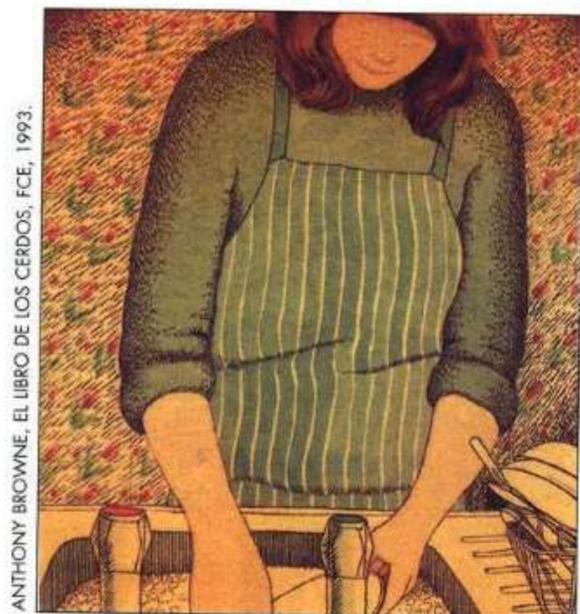


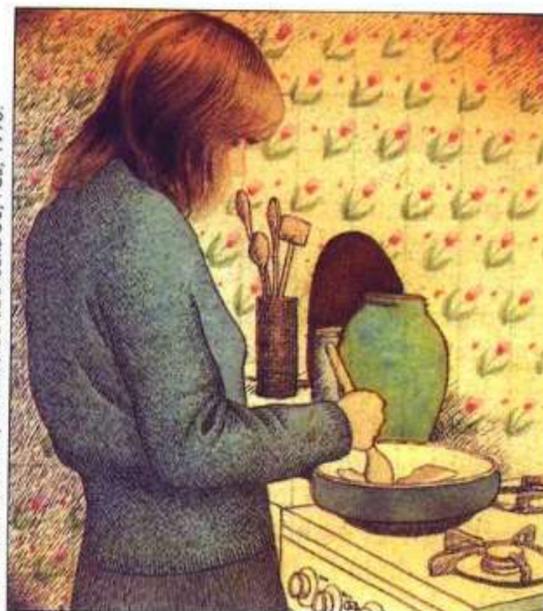
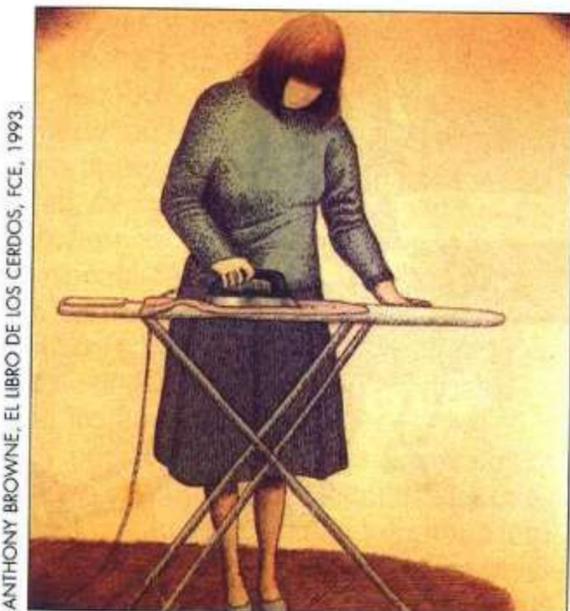
EN TEORÍA

Género y formación de identidades

Consol Aguilar*



La autora nos presenta una visión de la LIJ desde el género a partir de tres ópticas de análisis: la teoría educativa feminista occidental contemporánea, que detecta la desigualdad de género y plantea acciones para la transformación social; los estudios de mujeres, donde el género aparece como una categoría histórica utilizada para silenciar el papel de la mujer en la sociedad; y los estudios culturales, donde el género es una categoría política.



Diversas investigaciones, complementarias en todos los casos, pueden ayudarnos a enriquecer y fomentar la visión de la LIJ desde el género, considerando su papel en la producción de la desigualdad social desde tres espacios que nos aportan tres tipos de categorías para su análisis: la teoría educativa feminista occidental contemporánea, los estudios de mujeres y los estudios culturales, destacando las nuevas categorías conceptuales de análisis histórico y político que articulan.¹

Desde la teoría feminista occidental contemporánea podemos incidir en la categoría social que ha sido redefinida, ampliada y enriquecida —desde las diversas concepciones de feminismo— con un doble propósito: comprender la desigualdad de género y plantear acciones para la transformación social. Desde los estudios de mujeres, el género aparece como una categoría histórica utilizada para cubrir la omisión de la contribución de la mujer en el discurso histórico. Y desde los estudios culturales 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 percepción de las diferencias de sexo y, además, es un elemento inherente a las relaciones de poder.

LIJ y desigualdad de género

En este momento de debate sobre los planes de estudio de algunas titulaciones vinculadas a la LIJ, planteado por la necesidad de la armonización europea respecto del currículo del sistema educativo, podemos señalar algunas necesidades evidentes:

— Incluir en el currículo la formación de enseñantes en LIJ, en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo todas las lenguas minorizadas y defendiéndolas.

— Incluir, consecuentemente, en el contenido curricular la formación específica en LIJ impartida por profesorado especializado en el tema.

— Incluir el estudio específico de la ilustración de la LIJ por profesorado especializado en el tema.

— Fomentar en los medios de comunicación una crítica independiente y especializada de calidad en LIJ.

— Posibilitar planes de fomento de la lectura que relacionen los centros universitarios, el hogar, la biblioteca pública y la biblioteca escolar.

— Fomentar la creación de secciones específicas de LIJ, dotadas cuantitativa y cualitativamente, en las bibliotecas de todos aquellos centros universitarios donde se forme el futuro profesorado de LIJ, así como otros y otras profesionales que pueden colaborar en el fomento de la lectura: maestros/as, psicopedagogos/as, matronas/es, filólogos/as, educadores/as sociales...

Y dentro de este marco general, la Didáctica de la LIJ es un espacio importante para trabajar y transformar la desigualdad de género dadas las siguientes razones:²

— 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 medios

de análisis de las desigualdades sociales.

— 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.

— La necesidad de abordar la historia de la LIJ desde una perspectiva crítica, interdisciplinar e intercultural.

— La necesidad de considerar además el currículo educativo como una forma de política cultural que ayude a la transformación social, reflexionando sobre la relación que hay entre la LIJ y el con-



texto histórico, sobre lo que este concepto implica en la transformación de la vida pública y sobre su traslado a la vida cotidiana.

— La necesidad de reflexionar sobre el papel de las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) en la conceptualización de la LIJ, analizando la forma en que los conceptos culturales dan forma a la vida política, social y económica, y en que este hecho se trasladada a la LIJ.

— La necesidad de enfoques metodológicos cualitativos que amplíen y completen a los cuantitativos.

¿Qué género?

Carlos Lomas nos recuerda que «si estamos de acuerdo en que las identidades de género son una construcción social a partir de las diferencias sexuales, entonces cabe imaginar que no todo está prefijado de antemano en el código biológico de los sexos y que las asimetrías entre mujeres y hombres no son inevitables, por lo que en consecuencia es posible impulsar los cambios y las transformaciones en las maneras de ser mujeres y de ser hombres que eviten las desigualdades socioculturales entre uno y otro sexo.

»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».³

Y por otra parte Henry Giroux nos recuerda un punto fundamental: «La cuestión sobre lo que enseñan los educadores es inseparable de lo que significa invertir en la vida pública, situarse uno mis-

mo y a los estudiantes que están a nuestro cargo en un diálogo público. En este razonamiento está implícito el supuesto de que las responsabilidades de los educadores no pueden separarse de las consecuencias del saber que producen, las relaciones sociales que justifican y las ideologías que divulgan [...]. El trabajo educativo es, al mismo tiempo, inseparable de la política cultural y participante en ella porque, en el ámbito de la cultura, se forjan las identidades, se activan los derechos ciudadanos y se desarrollan las posibilidades de traducir actos de interpretación en formas de intervención».⁴

Centrando el concepto de género, Carlos Lomas y Amparo Tusón lo definen como «el conjunto de fenómenos sociales, culturales y psicológicos asociados al sexo de las personas», y subrayan: «En lingüística el concepto de *género* tiene un significado restringido a su cualidad de sistema de clasificación gramatical de las palabras que se manifiesta en la concordancia. Sin embargo, en el ámbito de la investigación sobre las identi-

dades masculinas y femeninas, el género es el efecto de un proceso social que transforma una diferencia que está biológicamente determinada (macho/hembra) en una distinción cultural (hombre/mujer)».⁵

La revolución feminista

La segunda guerra mundial, según María González,⁶ supuso el cambio más importante en el mundo de los cuentos de hadas en el siglo XX. Después de la guerra, los cuentos de hadas se consideran retrógrados desde la progresía y aparecen dos tendencias: la transfiguración de los cuentos clásicos invirtiendo la tradición y, la fusión de nuevos elementos y temas tradicionales.



ARTHUR RACKHAM, LA CENICIENTA, ANAYA, 1979.

Felicidad Orquín ⁷ analiza la década de los 70 y destaca que en 1971 un grupo de profesoras de la Universidad de Princeton investigó la imagen de la mujer en la literatura infantil en quince colecciones de libros y llegó a la conclusión de que lo que aprendía la infancia era que los hombres eran dominadores y las mujeres pasivas. En 1975, la UNESCO decreta el Año Internacional de la Mujer y en 1976 aparece en Italia la colección Della parte delle Bambine que se editaría después en España, que eran libros militantes en los que la literatura queda en un segundo plano porque se utiliza como un medio. Orquín hace una importante aportación al considerar el modelo de crítica literaria «imágenes de la mujer» para aplicarlo al análisis de la literatura infantil actual, y destaca el trabajo de Elaine Showalter, que había centrado las principales fases:

— Literatura *femenina*, ligada a la acepción decimonónica de esposa, madre e hija con una interiorización de los modelos de la tradición dominante.

— Literatura *feminista*, o protesta contra esos valores, creando polémica.

— Literatura *de mujer*, centrada en el autodescubrimiento, la búsqueda de identidad

A las dos últimas categorías Redondo ⁸ añade el matiz de *polifónicas*, cuando asumen diversos puntos de vista y diversas perspectivas de las otras diferencias sociales importantes como la clase, la raza, la religión, la lengua y la cultura diferentes a la dominante.

Teresa Colomer explica que la crítica feminista reflexiona sobre las formas de intervención en la producción y transmisión de los cuentos y, recogiendo el trabajo de Ruth McDonald, destaca tres opciones posibles de intervención: ⁹

— Presentar los cuentos sin alteraciones y tratar posteriormente las posibles consecuencias perjudiciales.

— Reescribir los cuentos cambiando los aspectos ideológicamente inaceptables. A esta opción se adscribe la *literatura infantil antiautoritaria* y la actual *literatura políticamente correcta*.

— Utilizar motivos folclóricos en la producción de otros cuentos para conseguir lecturas menos convencionales.

Respecto al análisis de la producción

actual, Colomer ¹⁰ destaca que los problemas sobre los modelos de socialización de la LIJ lo son en la misma medida en que lo son de toda la sociedad y señala, como causas de esta situación, las múltiples relaciones existentes entre los modelos sociales vigentes en nuestra sociedad, su traducción literaria en los moldes de los géneros tradicionales y la función educativa de la LIJ. Y entre las dificultades que encuentra una literatura no sexista señala: la necesidad de respetar los modelos sociales que los niños y las niñas han interiorizado a través de su experiencia, el hecho de que la tradición configuradora de cada género literario no es neutra y la experiencia literaria del lector/a tiende a asociar determinados géneros y temáticas con la femineidad o la masculinidad, y el consumo social de la LIJ por parte de sus lectores y lectoras, subrayando que la lectura de libros de ficción es una cuestión que se encuentra sometida a los estereotipos sexistas en sí misma.

Otra interesante aportación es la de Bronwyn Davies. Esta investigadora afirma que el mundo no es un lugar unitario y lineal, a pesar de esforzarnos constantemente por actuar como si lo fuera y explica que, en su trabajo con los cuentos, intentó explorar ciertas formas inarticuladas y contradictorias de ver y de ser para ofrecer la posibilidad de



GUSTI, ¿QUIÉN AYUDA EN CASA?, EDEIVIVES, 1990.

otros puntos de vista a niños y niñas. Asimismo, la autora evidencia que la mayoría de los cuentos dirigidos a la infancia presentan en el subtexto construcciones de la realidad sexistas y basadas en la clase social. Y afirma que los cuentos feministas representan «una herramienta crítica mediante la cual los niños aprenden a constituirse a sí mismos como hombres o mujeres bipolares, dotados de los consiguientes patrones de poder y deseo». ¹¹

Destaca, además, que los cuentos feministas para la infancia suelen ser de dos clases: ¹²

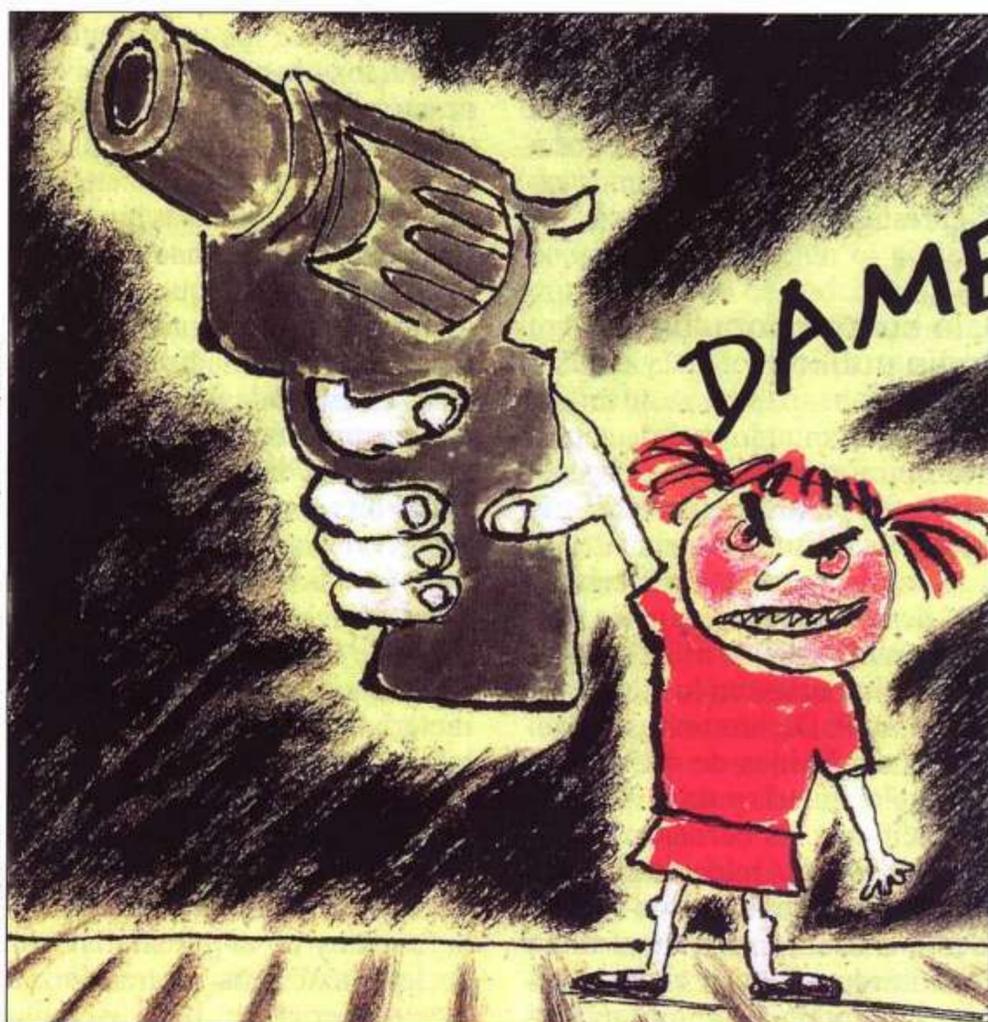
— Cuentos en los que el subtexto se transforma en texto, y el cuento se convierte en una historia *acerca* del género. Por ejemplo, *Oliver Button es un nena*. ¹³ Sin embargo, defiende, aunque este tipo de cuentos gusta a los adultos que han hecho de las relaciones entre los géneros una parte delimitable y analizable de su vida diaria, despiertan escaso interés en los niños y niñas debido a la línea narrativa que el cuento ejemplifica.

— Cuentos en los que las relaciones

entre los géneros permanecen relegadas al subtexto pero se alteran las metáforas mediante las cuales las niñas y los niños han llegado a comprender el significado de ser hombre o mujer. Según Zipes, el propósito de estos cuentos es el de desorganizar los valores conservadores y las reglas del proceso civilizador, o sea, el orden moral. Y distingue entre la transfiguración del cuento clásico de hadas (la línea narrativa es la misma pero se introduce un nuevo grupo de valores) y la transfiguración mediante la fusión de configuraciones tradicionales con referencias contemporáneas.

La investigación actual tampoco se ha olvidado de la novela rosa. Nobile define así el concepto: «narración de fondo sentimental, sólidamente anclada en un mundo artificioso, en una realidad ficticia y falsamente consoladora, con jovencitas en la pubertad o la adolescencia como protagonistas, caracterizada por un argumento estereotipado y un final feliz, casi siempre culminación de una sufrida historia de amor o de unas aspiraciones profesionales o artísticas». ¹⁴

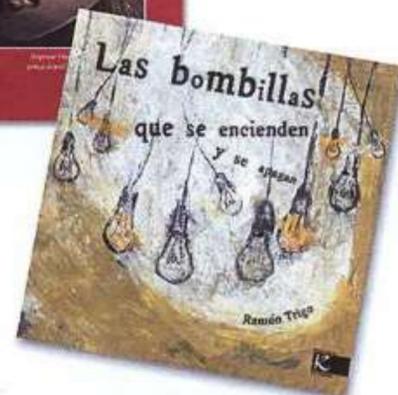
C. DESMARTEAU, MAMÁ FUE PEQUEÑA ANTES DE SER MAYOR, KÓKINOS, 2001.



LIBROS del MUNDO
PARA UN PAÍS DE LECTORES

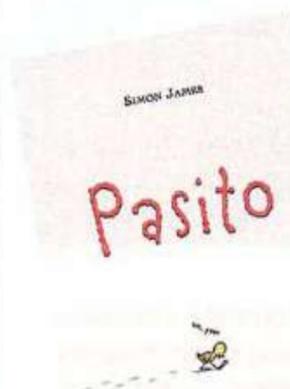


BESTIARIO
Stéphane Poulin



LAS BOMBILLAS QUE SE
ENCIENDEN Y SE APAGAN
Ramón Trigo

*Libros de arte para acercarnos
a la magia del proceso creativo.*



PASITO
Simon James

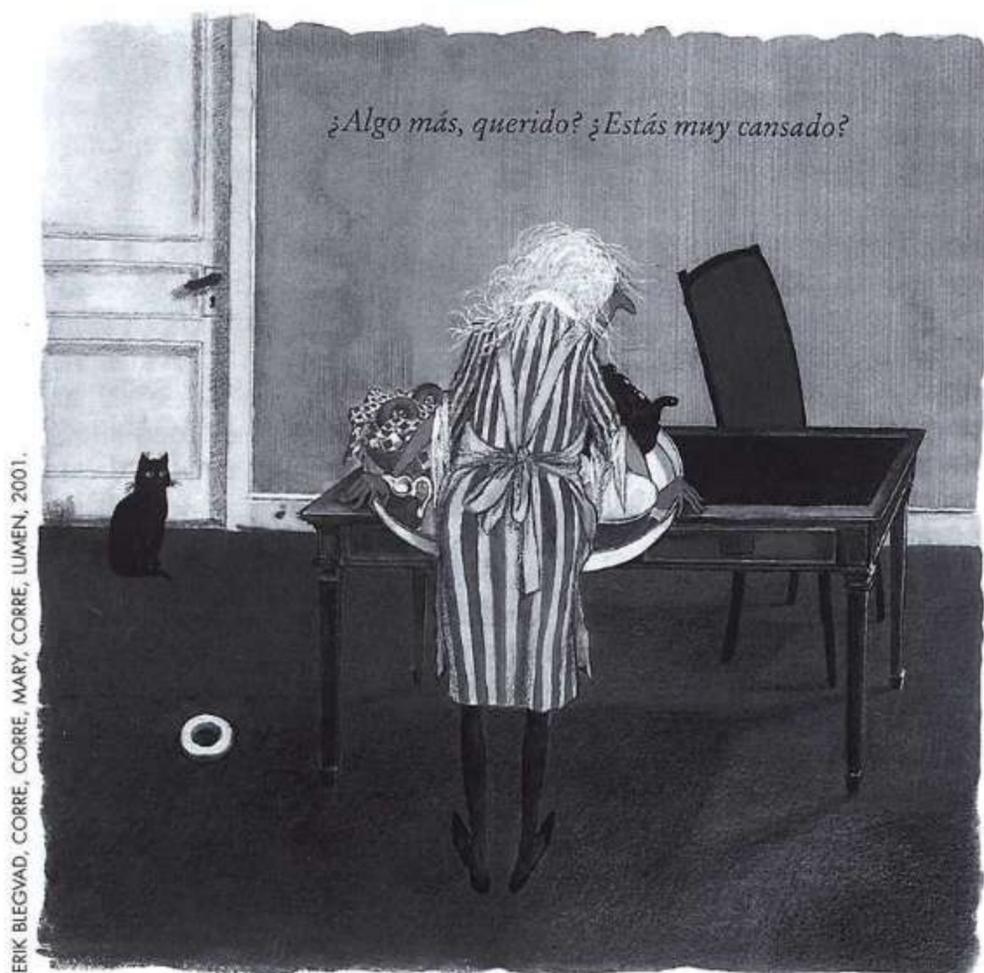


UNO DOS TRES ¿QUÉ VES?
Nadia Budde

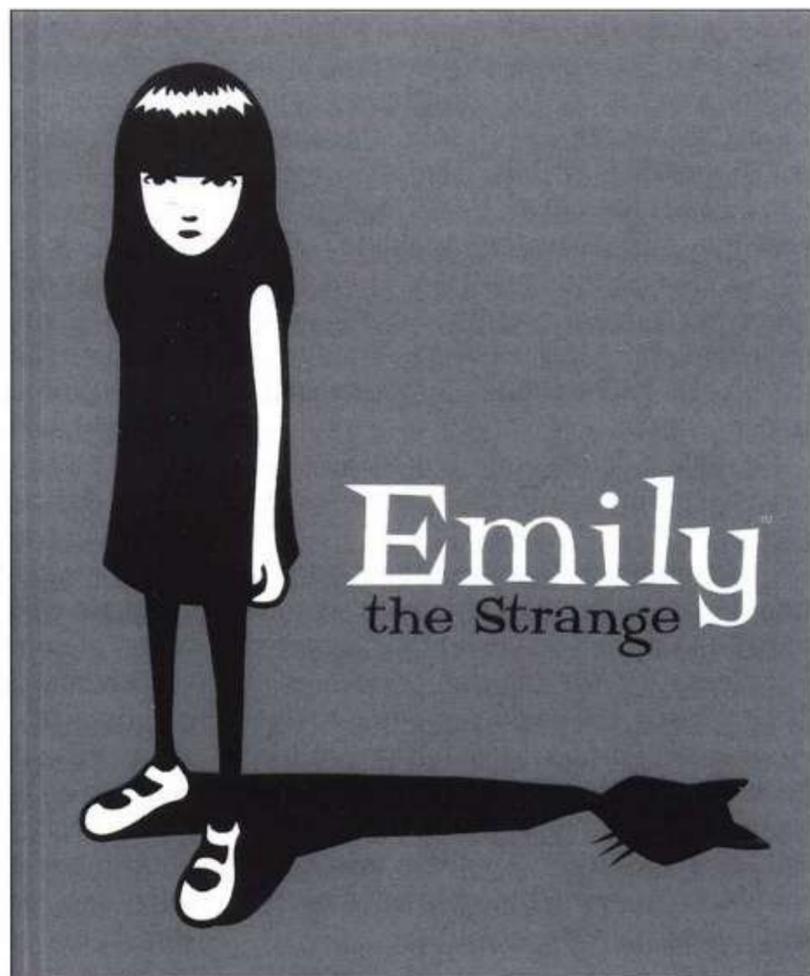
*Un paso adelante
y un juego encadenado
para enriquecer la fantasía
de los primeros lectores.*

Urzáiz 125, bajo - 36205 Vigo
faktoria@faktoriakdelibros.com

FAKTORIA **K** DE LIBROS



ERIK BLEGVAD, CORRE, MARY, CORRE, LUMEN, 2001.



COSMIC DEBRIS, EMILY THE STRANGE, NORMA, 2005.

Este investigador describe a la novela rosa como «una versión poco mejorada de la fotonovela destinada a un amplio y rentable mercado dirigido a una franja de edad comprendida entre la tercera infancia y la adolescencia». Además, resalta los efectos de inadaptación a la realidad que producen las novelas rosa basadas en la evasión gratuita fomentadora de sueños y fantasías erótico-sentimentales que chocan con la vida cotidiana. Consecuentemente, destaca las relecturas ideológicas que denuncian su contenido, que podría influir en el proceso de maduración y liberación de la mujer, destacando como características de la novela rosa:¹⁵

— La innegable aportación negativa a una evolución democrática de la sociedad, la mentalidad y las costumbres.

— Ligada estrechamente a una caracterización tradicionalista-burguesa.

— Inferioridad de la mujer y su representación como una imagen pasiva y subalterna en su relación con el hombre.

— Supone la encarnación y propaganda de los valores de una sociedad machista: rígida división y decodificación de los papeles.

— Intento de disuadir al abierto subconsciente femenino de una lucha activa y militante.

— Atmósfera hedonista y consumista que da exagerada importancia a la posesión de bienes, al éxito y a los signos externos de prestigio social.

La LIJ, la cultura popular y la pedagogía pública

Pero no todo el mundo está de acuerdo con la opinión de Nobile. Carmen Luke señala un punto importante: hay que entender la cultura popular de los niños y las niñas como una pedagogía pública. Y destaca: «Desde su más tierna infancia, la mayoría de niñas y niños se encuentran inmersos en los textos de la cultura popular. Dichos textos y artefactos enmarcan la idea de que los niños se hacen del mundo y de sí mismos, de las narraciones, los héroes y las heroínas, el género y las relaciones raciales, los símbolos culturales, los valores y el poder social. La forma de afrontar y experimentar los mensajes de los textos de la cultura popular infantil es fun-

damental para la comprensión de las relaciones entre los textos culturales, los artefactos, los sujetos sociales y las prácticas».¹⁶

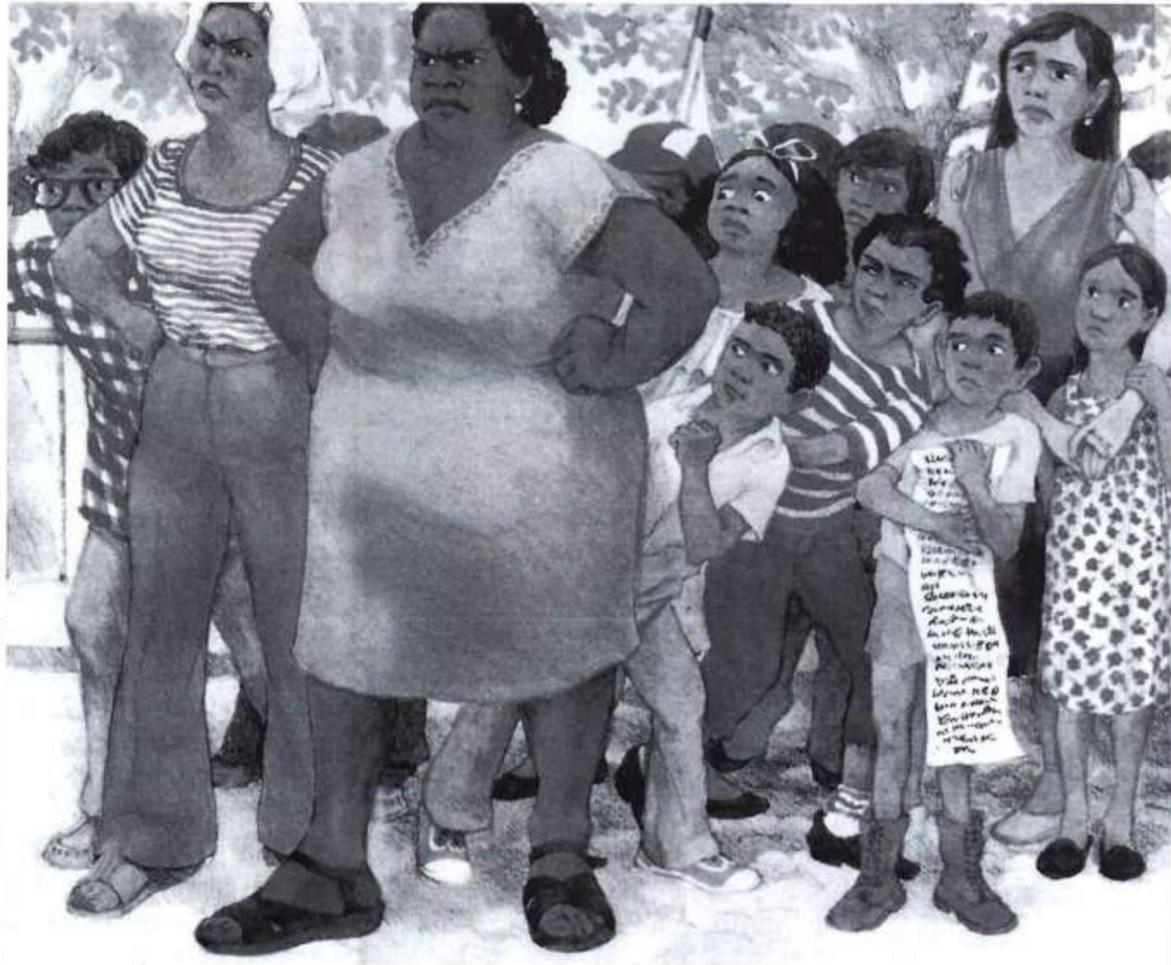
Desde el mismo planteamiento, Kerry Carrington y Anna Bennett, en su estudio sobre las «revistas de chicas» y su relación con la formación femenina pedagógica, niegan que las chicas sean víctimas pasivas de una cultura hegemónica de la feminidad, «cultura empaquetada, esterilizada y comercializada para su consumo en las *revistas de chicas*. Dejando de lado el hecho de que no existe una correspondencia simple entre estas revistas y la formación pedagógica de la feminidad adolescente, sostenemos que la muchacha adolescente es el producto de una forma de personaje, típicamente moderna, con unos atributos y características específicas en el plano histórico y diversas en el cultural».¹⁷

Las razones que estas investigadoras exponen son las siguientes:¹⁸

— Se basan en análisis unilaterales, en una lectura textual de la ideología de la revista y no en un análisis del modo de leer las chicas u otras formas posibles de leer el texto, por ejemplo, como



T. M. DOPPERT, LA CALLE ES LIBRE, EKARÉ, 1981.



textos entretenidos o como manuales de instrucción sexual.

— No existe una homogeneidad entre las diversas revistas con respecto a su público, los productos anunciados y los mensajes.

— La feminidad adolescente no es un producto homogéneo de la cultura patriarcal.

En la misma línea, encontramos la investigación de Debbie Epstein y Richard Johnson sobre cómo la escuela está asociada a la cultura sexual. Exponen que la institución escolar es un lugar donde se desarrollan, se practican y se elaboran de forma activa las identidades sexuales; los alumnos y alumnas se «escolarizan» como seres sexuales y de distinto género y, también, el profesorado.¹⁹

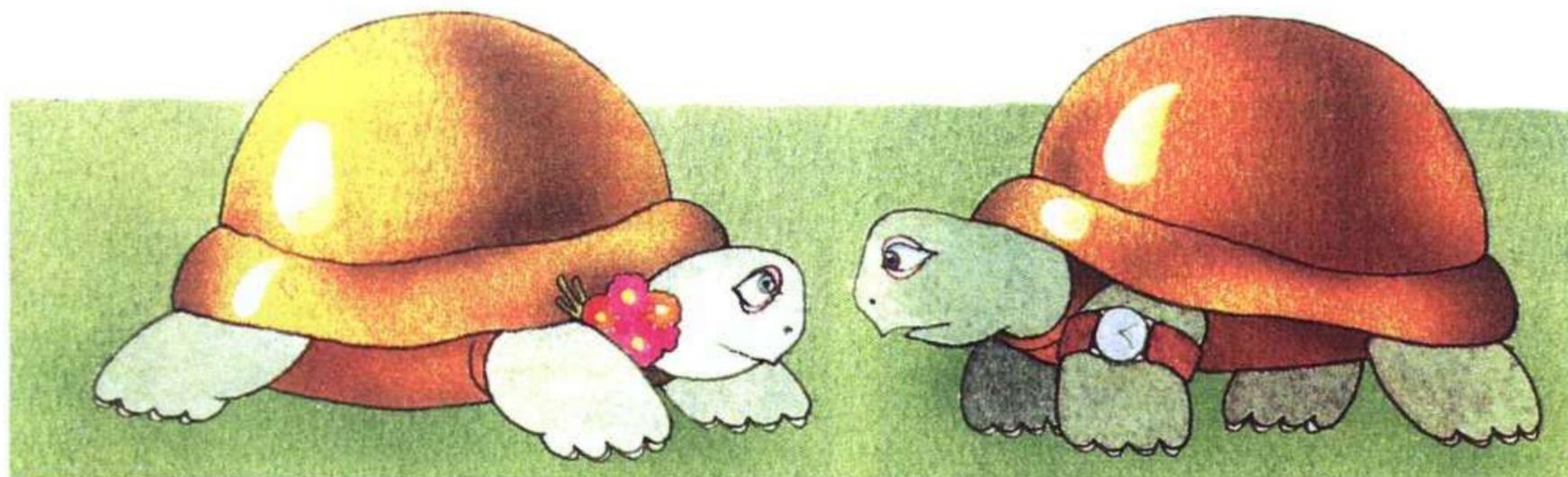
Veamos el papel que desempeñan las revistas y otras manifestaciones de cultura popular en la definición de la relación entre las diferencias de sexo/género y las relaciones de poder. Las chicas, afirman, pueden hacerse, y no sólo simbólicamente, con el poder, pero lo hacen según los recursos que se ofrecen en otras relaciones sociales. Y destacan: «La sexualidad y las diferencias sexua-

les no sólo se producen socialmente, sino que también están investidas de poder». Si la primera tesis constituye una crítica profunda de las (re)naturalizaciones del tradicionalismo moral, la segunda es una crítica de las herencias liberales clásicas. La insistencia, que por el contrario, se hace en el poder y en el «otorgamiento de poder» refleja el efecto del activismo feminista lésbico y *gay*, y de los estudios que parten de este tipo de fuentes. Investigadores y activistas han analizado de qué forma las homosexualidades y las feminidades se subordinan a los planes heterosexuales masculinos de la cultura en general, incluidos los programas de educación sexual. Han llegado también a reconocer cómo los chicos se quedan atorados, mudos o se escandalizan en una actividad para la que las chicas están mejor preparadas en su conjunto, gracias a sus culturas informales de lo que comentan y leen en las revistas y otras formas de cultura popular. Como hemos demostrado, un análisis de estas culturas informales revela la existencia de elementos emergentes también residuales, lo cual supone recursos didácticos ambiguos.

Por una parte, las formas culturales reinvierten en valores tradicionales y opresores; por otra, a veces les siegan la hierba por debajo de los pies a esos mismos valores. En ambos casos, su uso puede facilitar mucho la enseñanza.

Las culturas informales y diferenciadas de chicos y chicas no sólo muestran diferencias y similitudes entre ellas, sino también discrepancias dentro de cada categoría. La experiencia masculina no es homogénea, como tampoco lo es la femenina y cuando examinamos las vivencias de los jóvenes *gays* se pone de manifiesto cuán importante es abordar lo que es específico de las experiencias masculinas de lo sexual.

Al mismo tiempo hemos demostrado que los frecuentemente *superiores* conocimientos femeninos de la sexualidad, que tienen su origen en los procesos colectivos de interpretación seguidos por las chicas en los espacios culturales informales, siguen estando organizados aún en torno a la finalidad de satisfacer a los hombres. Más en general, como hemos demostrado, es importante considerar que el poder siempre se mueve en ambos o en todos los sentidos; que las



N. BOSNIA, ARTUR I CLEMENTINA, LUMEN, 1988.

situaciones concretas implican diferentes relaciones de poder, que reconocen y desorganizan de forma distinta según los dictados de los concursos en juego». ²⁰

También tenemos que destacar la relación de la LIJ con la cultura *queer*. Marla Morris señala: «*Queer* es toda aquella persona marginada por la sexualidad convencional». ²¹ Y Rob Linné ²² destaca al respecto que, bajo la superficie de la mayoría de obras de ficción en las que aparece la homosexualidad, se encuentra una historia de alfabetización, de aprendizaje de la lectura entre líneas, destacando el tratamiento escabroso o morboso que se da al tema y destaca: «Cuando publican textos con voces homosexuales, los editores tienen como norma reforzar el carácter convencional de estos personajes. Aunque la producción de narrativa de ficción juvenil no responde proporcionalmente a la demografía étnica o de clase de EEUU, los libros de temática homosexual presentan un reparto extraordinariamente monocultural: blanco, clase media, urbano, hombre [...]. La literatura juvenil que incorpora personajes *queer* es una fuente de inspiración para que, además de la norma convencional, la imaginación juvenil haga brotar otras formas de actuar en el mundo. Ahora bien, si la gama de posibilidades se reduce a unos clichés agotados e incapaces de ampliar suficientemente la visión de la identidad sexual, acaba reproduciendo de hecho los mismos miedos y viejos estereotipos. El personal docente y de bibliotecas que busca incluir voces homosexuales en sus programas y en las estanterías tiene que escudriñar los textos que selecciona a fin de que el alumnado disfrute de una visión realista, que expanda la visión de

la cultura *queer* y de las personas que lo son. Sugiero a los educadores que se aseguren de elegir libros que ilustren tanto el apoderamiento como la victimización homosexual; historias que exploren abiertamente la sexualidad *gay* en lugar de esconderla como algo vergonzoso y novelas que incluyan gran variedad de caracteres».

Una muestra de príncipes que en lugar de princesas de cuento buscan y encuentran a príncipes estupendos lo tenemos en el libro *Rey y Rey*, ²³ de Linda Haan y Stern Nijland. Este libro fue publicado en el año 2004 y trata el tema del matrimonio homosexual con naturalidad y humor.

Libros y libros

Existen miles de libros editados desde los 70 en los que se plasman los temas que configuran el imaginario literario infantil en relación con la vida cotidiana; una literatura en la que se incluye el género y su relación con la evolución social. Ya hemos hablado de la colección A Favor de las Niñas, preocupada por un feminismo militante ligado al feminismo radical, cuya estrategia educativa es reevaluar lo femenino eliminando el dominio masculino y las estructuras patriarcales. Dos ejemplos, en *Rosa caramelo* ²⁴ se trata la dicotomía obligada en el aspecto externo de niños y niñas, y sus consecuencias en las expectativas futuras, mientras que en *Artur i Clementina* ²⁵ el macho no deja a la hembra saciar sus ganas de aprender, infravalorándola continuamente, hasta que la tortuga se va eligiendo la libertad. En otra colección, La Sonrisa que Muerde, Clara sufre por-

que su padre y su madre pretenden que sea como no es. Un día encuentra a otro niño al que le ocurre lo mismo y juntos descubren su derecho a ser como son. ²⁶

Otro personaje especial es la madre soltera de la protagonista de *Tinc el pare al Brasil*, ²⁷ una mujer que enseña a su hija que las mujeres no son personas de segunda fila, que pueden decidir sobre su propia vida y que, para ello, deben luchar contra los prejuicios y las tradiciones excluyentes.

En los 80 se publica *El libro de los cerdos*, ²⁸ que denuncia la doble jornada laboral; también *Billy y el vestido rosa*, ²⁹ en el que su protagonista descubre un día que todo el mundo lo ve y lo trata como a una niña, un trato muy diferente al que había recibido siempre.

Desde el feminismo posmoderno se acepta la importancia de las metanarrativas, además, se centra en intereses epistemológicos y estéticos. Ése podría ser el caso del álbum *Emily the Strange*, ³⁰ cuya protagonista es una niña inquietante que rompe reglas. También de la colección Simón, que incluye una representación de las nuevas estructuras familiares, con una madre divorciada, cercana e identificable para cualquier niño o niña. ³¹

También encontramos aproximaciones desde otros feminismos. Así, en *La calle es libre*, ³² situado en las favelas, con madres reivindicativas, nos acercamos al feminismo dialógico que supera el debate igualdad *versus* diferencia, articulando espacios de diálogo e intercambio igualitario, incluyendo las voces de las «otras mujeres» que normalmente no ha incluido el movimiento feminista: aquellas mujeres excluidas por su poca formación académica y

menos oportunidades en la sociedad. Otro ejemplo podríamos encontrarlo en *¿Quién ayuda en casa?*,³³ con un ama de casa que decide irse de vacaciones, pero ella sola. Otro ejemplo lo tenemos en la madre y la maestra del niño gitano protagonista de *Maito Panduro*.³⁴ Y en la anciana protagonista de *Corre, corre, Mary, corre*.³⁵

Éstas son tan sólo unas pocas gotas de agua en un océano de libros. Pero no debemos olvidar —y por el contrario debemos recordárselo a todas aquellas personas que piensan que el género es un tema prescindible en la LIJ—, que en el último informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Población (UNFPA) se subraya que la discriminación de género además de una grave injusticia es una rémora para erradicar la miseria mundial. Porque en el mundo, frente a 280 millones de hombres, hay 500 millones de mujeres analfabetas, casi todas en los países menos desarrollados.³⁶ ■

***Consol Aguilar** forma parte del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón.

Notas

1. Aguilar, C., «Género, LIJ e imágenes: una puerta abierta a la coeducación», en Marco, A., Couto, P., Aradas, E. y Vieito, F. (eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, A Coruña: Diputación de A Coruña, 2004, pp. 97-114.
2. Aguilar, C., «Nuevo enfoque en Didáctica de la LIJ», en *CLIJ* 151, 2002, pp. 7-14.
3. Aguilar, C., «La mirada convergente: identidad, literatura infantil y juvenil y género desde la opción crítica», en Sancho, M. I., Ruiz, L. y Gutiérrez, F. (eds.), *Estudios sobre lengua, literatura y mujer*, Jaén: Universidad de Jaén (en prensa).
4. Aguilar, C., «Género, literatura infantil y juvenil y formación de identidades» (trabajo inédito).
5. Aguilar, C., *op. cit.*, 2004.
6. Lomas, C., «Masculino, femenino y plural», en Lomas, C. (comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona: Paidós, 2003, p. 12.
7. Giroux, H., *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Madrid: Morata, 2003, p. 35.
8. Lomas, C. y Tusón, A., «Lenguaje y diferencia sexual», en *Textos* 28, 2001, p. 9.
9. González, M., «Los cuentos de hadas como reflejo social», en *CLIJ* 24, 1991, pp. 19-20.
10. Orquín, F., «La nueva imagen de la mujer», en *CLIJ* 11, 1989, p. 16.
11. Redondo, A., «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, 2001, p. 33.

9. Colomer, T., «La formació i renovació de l'imaginari cultural: l'exemple de la *Caputxeta Vermella*», en Lluch, Gemma (ed.), *De la narrativa oral a la literatura per a infants. Invenció d'una tradició literaria*, Valencia: Bromera, 2000.
10. Colomer, T., «La socialización cultural. Modelos masculinos y femeninos en los libros actuales», en *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid: Síntesis, 1999, pp. 59-60.
11. Davies, B., *Sapos, culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*, Madrid: Cátedra, 1989, p. 93.
12. *Ibid.* pp. 91-95.
13. De Paola, T., *Oliver Button es un nena*, Valladolid: Miñón, 1986.
14. Nobile, A., *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*, Madrid: Morata, 1992, p. 78.
15. *Ibid.* p. 79.
16. Luke, C., «La infancia y la maternidad en la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles», en Luke, C. (comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid: Morata, 2000, p. 160.
17. Carrington, K., Bennett, A., «Las revistas de chicas y la formación pedagógica de la chica», en Luke, C. (comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid: Morata, 1999, p. 145.
18. *Ibid.* p. 158.
19. Epstein, D. y Johnson, R., *Sexualidades e institución escolar*, Madrid: Morata, 2000, p. 14.
20. *Ibid.* pp. 207-208. Cfr.: Storey, J., «La lectura de novelas rosa», en *Teoría cultural y cultura popular*, Barcelona: Octaedro, 2002, pp. 192-202.
21. Morris, M., «El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría queer», en Talburt, S. y Steinberg, S. R. (eds.), *Pensando Queer: Sexualidad, cultura y educación*, Barcelona: Graó. (Cfr.: Guijarro, J. R., *Transversalidad y educación axiológica en inglés lengua extranjera: literatura, otredad y discursos de la diferencia*, tesis doctoral leída en 2004 en la Universidad de Granada).
22. Linné, R., «Alternativas a El pozo de la soledad». *Ibid.* p. 205-209.
23. De Haan, L., Nijland, S., *Rey y Rey*, Barcelona: Serres, 2004.
24. Turin, A. y Bosnia, N., *Rosa caramel*, Barcelona: Lumen, 1988.
25. Turin, A. y Bosnia, N., *Artur i Clementina*, Barcelona: Lumen, 1988.
26. Buel, C. y Bozellec, A., *Clara, la niña que tenía sombra de chico*, Barcelona: Lumen.
27. Beckman, T., *Tinc el pare al Brasil*, Barcelona: La Galera, 1982.
28. Browne, A., *El libro de los cerdos*, México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
29. *Billy y el vestido rosa*.
30. Debris, C., *Emily the Strange*, Barcelona: Norma, 2005.
31. Pomés, J., *Simón: Mamá sale esta noche*, Barcelona: Tusquets, 2003.
32. Kurusa y Doppert, M., *La calle es libre*, Caracas (Venezuela): Ekaré, 1981.
33. Alcántara, R., y Gusti, *¿Quién ayuda en casa?*, Zaragoza: Edelvives, 2003.
34. Moure, G., *Maito Panduro*, Zaragoza: Edelvives, 2001.
35. Bodecker, N. M., y Bleguade, E., *Corre, corre, Mary, corre*, Barcelona: Lumen, 2001.
36. «Discriminadas», en *El País*, 18 octubre de 2005, p. 10.



«...Lauren Child es estimulante...»

The Independent



RBA
serres
www.rbalibros.com