uno inteligente. Es muy difícil gobernar a un pueblo que lea y cuestione las cosas. (...) la segunda cuestión es que le tenemos miedo al conocimiento. Es mucho más fácil permanecer en un estado de semiestupidez donde las definiciones nos son dadas, donde todo es blanco o es negro.(...) Es muy difícil vivir en la ambigüedad, en la tensión que crea una pregunta que no tiene respuesta, como cuál es el sentido de la vida, o por qué nos enamoramos o morimos, esas preguntas enormes... Y es justamente eso lo que la literatura propone constantemente.

Y Antonio Mendoza subraya que a través de la lectura adquirimos muchos conocimientos de nuestra formación integral como personas y como individuos sociales (Mendoza, 1998:30) y también que la recepción de la lectura es un ejercicio de reordenación de sensibilidad y de la intuición (Mendoza, 1998:75)

En todo este largo recorrido, tan condensado necesariamente, podemos destacar libros en donde aparecen madres solteras que luchan contra prejuicios y tradiciones excluyentes como la madre de la protagonista de *Tinc el pare a Brasil* de Tea Beckman (1982); libros que denuncian la doble jornada laboral como *El libro de los cerdos* de Anthony Browne (1995); libros que ayudan a las niñas y a los niños a saber que pueden desempeñar los mismos oficios como *Elenita* de Geeslin Campbell y Ana Juan (2004) ; libros donde aparecen otros tipos de familia alternativos a la familia nuclear tradicional como la familia de *Simón* de Juliet Pomés (2003); libros que recuperan las voces de mujeres no académicas, excluidas normalmente de la teoría feminista como las amas de casa , por ejemplo, *Corre, corre, Mary , corre* de Bodecker y Bleguade (2001) o *¿Quién ayuda en casa?* de Ricardo Alcantara y Gusti ; libros que ofrecen una vivencia disinta de la ocupación de la mujer del espacio doméstico desde la afectividad y la percepción que de este espacio hacen sus hijos e hijas como *Mi mamá* de Anthony Browne (2004) o *Mi madre es rara* de Gilmore y Jones (1988); libros que denuncian el acoso sexual como *Esa extraña vergüenza* de Luchy Nuñez (2004); libros que nos acercan a las voces de mujeres y hombres de otras culturas como *El país de les dones ocell* de Huguette Pérol (1990)... libros que, en definitiva, ayudan a transformar el imaginario colectivo de los lectores y lectoras, que ayudan a plantearse interrogantes relacionados con la vida pública y la vida privada (Aguilar 2007a).

No debemos olvidar, como nos recuerda Daniel Cassany (2006:82-83) que:

El objetivo de aprender a leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no. En cambio, desde una perspectiva contemporánea, leer no es sólo un proceso

de transmisión de datos sino también una práctica que reproduce la organización del poder (...).El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones). Por esa razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas”.

Podemos concluir que la lectura, saber leer o no, poder leer o no, implica poder o ausencia de poder. El feminismo siempre ha luchado contra el patriarcado y a favor de una sociedad donde todos los seres humanos, independientemente de su sexo, disfruten de igualdad de derechos. El género y su relación con las teorías feministas nos ayuda a clarificar como se forman las identidades a partir de construcciones sociales y culturales y la lectura, la LIJ, nos ayuda a enriquecernos en la idea de la igualdad desde la diversidad, ampliando horizontes, explorando otros espacios. Como desea la protagonista de *Leer “Lolita” en Teheran* de Azar Nafisi (2003:436), una mujer que lee clandestinamente porque se le ha prohibido leer determinadas obras de literatura:

Me obsesiona una fantasía que tengo sobre la adición de un nuevo artículo a la declaración de derechos del ciudadano: el derecho a la imaginación. He llegado a la conclusión de que la auténtica democracia no puede existir sin libertad de imaginar ni sin el derecho a utilizar obras de la imaginación sin restricción alguna. Para tener una vida completa, hemos de tener la posibilidad de formar y expresar públicamente mundos, sueños,pensamientos y deseos privados, de tener acceso continuo a un diálogo entre los mundos público y privado. ¿De qué otra manera podemos saber que hemos existido, sentido, deseado y temido?

Referencias bibliográficas.

- ACKER,S. (1995).*Género y Educación*, Madrid: Narcea.
- AGUILAR,C (1993):.“Un proyecto de trabajo desde la investigación-acción: interculturalisme/racisme” en RODRIGUEZ,A. (Ed.) *Actas III Simposio Internacional “Didáctica de Lenguas y Culturas”*. La Coruña: Universidade de Coruña. 585-596.
- AGUILAR,C.(1994): “Un proyecto de trabajo coeducativo: Volem persones (Queremos personas)” en GUERRERO,P.-LÓPEZ,A. (Eds.)*Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1)*.Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia/Universidad de Las Palmas/SEDLL,85-91.
- AGUILAR,C (1998):”Llenguatge, comunicació i coeducació” en GIL,A.-PORTAL,A (eds.) *Mujeres, Ecología y Paz. Humanidades, Comunicación y otras Culturas*. Castelló: Fondo Social Europeo& Proyecto NOW & Universitat Jaume I, 219-245.
- AGUILAR, C. (2000): “De la tradición oral a la realidad virtual”.*CLIJ*, 125, 46-56.
- AGUILAR,C. (2001a): *Coeducación/Coeducation..* Fondo Social Europeo/Universitat Jaume I /Proyecto NOW Isonomia.
- AGUILAR,C. (2002a): " Nuevo enfoque en la Didáctica de la LIJ".*CLIJ*,151,7-14.
- AGUILAR,C.(2002b)."Discurs, gènere i educació de la dona des del començament del segle XX fins a la

- li República" en MAYORDOMO,A.- AGULLÓ,M.C.(eds.) *La construcció social del sistema educatiu valencià. I Jornades d'història de l'Educació Valenciana*, Gandia: Universitat de València/CEIC Alfons el Vell, 313-325.
- AGUILAR,C.(2004). "Género, LIJ e imagenes: una puerta abierta a la coeducación" en MARCO,A.- COUTO,P.- ARADAS, E.- VIEITO,F (EDS.) *Actas de VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Diputación de A Coruña, 97-114.
- AGUILAR,C(2006 a). "La mirada convergente: identidad, literatura infantil y juvenil y género desde la opción crítica" en SANCHO,M.I.- RUIZ,L.- GUTIERREZ.F.(eds.). *Estudios sobre lengua, literatura y mujer*. Jaén: Universidad de Jaén ,13-35.
- AGUILAR,C.(2006b). " Género y formación de identidades",*CLIJ*, 191,2006,7-15
- AGUILAR,C. (2007a). "Del discurso de la domesticidad a la cultura *queer* en la literatura infantil y juvenil" en *¿Todas las mujeres podemos?: Género, Desarrollo y multiculturalidad. III Congreso estatal de la Fundación Isonomía para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*(en línea).Castelló: Universitat Jaume I,62-69.: <http://isonomia.uji.es>
- ALCANTARA,R.-GUSTI. *¿Quién ayuda en casa?*. Zaragoza: Edelvives.
- ALCOBA,E. (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*.Barcelona:Graó.
- Azua,f.DE (2006): "Todas las lecturas, una lectura". *El País*,13 de septiembre, 15.
- BALLARIN,P. (1993). " La construcción de un modelo educativo de ´utilidad doméstica´" en DUBY,G.- PEROT,M.(dirs.). *Historia de lasmujeres en Occidente. El siglo XIX.vol.4*.Madrid: Taurus.
- BALLARIN,P. (2000). "Género y discriminación curricular en la españa decimonónica" en RUIZ,J.(ed.). *La Cultura Escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid. Biblioteca Nueva,79-103.
- BALTSCHKEIT,M.(2006). *El león que no sabía escribir*. Salamanca: Lóguez.
- BOLLMAN,S.(2007). *Las mujeres que leen, son peligrosas*.Madrid: Maeva.
- BODECKER,N.M.-BLEGUADE,E.(2001). *Corre, corre, Mary, corre*.Barcelona: Lumen.
- BROWNE,A.(2004).*Mi mamá*. Fondo de Cultura Económica:México.
- CASAMITJANA,M.-PUIGVERT,L.-SOLER,M.-TORTAJADA,I.(2000). "Investigar y transformar: CREA, Centro de Investigación Social y Educativa", *C&E*, 17/18,117-128.
- CASSANY,D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- COLAS,P. (2006): " Género, interculturalidad e identidad. Teoría y práctica" en REBOLLO,A..(coord.). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*.Madrid: La Muralla, 27-55.
- COLE,B.(2003). *Mamá no me contó*. Barcelona: Serres.
- COLOMER,T. (1997). "Cómo enseñan a leer los cuentos infantiles" en CANTERO,F.- MENDOZA,A.- ROMEA,C. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona/SEDLL,203-208.
- CORELLA,I. (2007)." El meu pas per l'escola fins l'escola d'adults".*Quaderns d'educació continua*,16,,62-69.
- DEBRIS,C.(2005). *Emily the Strange*.Barcelona: Norma.
- DE LAURETIS,T.de (2000): *Diferencias*. Madrid. Horas y Horas.
- EDITORIAL.(2005). ."Discriminadas". *El País*. 18 octubre ,10.

- FLECHA, C.(1997).” Los libros escolares para niñas” en ESCOLANO (dir). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid;Fundación Germán Sánchez Ruipérez,501-524..
- FLECHA,R.-GÓMEZ,J.(1995). *Racismo, no gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.
- FRABETTI, C.(2007). *Calvina*. Madrid: S.M.
- GARATE,A.(1997).“ Niños, niñas y libros. Las diferencias de género en la LIJ”. *CLIJ*,95,7-17.
- GÉLIS,J. (1989).” La individualización del niño” en ARIÈS,P.-DUBY,G. (dir.) *Historia de la vida privada.vol.III: Del Renacimiento a la Ilustración*. Madrid: Taurus,311-329.
- GILMORE,R.-JONES,B.(1988). *Mi madre es rara*. Barcelona: Juventud.
- GIROUX,H. (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- GOÑI, A. (2007). “Informe.La mujer en España. Educación”.*Yo dona. El Mundo*, 23 de junio,56-59.
- GUEREÑA,J.L. (1997). “Los manuales de urbanidad” en ESCOLANO (dir). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid:Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 467.500.
- HAAN,L.de- NINLAND,S (2004).*Rei i Rei*. Barcelona: Serres.
- JUANOLO (2006). *Ens agradem*. València: Tàndem.
- KURUSA-DOPPERT,M.. (1981). *La calle es libre*. Venezuela: Ekare.
- LOMAS,C.(1989).”¿Iguales o diferentes?” en LOMAS,C,(coord.).*¿Iguales o diferentes?. Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS,C.(2003):"Masculino, femenino y plural"en LOMAS,C.(comp.) *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*.Barcelona. Paidós,.
- LURIE,A.(1998). *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MANGUEL, A.(2002). “En el bosque de la lectura”. *El País.Babelia*, 12 de enero, 2-3.
- MARTIN GARZO,G.(2004).”El pájaro de tres cabezas”, *El País.Babelia*.,14 de febrero., 4.
- MENDOZA, A.(1998). *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- NAFISI,A.(2003). *Leer “Lolita” en Teherán*.Barcelona: El Aleph Editores.
- NASH,M.(1993).”Identidad cultural del género, discurso de la domesticidad y la definición del trabajo de las mujeres en la España del siglo XIX,” en DUBY,G.-PEROT,M.(dirs.). *Historia de las mujeres en Occidente. El siglo XIX.vol.4*.Madrid: Taurus ,585-597
- NUÑEZ,L. (2004).*Esa extraña vergüenza*.León:Everest.
- ORQUIN,F(1989).”La nueva imagen de la mujer”. *CLIJ*, 11,16.
- PÉROL,H. (1990). *El país de les dones ocell*. Barcelona: Pòrtic.
- POMÉS,J.(2003). *Simon. La mare surt aquesta nit*. Barcelona: Tusquets.
- PUIGVERT,L. (2001): .Feminismo dialógico” en BECK-GERNSHEIM,E,- BUTLER,J. - PUIGVERT, L.: *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona : El Roure.
- PUIGVERT,L.(2006): “La inclusión de las otras mujeres. Feminismo dialógico en sociedades multiculturales” en SORIANO,E. (coord.).*La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid: La Muralla, 83-107

- REDONDO,A (2001) ."Introducción literaria. Teoría y crítica feministas" en SEGURA GRAIÑO,C. (coord.) *Feminismo y misoginia en la literatura española. Fuentes literarias para la Historia de las Mujeres*. Madrid. Narcea, p33
- RICHARDSON,J.-PARNELL,P. (2006). *Tres con tango*. Barcelona: Serres.
- RITUERTO,.,R.M. de (2007). " La diferencia salarial entre sexos crece a lo largo de la vida laboral". *El País*,11 de septiembre,35.
- ROOT, P.- OXENBURY,H.(2004). *La gran mamá hace el mundo*.Kókinos.
- ZUBIZARRETA,P.- ABAD,A.(2006). *Arroz y tinta*.Alzira:Bromera.
- TORRES,J.(1994). *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- TUSQUETSA, E. (2007).”¿Son peligrosas las mujeres que leen? en BOLLMAN, S. (2007). *Las mujeres que leen, son peligrosas*.Madrid: Maeva,11-19.
- VEGA, C. (2002): La mujer en la historia y la historia de las mujeres" en GONZÁLEZ,A.-LOMAS,C. (coord.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó,13-20.