

La necesidad de leer el género en la literatura infantil y juvenil

CONSOL AGUILAR RÓDENAS
Universitat Jaume I

1. La legislación

La legislación avala la necesidad y la urgencia de la integración del género en la formación e investigación en literatura infantil y juvenil (LIJ). La integración del principio de igualdad en la política de educación aparece recogida en la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo de 2007 para la Igualdad Efectiva de Hombres y Mujeres (art. 25 punto a, art. 24 a y b (libros de texto y material educativo) y, en concreto, en el art. 24 c que subraya la necesidad de integrar en la teoría y la práctica el principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado. Igualmente las diversas Leyes de Igualdad autonómicas recogen esta necesidad. También la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, que en su artículo 7 establece que en la formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad. El derecho a la igualdad y a la no discriminación, principios básicos de los derechos humanos se recogen en el articulado de la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 1, art. 2) y en la Constitución española (art. 14), así como en la Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas el 26 de septiembre de 2014 para combatir la violencia y la discriminación por orientación sexual e identidad de género. Pero toda esta legislación ¿se traduce en una implementación curricular que salvaguarde los derechos humanos ligados a la construcción del género, llega a la práctica en las aulas? ¿Cómo aparecen el género, la igualdad, la diversidad sexual, la violencia de género, en las guías docentes de DLL y de DLIJ de la titulación de maestro? ¿Dispone el profesorado de la formación adecuada en género?

2. LIJ, currículum educativo y feminismo

Carmen Rodríguez (2014: 33-35) destaca el papel de los contenidos escolares del currículum, como instrumento de configuración de las estructuras sociales, de construcción de nuestro colectivo simbólico y de nuestra identidad de género, y evidencia la existencia de una «ablación de memoria», desde una visión curricular excluyente que, además, justifica las desigualdades, puesto que se invisibiliza a las mujeres en experiencias, participación y competencias.

Desde la LIJ (Aguilar, 2006, 2008), el género, considerando su papel en la producción de la desigualdad, puede abordarse desde tres espacios que nos aportan tres tipos de categorías para su análisis:

- a) La teoría educativa feminista occidental contemporánea, que nos aporta una categoría social, que ha sido redefinida, ampliada y enriquecida desde los diversos feminismos con dos finalidades: comprender la desigualdad de género y plantear acciones para la transformación social. Su comprensión va unida a las diversas olas del feminismo.
- b) Los estudios de mujeres, que nos aportan una categoría histórica, para visibilizar la omisión de la mujer en el discurso histórico y recuperar su aportación.
- c) Los estudios culturales, desde donde el género se articula como una categoría política incluyendo dos aspectos inseparables: el género es un elemento que constituye las relaciones sociales de acuerdo con nuestra percepción de la diferencia y, además, es un elemento inherente a las relaciones de poder.

Si queremos abordar el género desde la LIJ, como ya hemos comentado, también hace falta aproximarse desde el feminismo para poder contextualizar adecuadamente el género. Desde este espacio, cronológicamente (aunque pueden solaparse en el tiempo en algunos casos; recordemos que no hay un feminismo, sino que existen, y en ocasiones coexisten, diversos feminismos) se describen una serie de olas (Gamba, 2008, De las Heras, 2009, Barba, 2016). Cada teoría sitúa las olas en un sitio u otro, si bien las más generalizadas son las siguientes:

- a) *Las pioneras*: comprende desde la Revolución Francesa hasta mediados del siglo XIX. El debate se centra en la igualdad de la inteligencia y la reivindicación de la educación.
- b) *La primera ola*: corresponde al feminismo ilustrado, con la vindicación de los derechos de la mujer: el derecho a subir al estrado, la igualdad de la inteligencia y de la vindicación de la educación. Este feminismo ilustrado en nuestro país no se produce hasta bien entrado el siglo XX.

- c) *La segunda ola*: se extiende desde los sesenta hasta la actualidad. Incluye el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia. El primero defiende la transformación de ese espacio y el segundo, generar un nuevo espacio. Se incorpora la idea de que lo personal es político. Recordemos que no podemos trabajar el feminismo sin trabajar todos los otros *-ismos* (clasismo, racismo...).
- d) *La tercera ola*: empieza a finales de los noventa e incluye a todos los nuevos feminismos que han ido generando mujeres muy jóvenes que se quieren alejar del esencialismo, porque todas las mujeres no son iguales, y que quieren incluir su cuerpo visto de otra manera, como una transgresión, una pluralidad de opciones.
- e) *La cuarta ola*: es el ciberfeminismo. Contamos con proyectos de aproximación a la LIJ desde las teorías feministas como el coordinado por Celia Vázquez (2010).

Giroux en su reflexión sobre el género desde la pedagogía crítica (Giroux, 1999: 173-180), argumenta que la educación produce, además de conocimiento, sujetos políticos. La educación, defiende, debe ofrecer alternativas de resistencia al abuso del poder y del privilegio, planteando que las culturas se configuran dentro de relaciones asimétricas de poder, y que la educación crítica debe reconocer las otras maneras en las que la gente aprende o asume posiciones de sujeto particulares. Carlos Lomas y Amparo Tusón (2001: 9) nos recuerdan que 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). Es decir una diferencia biológica se transforma en discriminación social y cultural. Y en esta construcción no debemos olvidar la diversidad sexual, García, Sala, Rodríguez y Sabuco (2013: 273) evidencian la construcción esencialista de los sexos subrayando la necesidad de analizar críticamente que lo que se percibe como «natural» o «normal» no lo es, es el resultado de una construcción social y cultural, por ejemplo, desde las leyes, concreta.

Es decir, el debate desde la LIJ sobre el género debe incluir cómo se construye el género desde las distintas maneras de ser hombres y mujeres, desde identidades híbridas, desde diversas opciones sexuales ligadas a la visibilización LGTBIQ+, presentes junto a la heterosexualidad normativa. Valeria Flores (2009) analiza la «naturalización» de las significaciones imaginarias en la LIJ y concluye que la diseminación del sexismo mediante la LIJ adquiere características de violencia simbólica e invisible. La significaciones imaginarias definen y estipulan lo que para la sociedad será valorado o rechazado, qué imágenes configuran el ordenamiento social y sexual. En la misma línea, Dolores Romero

argumenta que el discurso hegemónico (una heterosexualidad obligatoria y de un marco binario jerarquizado), niega otras formas de actuar el género distintas a las inscritas, «silenciando, invisibilizando, obstaculizando e incluía penalizando las formas de actuar el género que se salan de la norma» (Romero, 2011: 180).

3. Algunos puntos fuera de campo

Algunos aspectos que deberíamos tener en cuenta, que parecen obviedades pero que en la práctica no resultan tan evidentes, son los siguientes:

1) Para sensibilizar y formar al estudiantado, previamente el profesorado debe estar sensibilizado y debe tener formación en género.

Cuando el profesorado carece de formación no puede formar, y el resultado es que los futuros/as docentes en su formación inicial, carecen de herramientas de análisis para identificar y transformar los elementos que mantienen y reproducen la desigualdad sexual. La solución al problema en ocasiones se enfoca, también desde la LIJ, desde la necesidad de dotar al profesorado de materiales específicos para tratar el tema. Pero ¿pueden utilizarse adecuadamente los materiales sin una base conceptual adecuada? Es importante disponer de materiales, pero lo es mucho más tener un profesorado formado que pueda disponer de criterios fundamentados científicamente para, por ejemplo, seleccionar libros adecuados ligados al género, porque no todo vale. La formación sigue siendo un tema sin solucionar (Aguilar, 2009, 2013). Esta necesidad ya se ha apuntado tanto desde el género (Bejarano-Mateos, 2014) como desde la LIJ (López-Encabo, 2003: 753-754).

2) La LIJ tiene valor por sí misma, no tiene un valor subsidiario en función del género.

No es negociable el criterio de calidad literaria y estética que deben cumplir los libros que se incluyen en la biblioteca de aula o en los listados de lectura ligados al Plan de Lectura del centro. Es decir, que la temática de un libro sea el género, no lo convierte automáticamente en un libro de calidad literaria y/o estética. La escritora Mariasun Landa (2009) defiende:

No concibo la literatura como un «pretexto» para inculcar valores[...] soy muy sensible a la cuestión de la igualdad entre hombres y mujeres, a la lucha contra el sexismo y, como consecuencia, pienso que eso se ha reflejado en mis narraciones como algo natural. (p. 19)

3) La propia conceptualización del género implica un claro posicionamiento con relación a la lectura.

Es necesario aprender a analizar, criticar, reflexionar y transformar las representaciones culturales del currículum (explícito y oculto), desde una lectura dialógica y democrática de textos e imágenes, a partir de un análisis del imaginario colectivo de la LIJ. El descubrimiento y análisis de los textos e ilustraciones, conjuntamente, de estos libros ayuda a descubrir los diversos posicionamientos sobre el género y visibilizar los temas que aún son tabú en las escuelas, como la diversidad sexual (Davies, 1989; Talburt-Steinberg, 2005). Es decir, es necesario favorecer el conocimiento y la reflexión sobre la diversidad de las identidades de género desde la LIJ, fomentando actitudes coeducativas, para la prevención de desigualdad, de sexismo, de violencia de género y de LGTBIQ+fobia. Desde las guías docentes el profesorado decide qué se lee y a quién se lee. Pedro Cerrillo (2010: 99) nos recuerda que el canon de lecturas escolares es arbitrario y ha sido cambiado con el tiempo (no por criterios literarios o estéticos, sino por razones ideológicas o pedagógicas), subrayando que esta característica es contraria al concepto de *clásico* y está instrumentalizado escolarmente, ligando la lectura de textos literarios con el logro de objetivos escolares que no tienen nada que ver con la lectura. Este investigador evidencia que el canon escolar de lecturas debería constituir una parte fundamental del programa lector de los centros educativos. Y Giroux (2005) critica que se obvie el contenido político de cómo enseñar a leer:

Bloom quiere separar la lectura como un acto de placer, de la lectura como una forma de autotransformación que conecta al lector con una conversación más amplia y lo involucra en la sociedad. [...] es indiferente al capital cultural que define su noción de *autoridad* y da vida a las categorías pedagógicas que utiliza para dar significado a su definición de la lectura correcta, conocimiento legítimo, textos avalados culturalmente, valores aceptables, y usos admisibles de la literatura por sus estudiantes dentro de los circuitos industriales más amplios de la sociedad neoliberal. Enseñar a los estudiantes cómo leer, e instruir en general bajo estas condiciones, ya es involucrarse en un acto político irrefutable. (pp. 124-126)

Por eso, es necesario el acceso a las fuentes directas para poder contrastar, debatir y construir conocimiento de manera conjunta con el estudiantado. Es decir, aprender a investigar sobre LIJ, necesariamente, desde el conocimiento de los propios textos de LIJ, desde la lectura, contraste y reflexión basados en una formación lectora real. Y en ese acceso la lectura del género es esencial, así lo hacen patente Gema Lasarte y Pilar Aristizabal argumentando (2014):

Se han hecho estudios importantes con relación a la invisibilidad de la mujer como sujeto de la escritura, e incluso investigaciones de la mujer como objeto de la literatura, pero pocos son los estudios que escudriñan cómo se lee el género, cómo se interpreta el mundo femenino elaborado en la literatura. (Lasarte, 2013: 152)

Estas autoras, en su investigación relacionada con los hábitos lectores de su estudiantado, plantean dos interrogantes: «¿Por qué la mujer, realidad literaria incuestionable en la LIJ, todavía no es percibida como tal?» y «¿Por qué, siendo femenina la firma más predominante en la LIJ, se percibe en un segundo plano en las lecturas?», y concluyen que «tenemos que enseñar a leer el género, a percibir el género en las distintas lecturas».

4. Investigación y género desde la LIJ

En el nuevo Programa Marco Europeo (2014-2020), los objetivos son alcanzar el equilibrio de género en los grupos de investigación y en la toma de decisiones, además de integrar el análisis de género en los contenidos de investigación e innovación. Esto implica que el equilibrio de género se debe tener en cuenta no solo a la hora de conformar el grupo de investigación, sino también en la inclusión de los aspectos y análisis de género en las temáticas de investigación e innovación cuando sea adecuado, y en la propia gestión del programa. La investigación en LIJ sobre el tema sigue siendo un asunto minoritario y, generalmente, las personas que investigan lo hacen desde un posicionamiento feminista. Además la falta de formación en género repercute en una falta de análisis sobre la propia práctica profesional ligada a la DLL, a la DLIJ, que conlleva la ausencia de competencia investigadora sobre práctica coeducativa (García, Sala, Rodríguez y Sabuco, 2013).

Dentro de esta investigación cabe resaltar: la visibilización de las mujeres y niñas en la historia de la LIJ; la visibilización de los movimientos de mujeres ligadas a la historia de la LIJ; la recuperación de escritoras de LIJ; la visibilización de la investigación sobre género y LIJ, y la necesidad de nuevas opciones de investigación en LIJ y género.

La visibilización de las mujeres y niñas en la historia de la LIJ

Es necesaria la inclusión en la historia de la LIJ del género. Contamos con investigaciones importantes que deben conectarse, e incluirse curricularmente, en la formación inicial del profesorado y que debe conocer el profesorado que forma a este estudiantado. David Pruneda destaca que el acto de la escritura y de la lectura no es inocente evidenciando los intereses específicos que determinan criterios de inclusión y

de exclusión por parte de quién investiga (2016: 202). Porque las aproximaciones son distintas en función del posicionamiento investigador, Nelly Martínez, por ejemplo, aboga por una descolonización de la lectura de los cuentos de hadas que recupere todo aquello condenado al olvido por la cultura oficial, visibilizando la creación de (2001):

[...] otredades para reprimir y eliminar todo aquello que se juzgaba potencialmente no civilizable, o incapaz, por su misma naturaleza, de someterse a la ley del padre. En ese mundo organizado en base a escisiones y rígidas jerarquías y privado, por lo tanto, del juego de la diferencia, se reprimen el cuerpo y los instintos e incluso el placer sexual; se ejerce dominio sobre el mundo natural; se controla y aun elimina a los excluidos sociales [...] *mientras se crean otros*. Es de notar que entre los marginados figuraban prominentes las mujeres y los niños, grupos presuntamente depositarios de una peligrosa irracionalidad y necesitados de la férula de la ley del padre. (p. 181)

La visibilización de los movimientos de mujeres ligadas a la historia de la LJ

Otra necesidad es la recuperación de la genealogía de mujeres escritoras desde movimientos concretos. Carolina Fernández (2004), por ejemplo, evidencia la importancia de la investigación sobre los cuentos de hadas desde el feminismo, y destaca que ya en 1972 las integrantes de la asociación inglesa Movimiento por la Liberación de la Mujer Merseyside comenzaron a reescribir y a editar las reescrituras de los cuentos de hadas tradicionales. Se ha acusado a estas reescrituras de atentar contra la tradición, pero Fernández defiende que no es así, porque investigaciones como las de Jack Zipes o Ruth Bottigheimer han recuperado un ingente número de mujeres escritoras de cuentos de hadas, al igual que los estudios críticos, que han demostrado que en el siglo XVII ya hay cuentos escritos por mujeres, como las escritoras aristócratas francesas, en los que las princesas son inteligentes, valientes y tienen independencia económica, y en segundo lugar, que las versiones de Perrault o de Grimm beben de la tradición oral, no son creaciones originales, y están enraizadas en una tradición patriarcal. Es decir, también son reescritores.

Otro ejemplo lo tenemos en Alison Lurie (1998), quien expone que a finales del XIX se establece un canon a que se adaptaron los editores, eran hombres, que publicaron una parte de los cuentos recogidos de la tradición oral, solo los que podían adaptarse a las normas sociales aceptables de las clases acomodadas. Y visibiliza que durante casi doscientos años se suprimieron relatos, se cambiaron los textos originales, se alteraron las historias, y que en cada nueva edición las mujeres hacían y decían menos cosas. Los editores victorianos censuraron: el sexo, la muerte, el mal carácter y, especialmente, la iniciativa femenina. En la

actualidad se advierte, desde el comienzo del milenio, una regresión editorial incluso en editoriales pioneras en libros no sexistas, que reconocen que las colecciones diferenciadas para niños y niñas que están editando obedecen a la lógica conservadora del mercado (Rius, 2010), a la lógica «rosa» del marketing (Garraón, 2013).

La recuperación de escritoras de LIJ

Las escritoras son las grandes ausentes en los libros de texto. Ana López-Navajas destaca que las diversas investigaciones actualmente (2014):

[...] han puesto en evidencia no solo la necesidad de recuperar la memoria de las mujeres, sino también la falta de rigor de un relato histórico sesgado e incompleto que normaliza lo que no es más que un elemento de marginación que asienta un orden social excluyente: la invisibilidad de las mujeres en la memoria histórica. Los mecanismos de encubrimiento y desautorización a los que son sometidas las mantienen ocultas. Sin embargo, no existe una historia sin mujeres. «Mutilada quedará cualquier visión del pasado que haga abstracción de la aportación femenina al desarrollo histórico» (Espigado, 2004: 120). Así, ese ocultamiento resulta un activo instrumento para impedir que ese acervo de saber femenino forme parte de nuestra tradición cultural y esto representa una pérdida colectiva.

En el año 2013 se presentó una investigación en la que se analizaron 115 manuales de tres editoriales en todas las asignaturas de los cuatro cursos de la ESO, utilizando indicadores de presencia y frecuencia, junto a otros de modo, lugar y contenido de las escritoras en los libros de texto. Los resultados muestran (López-Navajas, 2014) una escasa presencia de mujeres (12,8%), que revela la falta de consideración social de las mujeres y su práctica exclusión de la visión de mundo que se traslada desde la enseñanza. Esto implica una considerable falta de rigor en los contenidos académicos. A medida que avanzan los cursos y las asignaturas ganan en amplitud y profundidad, las mujeres pierden peso y representación en ellas. En la primera etapa (1.º y 2.º de ESO) solo son mencionadas en un 10% de las ocasiones, pero en la segunda etapa (3.º y 4.º de ESO cuando algunas asignaturas, como las Ciencias Sociales o la Literatura Española y en la lengua autonómica, abordan la época contemporánea) apenas aparecen en un 7% de las ocasiones (Arroyo, 2013). Este es el bagaje sobre la Literatura y el género con el que llega nuestro estudiantado. También hay que destacar el trabajo para cubrir ese vacío (Lledó, 2001, 2005, 2009; Otero, 2009).

La normalización del género de las escritoras de LIJ respecto a los escritores de sus mismas generaciones sigue siendo una necesidad. Las

investigaciones al respecto son escasas; sirvan de ejemplo la de Francisca Sánchez-Pinilla (2012) o la de Jesús E. Pérez (2015).

Un indicador de género es el porcentaje de mujeres que han obtenido los premios de LIJ más importantes. En el ámbito internacional, el premio Hans Cristian Andersen, otorgado por la *International Board ob Books for Young People* (IBBY), con frecuencia bianual, creado en 1956 para premiar a los mejores escritores y escritoras de LIJ, se han concedido en sus 31 ediciones a 16 autoras (51,6%) y a 15 autores (48,3%). El Premio Andersen creado en 1966 para premiar a las mejores ilustradoras e ilustradores, en sus 26 ediciones se ha concedido a 4 autoras (15,38%) y a 22 autores (84,6%). Para entender el porcentaje también es interesante atender al contexto geográfico e histórico ligado al año en que se otorga, a quién se otorga y por qué algunos lugares tienen menos representación.

En el ámbito estatal el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, otorgado por el Ministerio de cultura, anual, creado en el año 1978, se ha concedido en 38 años a 10 mujeres (26,3%) y a 28 hombres (73,68%). La desproporción es evidente. La naturalización de la desigualdad también. Las escritoras premiadas han sido Montserrat del Amo (1978), Ana Maria Matute (1984), Carmen Conde (1987), Carmen Vázquez Vigo (1992), Fina Casalderrey (1996), Elvira Lindo (1998), Mariasun Landa (2003), Maite Carranza (2011), Laura Gallego (2012) y Leticia Costas (2015). En ilustración han obtenido el primer premio en treinta años, 11 mujeres, el 36,6%.

Jesús E. Pérez (2015) investiga sobre la presencia de escritoras en la LIJ española de los últimos treinta años, centrándose en el libro juvenil escrito en castellano. En los listados de libros elaborados con respecto a su vigencia y su calidad literaria, Pérez (2015: 15) reflexiona sobre la variable «género» en la relación de los cien libros de la LIJ española más destacados del siglo xx, incluyendo cualquier lengua oficial del estado. Y se pone de manifiesto que el porcentaje de escritoras e ilustradoras es muy bajo (el 35%), y algo ocurre parecido en otras selecciones de este tipo. También aborda la historia de las narradoras españolas en LIJ (1931-1980), sobre lo cual destaca (Pérez, 2015: 26-27):

La presencia de narradoras españolas de LIJ es creciente a lo largo del siglo xx hasta la actualidad, momento en el que se supera el 50% de autores [...]. Cabe destacar la desproporción entre la presencia de las mujeres en la narrativa juvenil y los galardones que reciben.

Isabel Tejerina también aborda este listado de los cien mejores libros del siglo xx (2005) y subraya lo siguiente:

Otro aspecto en el que merece la pena detenernos se refiere a la identidad de género de los escritores reseñados. De los 100 autores de esta antología, hay

76 hombres y 24 mujeres. Representan, por lo tanto, las mujeres una cuarta parte del total. Entre ellas, se encuentran autoras de todas las nacionalidades que con sus poderosas creaciones han alimentado de modo muy estimulante el imaginario y la iniciación a la literatura de niños y jóvenes durante generaciones: Beatriz Potter, Selma Lagerlöf, Richmal Crompton, Elena Fortún, Tove Jansson, Astrid Lindgren, María Gripe, Ana María Matute, Úrsula Wölfel, Ligia Bojunga Nunes, Christine Nöstlinger, Květa Pacovská...

La recuperación de escritoras e ilustradoras como Maria Teresa León o Lola Anglada, así como el reconocimiento de otras autoras contemporáneas, es necesaria. Su visibilización es importante, porque, como defiende Rosa Montero (2015):

A medida que las mujeres se van incorporando masivamente al mundo de la escritura creativa, entre todas vamos añadiendo símbolos nuevos al mundo del imaginario colectivo. Símbolos nacidos en la intimidad de lo femenino que, una vez sacados de las sombras por las mujeres, pueden ser utilizados por todo el mundo. (p. 226)

La visibilización de la investigación sobre género y LIJ

Debemos considerar algunas de las investigaciones que sobre el tema se han realizado hasta el momento y que condicionan la investigación en LIJ desde la DLL reproduciendo esta misma desigualdad que se pretende combatir, por ejemplo, no es suficiente con que la protagonista de una historia sea una niña para que un texto no sea sexista, o tampoco lo es únicamente porque el protagonista de la historia sea un niño. Desde la investigación sobre todos estos recursos, por ejemplo, se puede cuestionar el concepto de *amor* ligado a distorsiones como la VDG, y proponer, como alternativa transformadora de la desigualdad, el modelo de relación afectiva y sexual que une ética y deseo (Gómez, 2004).

Profundicemos un poco en el ejemplo. El imaginario literario del estudiantado de formación inicial de maestro pasa por Disney (Aguilar, 2015a), se centra en un modelo concreto de las relaciones amorosas: el amor romántico centrado en las princesas. Desde el feminismo esta idea ha sido muy analizada (Aguilar, 2015b). Por ejemplo, Esteban y Távora (2008) defienden que el amor romántico o pasional, es parte intrínseca de la subordinación social de las mujeres debido a su conceptualización y a las experiencias amorosas que promueve. Estas investigadoras defienden que la organización social en la que vivimos ubica de manera diferente, desigual y jerárquica, a hombres y mujeres y que, todo esto, influye decisivamente en la conformación de la subjetividad de muchas mujeres; consecuentemente, debemos profundi-

zar, además de en las condiciones externas de la desigualdad, en las condiciones internas que potencian la hegemonía masculina favoreciendo la subordinación de las mujeres. En su investigación revisan algunas autoras feministas que han investigado en torno al amor y la subjetividad femenina, indagando en los procesos a través de los cuales las figuras masculinas llegan a tener un papel tan destacado en la construcción de la identidad femenina como la socialización jerárquica, diferente para las niñas y los niños, y el poder que conlleva y de qué manera este modelo de dependencia temprano, de aprendizaje de la sumisión, va a reaparecer posteriormente en las relaciones de pareja. Un concepto de *amor ideal* que no siempre se corresponde con una experiencia afectivo-amorosa positiva, pero que es esencial para su formación identitaria como sujetos. Una relación desigualitaria que produce insatisfacción. En su investigación señalan que los esquemas dicotómicos masculino/femenino, hombres/mujeres, heterosexualidad/homosexualidad... siguen presentes en casi todos los discursos. Sin embargo, no por fuerza el amor romántico debe ir unido a la desigualdad y a la sumisión, porque no todas las relaciones amorosas se basan en la desigualdad, la dependencia o la sumisión y, por eso, deben visibilizarse otros modelos de educación afectivo-sexual alejados de la violencia y basados en la igualdad, de modo que se combatan las relaciones de poder asimétricas y desigualitarias (Gómez, 2004). También contamos con investigación en LIJ sobre este tema (Torrego, 2014).

Este imaginario del amor romántico unido a la desigualdad, se ha aplicado a la LIJ desde ideas sin argumentar como «Las princesas se comen la libertad de tus hijas... silenciosamente», que hemos visto en pintadas o pancartas muy frecuentemente. Nadie que haya hecho un mínimo de lecturas sobre LIJ y género puede seguir defendiendo esa idea, tras encontrar otros modelos de princesas que nada tienen de sumisas y que no pueden encorsetarse en un patrón desigualitario tradicional como *La Cenicienta que no quería comer perdices*, *La princesa enjogassada*, *La princesa listilla*, *El tesoro del dragón*, *¿qué fastidio ser princesa!*, *La princesa bromista*, *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?*, *¡Tiemblen dragones!*, *Las princesas también se tiran pedos*, *El misterioso caballero sin nombre* o *¿Las princesas usan botas de montaña?*; obras que muestran la homosexualidad de princesas y príncipes, por ejemplo, la femenina en *Titiritesa*, y la masculina en *Rey y rey*. Y otros planteamientos diferentes como, por ejemplo, *Los príncipes azules destiñen* y *Olivia y las princesas*. Por tanto, opinar sobre LIJ desde (in)lecturas es otro de los problemas con los que se enfrenta el género.

La necesidad de nuevas opciones de investigación en LIJ y género

Existe una necesidad de incorporación de otras opciones de investigación más allá de la cuantitativa, de la representación de cuantos hombres o mujeres, niños o niñas aparecen.

La preocupación por evitar la discriminación por razón de género cuenta ya con un largo recorrido, por ejemplo, en 1987 la editorial feminista La Sal, publicó la guía para crear obras no sexistas que en la década de los ochenta la ONU encargó a Andrée Michel (1987) y, en 1999, Teresa Colomer introdujo los criterios para incorporar libros no discriminatorios en función del género, utilizado en la selección de las bibliotecas y escuelas de EE. UU. en los años setenta, en concreto los criterios seguidos en la bibliografía *Little Miss Muffet Figgghts Back* (Colomer, 1999: 61). Otro ejemplo son las investigaciones clásicas de impacto internacional que, a lo largo de los años, han seguido esta línea, como *Quels modèles pour les filles? Une recherche sur les albums illustrés* (1994), o investigaciones más recientes, siempre necesarias, como *Zer kontatzen dute euskal ipuinek emakumeei buruz? Emakumeen kontrako biolentzia sinbolikoaren analisi bat* ('¿Qué es lo que hay que contar en las historias sobre las mujeres? Un análisis de la violencia simbólica contra las mujeres') (Martínez, 2012), que analiza la violencia simbólica contra las mujeres en la LIJ.

También es importante el posicionamiento de quién investiga para poder enfocar la investigación desde caminos no trillados. Es importante incorporar otros puntos de vista, como la vindicación de las protagonistas malvadas de Margaret Atwood (2006), vindicando su poder, puesto que las mujeres son seres humanos multidimensionales con facetas ocultas que también deben aparecer en su expresión literaria; o la relectura de algunas obras, no desde el contexto sociohistórico actual, sino desde la historia de las mentalidades del contexto en el que fueron escritas, como señala Alison Lurie (2004) al reflexionar sobre *Mujercitas*, cuando defiende que cuando apareció en su época era, en muchos aspectos un manifiesto radical, o cuando señala la revolución que supuso E. Nesbit a finales del reinado victoriano (Lurie, 1998). También la necesidad de nuevos enfoques como el realizado por Anna Díaz Plaja (2011) que visibiliza también aquellos libros que eran ideológicamente reaccionarios o «literariamente débiles» para recuperar otros factores que se habían omitido en el periodo comprendido entre 1940 y 1960. Otras aproximaciones a la LIJ como la que incorpora, por ejemplo, Jack Zipes (2014, 2016), imprescindible para entender el tipo de política de género que transmiten textos ligados a un contexto sociohistórico concreto.

Un ejemplo sería la «disneyficación» (Giroux, 1995) del imaginario literario colectivo sobre los clásicos, que constituyen una única fuente

de representación sobre el imaginario literario de nuestro estudiantado (Aguilar, 2015b) que, como señala Giroux (2001: 93), modela las identidades individuales y controla los campos de significado social, y que, además, las críticas más liberales suelen ignorar el racismo, el sexismo y el *ethos* antidemocráticos que impregnan las películas Disney, en las cuales los temas forman parte de un discurso más amplio y privilegiaban algunas definiciones o interpretaciones sobre otras. Numerosas investigaciones nos alertan del reforzamiento de los textos culturales, textos que muestran roles femeninos contruidos dentro de roles de género estrechamente definidos, personajes femeninos subordinados a los masculinos, que definen su poder y sus deseos casi exclusivamente en términos de las narrativas del macho dominante (Giroux, 1996, 2001 y 2003; Orenstein, 2003; Lerer, 2009).

5. La DLIJ de la posibilidad

Desde las asignaturas de LIJ podemos implementar el género en la formación inicial del profesorado. En los últimos años hemos desarrollado, desde el protagonismo del estudiantado, experiencias sobre género e igualdad (Aguilar, 2015a), violencia de género (Aguilar, 2015c) y diversidad sexual (Aguilar, 2016) que han demostrado su eficacia al trabajar a partir de libros de LIJ concretos. También contamos con cientos de recursos para podernos ayudar en nuestro propósito coeducativo desde la LIJ¹ o información en línea sobre libros LGBTQ+,² por ejemplo, para poder obtener información y contrastar.

Recuperar autoras, protagonistas, obras, investigación e investigadoras es una necesidad, todavía fragmentaria, para recuperar a las mujeres olvidadas, que como afirma Ángeles Caso debemos hacer visibles desde el «campo de silencio» en el que se encuentran (2011: 14), también para que la normativa conseguida en igualdad no se quede en el papel desde la visibilización literaria curricular. Desde una DLL, desde una DLIJ comprometidas en la defensa de los derechos humanos.

1. Véanse: <<https://docugenerolij.wordpress.com>>, <<http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/130PpropCoeducacion.pdf>> y <<http://www.dipgra.es/uploaddoc/contenidos/11313/Gu%C3%ADa%20de%20lectura%20infantil%20La%20mochila%20violeta.pdf>>.

2. Véanse: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/125804/C.Aguilar_CLIJ_266.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, <<http://elasombrario.com/10-libros-infantiles-con-mucho-orgullo-gay>> y <<http://romanba1.blogspot.com.es/2015/06/seleccion-de-albumes-ilustrados-y.html>>.

6. Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2006). «Género y formación de identidades». *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 191: 7-15. Recuperado de: <<http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=1007025>>.
- (2008). «Lenguaje, género, feminismo y LIJ». *Lenguaje y Textos*, 28: 113-128. Recuperado de: <<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/20554>>.
- (2009). «¿Por qué es importante el género en la pedagogía crítica?». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64: 121-138. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/pdf/274/27418821009.pdf>>.
- (2013). «Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78: 177-183. Recuperado de: <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/95110/27430309012.pdf?sequence=1>>.
- (2015a). «Gènere i formació d'identitats en la formació inicial de mestres de LIJ». En: *Unitat d'Igualtat. Investigació i Gènere a la Universitat Jaume I* (pp. 77-82). Castelló. Publicacions de la Universitat Jaume I. Recuperado de: <<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/124784>>.
- (2015b). «Princesas Disney. De los cuentos clásicos a las nuevas interpretaciones culturales». *CLIJ*, 266: 22-35. Recuperado de: <<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/125804>>.
- (2015c). «Violencia 0 desde 0 en la formación inicial de maestros y maestras: de Barba Azul a la LIJ». En: *Fundació Isonomia* (ed.). *Actas del Seminario Internacional contra la Violencia de Género*, 18-19 de noviembre de 2015 (pp. 11-30). Castelló: Universitat Jaume I / Generalitat Valenciana/Fundació Isonomia. Recuperado de: <<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/160394>>.
- (2016). «Formació inicial en mestres contra la LGTBIfobia desde la LIJ». *Investigació i Gènere a la Universitat Jaume I 2016*. Castelló: UJI. Recuperado de: <<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/163519/9788416356874.pdf?sequence=3>>.
- Arroyo, C. (2013). «Escritoras silenciadas en clase de Literatura». *El País*, 30 de mayo. Recuperado de: <<http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/05/escritoras-silenciadas-en-clase-de-literatura.html>>.
- Atwood, M. (2006). *La maldición de Eva*. Barcelona. Lumen.
- Barba, M. (2016). «Las tres olas del feminismo». *about.com*, 25 de abril. Recuperado de: <<http://feminismo.about.com/od/historia/a/las-tres-olas-del-feminismo.htm>>.
- Bejarano, M.; Mateos, A. (2014). «Género y sexualidad en la formación inicial de maestros y maestras. ¿Por qué no un currículum sexual?». *Exedra. Suplemento de diciembre: Sexualidade, género e educação*, núm. extraordinario: 127-146. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/275153601_Genero_y_Sexualidad_en_la_formacion_inicial_de_maestros_y_maestras_Por_que_no_un_curriculum_sexual> (texto completo: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6499908>>).

- Biswas, A. (2004). «La tercera ola feminista: cuando la diversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuenta». *Casa del Tiempo*, 65-70. Recuperado de: <<http://www.difusioncultural.uam.mx/revista/sep2004/biswas.pdf>>.
- Caso, A. (2011). *Las olvidadas*. Barcelona: Planeta.
- Colomer, T. (1999). «La socialización cultural. Modelos masculinos y femeninos en los libros actuales». *Introducción a la literatura infantil y juvenil* (pp. 44-62). Madrid: Síntesis.
- Davies, B. (1989): *Sapos, culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.
- De las Heras, S. (2009). «Una aproximación a las teorías feministas». *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 9: 45-82. Recuperado de: <<http://universitas.idhbc.es/n09/09-05.pdf>>.
- Díaz-Plaja Taboada, A. (2011): *Escrito y leído en femenino: novelas para niñas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Esteban, M. L.; Távara, A. (2008). «El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas». *Anuario de Psicología*, 39(1): 59-73. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/pdf/970/97017401005.pdf>>.
- Fernández Rodríguez, C. (2004). «Cuentos de hadas y feminismo: a la emancipación por la fantasía». *Platero: revista de literatura infantil-juvenil y animación a la lectura*, 142: 17-33. Recuperado de: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=854205>>.
- Flores, V. (2009). «Literatura infantil e imaginarios sexuales: una lectura feminista». *blog escritos heréticos*. 29 de abril, pág. 15. Recuperado de: <<http://escritoshereticos.blogspot.com.es/2009/04/literatura-infantil-e-imaginarios.html>>.
- Gamba, S. (2008). «Feminismo: historia y corrientes». *mujeresenred*, marzo. Recuperado de: <<http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1397>>.
- García, R.; Sala, A.; Rodríguez, E.; Sabuco, A. (2013). «Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(17): 269-287. Recuperado de: <<http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41580>>.
- Garralón, A. (2013). «El "momento rosa" de la literatura infantil». *Anatarambana*, 20 de mayo. Recuperado de: <<http://anatarambana.blogspot.com.es/2013/05/el-momento-rosa-de-la-literatura.html>>.
- Giroux, H. (1995). «Animating Youth: the Disnification of Children's Culture». *Socialist Review*, 24(3): 23-55. Recuperado de: <http://www.henryagiroux.com/Anim8ing_youth.htm>.
- (2005). *Estudios culturales, Pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Popular.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
- Landa, M. (2009). «La transmisión de valores en los cuentos». *Emakunde*, 75. Monográfico *Cuentos infantiles y roles de género*, 19. Recuperado de: <<http://>>

- www.emakunde.euskadi.eus/u72-sensibil/es/contenidos/informacion/sen_revista/es_emakunde/adjuntos/emakunde75.pdf>.
- Lasarte, G.; Aristizabal, P. (2014). «Leyendo el género: Mariasun Landa». *Ocnos*, 12: 149-169. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.08>.
- Lerer, S. (2009). *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares.
- Lledó, E. (2001). *Esriptores del mon. Unitats Didàctiques*. Llicència d'estudis. Recuperado de: <<http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200102/memories/lledo/UnitatsDidactiques.PDF>>.
- (2005). «Esriptores del món. Guia de recursos i orientacions didàctiques per a les literatures». *Articles*, 35: 86-91.
- (2009). *Escritoras del mundo. Unidades Didácticas*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Recuperado de: <<http://coeducando.educacion.navarra.es/wp-content/uploads/2010/09/Escritoras-del-mundo1.pdf>>.
- Lomas, C.; Tusón, A. (2001). «Lenguaje y diferencia sexual». *Textos*, 28: 9.
- López-Navajas, A. (2014). «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada». *Revista de Educación*, 363. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_188.pdf>.
- López, A.; Encabo, E. (2003). «Alicia en el país del Género: Hacia un uso coeducativo de la literatura infantil y juvenil». En: Cano, A.; Pérez, C. (2003). *Canon, Literatura Infantil y Juvenil y Otras Literaturas*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lurie, A. (1998). *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (2004). *Niños y niñas eternamente. Los clásicos infantiles desde Cenicienta a Harry Potter*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Martínez, Z. N. (2001). «Laura Valenzuela: lectura descolonizadora del cuento de hadas tradicional». *Letras Femeninas*, XXVII(1): 177-200. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/23021271?seq=1#page_scan_tab_contents>.
- Martínez, J. (2012): «La construcción de los espacios públicos y privados en la literatura infantil vasca». *Investigaciones feministas*, vol. 3. Recuperado de: <<http://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/41139>>.
- Michel, A. (1987). *Fuera Moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona. La Sal/Unesco.
- Montero, R. (2015). *El amor de mi vida*. Barcelona. Debolsillo.
- Orenstein, C. (2003). *Caperucita al desnudo*. Barcelona. Ares y Mares.
- Otero-Vidal, M. (2009). *El gust per la lectura. Amb ulls de dona*. Generalitat de Catalunya. Recuperado de: <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0063/8deaf044-c5c6-4abd-8b9b-f2a832778295/sec_ulls_dona_prof.pdf>.
- Pérez, J. E. (2015). «LIJ. Las que cuentan Narradoras en la literatura infantil y juvenil Española». *Espéculo*, 55: 11-28. Recuperado de: <<https://>

- pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/LIJ_Formacion_lectora_educacion_estetica_Especulo_55_UCM_2015.pdf>.
- Pruneda, D. (2016). «Intersecciones entre la Filosofía de la Historiografía y la metacrítica literaria». *Impossibilia*, 12: 199-224. Recuperado de: <<http://www.impossibilia.org/intersecciones-entre-la-filosofia-de-la-historiografia-y-la-metacritica-literaria>>.
- Rius, M. (2010). «SOS: Vuelven los cuentos en azul y rosa». *La Vanguardia*, 13 de febrero. Recuperado de: <<http://www.lavanguardia.com/gente/20100213/53890218937/sos-vuelven-los-cuentos-en-azul-y-rosa.html>>.
- Rodriguez, C. (2014). «La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares». *Cuadernos de Pedagogía*, 447: 32-35.
- Romero, D. (2011). «Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos». *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29: 175-202. Recuperado de: <http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/29_AIS/AIS29_08.PDF>.
- Sánchez-Pinilla, F. (2012). «Análisis de la narrativa infantil escrita por mujeres (1920-1939)». *Ocnos*, 8: 57-66.
- Tejerina, I. (2005). *El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo xx*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-canon-literario-y-la-literatura-infantil-y-juvenil-los-cien-libros-del-siglo-xx-0/html/003f29cc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html>.
- Talburg, S.; Steinberg, S. (eds.) (2005). *Pensando «queer». Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Torrego, A. (2014). «“No soy un hombre para ti”. Estereotipos de género en los best-seller juveniles». *Lenguaje y Textos*, 40: 137-144.
- Vázquez, C. (2010). *Dialógos intertextuales 3: En busca de la voz femenina. Temas de género en la literatura infantil y juvenil de la Península Ibérica y Latinoamérica*. Frankfurt: Peter Lang.
- Zipes, J. (2001). *Romper El Hechizo. Una visión política de los cuentos folklóricos y maravillosos*. Buenos Aires: Lumen.
- (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia social y cultural de un género*. México: Fondo de Cultura económica.

Colección Universidad

Título: *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria*

Este volumen se enmarca en el proyecto de I+D «Imágenes literarias de la diversidad: ciudadanía e identidad a través de la educación lectora y literaria» (GV2015/50), financiado por la Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

Este capítulo, titulado «La necesidad de leer el género en la literatura infantil y juvenil» de Consol Aguilar Ródenas, forma parte del libro *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* de Noelia Ibarra-Rius (coord.) y ha sido cedido para su distribución gratuita al Repositori UJI.

Primera edición: abril de 2020

© Noelia Ibarra-Rius (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com - www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18083-31-0

Depósito legal: B 8571-2020

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Impresión: Ulzama

Impreso en la UE / *Printed in UE*