

■ MUJERES ANTE EL AMOR, EL EROTISMO Y EL SEXO EN LAS DIFERENTES CULTURAS

DEL DISCURSO DE LA DOMESTICIDAD A LA CULTURA QUEER EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

CONSOL AGUILAR
Universitat Jaume I

A TRAVÉS DE LAS PALABRAS y también de las ilustraciones de la Literatura infantil y juvenil (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.

Además de la consideración de la lectura como un elemento de placer, defendemos que puede ayudar a la transformación de las desigualdades sociales. Disponemos de investigaciones vinculadas a la práctica que destacan su papel como instrumento para la estructuración personal del conocimiento y de la afectividad (Moreno 2005); que destacan que los libros no son «monumentos culturales» a catalogar sino que lo que la lectura debe conseguir es que los lectores y lectoras lean formándose como lectoras-es competentes y autónomas-os (Mendoza, 2005: 40); que destacan que hay que distinguir en la LIJ lo que tiene de simple objeto de consumo, de instrumento escolar o de auténtica experiencia literaria (Colomer, 1999 a); que defienden 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 que está biológicamente determinada (macho/hembra) en una distinción cultural (hombre/mujer) (Lomas y Tusón, 2001); que nos recuerdan que no es suficiente con sancionar legalmente la igualdad de los derechos entre los sexos o incluir la coeducación en el currículum escolar, porque es imprescindible un cambio de actitud.

Carlos Lomas (1989: 10) evidencia 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 estén 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.

Disponemos de tres campos de investigación complementarios que, considero, pueden ayudarnos a analizar el papel de la LIJ en la formación de identidades (Aguilar, 2002 a, 2004, 2006):

- 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.
- 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.

Los inicios del siglo xx recogen el discurso de la domesticidad decimonónica, la mujer como hija-esposa-madre, un discurso que, además, era clasista. Este discurso supuso un excelente mecanismo de control social puesto que cualquier trasgresión de la norma implicaba la descalificación social y, consecuentemente, impedía la posibilidad de ascenso social mediante un buen matrimonio (Nash, 1993; Ballarín, 1993). La excepción a este modelo en España fue Celia, el personaje de Elena Fortún, autora que plasma su antimilitarismo y su ideología antirrepresiva en su personaje. Los últimos libros de la serie tienen un aire distinto. Otro personaje de la posguerra, Antoñita la Fantástica de Borita Casas, se aleja de la niña ejemplar, aunque sigue defendiendo un discurso burgués.

Con la posguerra el franquismo impone un comportamiento de mujer muy represivo basado en el recogimiento, la paciencia, la sumisión, la abnegación, la dulzura. El sexo se convierte en una obsesión y casi todo es pecado: bailes, escotes, largo de las faldas, contacto físico entre hombres y mujeres... 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. Los tebeos dirigidos a las niñas recompensaban con un buen marido e incluían recetas de cocina, pero ahí también aparecen elementos de identificación para la potencial audiencia. Así, por ejemplo, en el tebeo Azucena y las series que la imitaron posteriormente, como iban dirigidas a niñas de la clase obrera, no se incluían modelitos ni recetas culinarias que tuvieran como ingredientes aceite, huevos o mantequilla (Moix, 1976: 37).

En las novelas y cuentos dirigidos a las niñas desde 1939 a 1959 y escritos por mujeres, analizados por Paloma Uría (2004), se reproduce el ambiente clasista, la exaltación de la religiosidad, la estabilidad familiar, el ambiente acomodado e incluso lujoso. Esta investigadora destaca (Uría, 2004: 178): «Las niñas ricas son además buenas, rubias, preferentemente de ojos azules, distinguidas en el porte y hermosas». Niñas que viven en un mundo desconectado de las circunstancias históricas y sociales y a las que se les inculca una determinada forma de ser niña o adolescente. El destino de las niñas es el matrimonio de manera casi obsesiva. Esta investigadora destaca (2004: 237): «No aparecen nunca relaciones de tipo sentimental con chicos, aunque sí de amistad. El amor se reserva para las novelas de la siguiente franja de edad, es decir, las dedicadas a jóvenes mayores de dieciséis años».

Entre 1958 y 1963 todas las editoras de tebeos lanzan productos destinados a las adolescentes, aparecen las nuevas profesiones (manicuras, enfermeras, peluqueras, secretarías de dirección, azafatas...) aunque los protagonistas masculinos desempeñan otras bien distintas (arquitectos, pilotos, artistas famosos...). Estos cómics-seriales decaen entre 1964 y 1973 porque aparece la televisión y las consumidoras reclaman más audacia y relación

con la vida cotidiana. El género se transformará en la fotonovela y acabará casi desapareciendo (Ramírez, 1975).

En 1971 un grupo de profesoras de la universidad estadounidense de Princeton investigó la imagen de la mujer en quince colecciones de libros concluyendo que, desde la primera infancia, los niños aparecían como dominadores y las niñas como hembras pasivas. En 1976 en Italia se publica la colección *Della parte delle bambine*, editada en España poco después por Lumen, precedente de los libros no sexistas. Felicidad Orquin (1989) evidencia algo muy importante, esas obras eran libros militantes en los que la literatura queda en segundo plano porque se utiliza como un medio. También destaca que el aumento de niñas y mujeres en la LIJ supone, en ese momento, un aumento cuantitativo no cualitativo, produciéndose una inversión de roles, es decir, las niñas asumen el rol de varón dominador activo sin más, sin analizar los valores positivos que las mujeres representan, así se llega a considerar como feministas libros que no lo son para nada.

Teresa Colomer (1999 b: 59-60) destaca 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; la experiencia literaria del lector-a que tiende a asociar determinados géneros y temas con la feminidad o la masculinidad y el consumo social de la LIJ por parte de sus lectores y lectoras, destacando que la lectura de libros de ficción es una cuestión que se encuentra sometida a los estereotipos sexistas en sí misma.

En el año 1980 dos especialistas de Venezuela, Leoncio Barrios y Regina Zegers, analizaron las connotaciones de estos libros sobre conceptos como hombre, mujer, relación de pareja o liberación femenina, destacando que, nacidos en un momento histórico concreto, transforman el enfoque feminista en una actitud excluyente y revanchista frente a los valores masculinos, cometiendo así los mismos errores que se querían denunciar. La imagen masculina está cargada de connotaciones negativas y la femenina de rasgos positivos o de limitaciones que logran superarse.

En los ochenta, la crítica feminista se dirigió a reflexionar sobre las formas de intervención en la producción y la transmisión de cuentos. Una de las opciones fue la reescritura de los cuentos: desde el feminismo se apoyó la búsqueda de nuevas formas de cuentos que, siguiendo a Colomer (2000) no fueran lesivas ni moral ni literariamente, permitiendo la continuidad del diálogo con los motivos e imágenes de las obras «en cuanto a significado emocional, imaginativo e intelectual».

Una importante aportación es la de Bronwyn Davies que en su investigación explora las formas inarticuladas y contradictorias de ver y de ser para ofrecer la posibilidad de otros puntos de vista a niños y niñas. Esta autora defiende que los cuentos feministas son una herramienta crítica para que niños y niñas aprendan a «constituirse a sí mismos como hombres y mujeres bipolares, dotados de los consiguientes patrones de poder y deseo» (1989: 93).

En la LIJ también aparecen diferenciados los valores propuestos a niños y niñas. En el año 94 Teresa Colomer analizó cómo se repartían los personajes femeninos y masculinos la posición central o subsidiaria en el relato, quién encarnaba la posición del adversario del protagonista y qué características profesionales o de carácter se le atribuían, aspectos relevantes para saber qué expectativas pueden formarse los niños y las niñas sobre su papel

en la sociedad a partir de su imaginario literario. Esta investigadora concluyó que lo que las niñas lectoras podían esperar de las niñas de sus libros era su predominio en los libros de carácter intimista y su papel secundario en el resto en relación al protagonismo masculino, la falta de definición de sus características propias o su simple desaparición narrativa. Así afirmaba que el imaginario propuesto parecía sujeto a un modelo masculino del mundo a niveles muy sutiles e inconscientes. En el conjunto de libros que analizó, esta investigadora evidenciaba que la educación femenina había abandonado sus objetivos tradicionales pero las niñas aparecían abocadas a los límites del estereotipo masculino y no tenían nuevos modelos positivos de mujer. También observó una primacía del protagonismo masculino, de los niños y de los jóvenes, que abarcaba todo tipo de temática dado que los niños como personajes habían ampliado sus posibilidades narrativas en temáticas reservadas antes al protagonismo femenino. Y destacaba que, a pesar de esta ampliación hacía la ternura y la complicidad afectiva, los hombres continuaban dominando el terreno del poder y de la aventura, así como del poder y de su perversión. También concluía que la producción preocupada por el tema mostraba cómo había desaparecido la atribución de roles y se constataba una voluntad equilibradora respecto a los aspectos discriminatorios más externos, aunque respecto a los modelos ofrecidos a niños y niñas lectoras había que objetar sobre el número de protagonistas femeninos o el retrato profesional de la mujer.

En los 90 Nobile (1992) vuelve a analizar la novela rosa describiéndola como una versión poco mejorada de la fotonovela resaltando los efectos de la inadaptación a la realidad que produce puesto que está basada en una evasión gratuita fomentadora de sueños y fantasías erótico-sentimentales que chocan con la vida cotidiana. Por tanto, subraya las relecturas ideológicas de su contenido denunciando que puede influir en el proceso de maduración y liberación de la mujer porque suponen la encarnación de la sociedad machista.

Sin embargo, esta opinión es contraargumentada desde el 2000 por autoras como Carmen Luke (2000) que destaca que hay que entender la cultura popular de los niños y las niñas como una pedagogía pública, y señala la distinta manera de afrontar y experimentar los mensajes de los textos de la cultura popular infantil como elemento fundamental para la comprensión de las relaciones entre los textos y los símbolos culturales, los valores o el poder social. En la misma línea Kerry Carrington y Anna Bennett (1999) exponen que hay que tener en cuenta, entre otros factores, la forma de leer los textos las chicas, por ejemplo, como textos entretenidos o como manuales de instrucción sexual y que, además, la femineidad adolescente no es un producto homogéneo de la cultura patriarcal. También Debbie Epstein y Richard Jonson (2000) destacan cómo en la institución escolar se desarrollan, se practican y elaboran de forma activa las identidades sexuales del estudiantado y, también, del profesorado y destacan que las culturas informales y diferenciadas de chicos y chicas no sólo muestran diferencias y similitudes entre ellas sino también discrepancias dentro de cada categoría.

Desde el discurso de la domesticidad hemos llegado a la relación de la LIJ con la cultura *queer*. Marla Morris (2005) destaca que *queer* es toda aquella persona marginada por la sexualidad convencional y Rob Linné (2005) denuncia que en EEUU el tipo de alfabetización, de aprendizaje de la lectura entre líneas que se da al tema cuando se trata en la LIJ, generalmente es un tratamiento escabroso o morboso, reforzando el carácter convencional de los personajes y destaca: «Sugiero a los educadores que se aseguren de elegir libros que ilus-

tren tanto el apoderamiento como la victimación homosexual; historias que exploren abiertamente la sexualidad gay en lugar de esconderla como algo vergonzoso y novelas que incluyan gran variedad de caracteres».

En España podemos hablar de Rey y Rey (Hann-Nijland, 2004), publicado en el año 2004 que aborda el matrimonio homosexual con naturalidad. A finales de los 80, Juan Antonio Pérez, analizando el tema del amor en tiempos de iniciación en la LIJ, evidenciaba (1989:15): «Hablando de inseguridades, no estará de más recordar que el lenguaje de los sentimientos y en concreto el del amor, sigue siendo el más reacio a evolucionar, el menos capaz de asumir nuevas formas, acordes con las transformaciones evidentes en todos los aspectos de las sociedades modernas. En plena era audiovisual e informática, en un momento de aparatosa modificación de las costumbres, las relaciones interpersonales, y de modo muy particular las íntimas, permanecen esclavas de un puñado de fórmulas añejas, devaluadas por el uso y el abuso, pero por lo visto difíciles de sustituir». En 2004 un estudio de Anabel Sáiz rastrea la presencia del amor y las emociones que le acompañan, como tema central en multitud de obras y destaca que «los narradores, sean o no protagonistas de lo que cuentan, consciente o inconscientemente, acaban reflexionando en torno a qué es eso del amor. A menudo las visiones no son precisamente positivas o esperanzadoras, porque deciden que el amor es absurdo, ilógico, que hace daño... pero también es maravilloso, por fortuna» (2004: 149) y «El amor no sólo supone ansiedad, dolor, desazón, añoranza; no sólo vuelve imbéciles, es como un veneno» (2004: 17).

No debemos olvidar que el amor es una construcción social y que puede, por tanto, transformarse a través de las interacciones y que, como señalan Esther Oliver y Rosa Valls (2004: 101): «La atracción no es un fenómeno que se dé sin razones sociales: nos atrae aquello que socialmente hemos asimilado y transformado como deseable, tal y como se comprueba al ver la evolución de los modelos masculinos y femeninos a lo largo del tiempo». Y también (2004: 124) que «podemos crear nuevos modelos de relaciones, nuevos modelos de atracciones mutuas, de libertad sin sumisión, de pasión sin violencia».

En cuanto a las relaciones amorosas Sáiz concluye (2004: 21-22): «Casi siempre las historias de amor adolescente concluyen con el primer beso o con la declaración de amor, el «te quiero»; pero en algunas ocasiones sigue un poco más la historia y vemos cómo se desenvuelven los primeros contactos físicos entre la pareja. Generalmente, son descripciones muy literarias, que se mantienen en unos parámetros de contención y romanticismo muy adecuados para el tema que tratan, aunque muchos son los autores que no obvian las referencias a las relaciones íntimas; eso sí, tratadas con mucho tacto».

Juan José Lage (1999) analiza el erotismo y el sexo en la LIJ y destaca cómo en la LIJ española el sexo y el erotismo han sido un tabú durante mucho tiempo, y destaca a Carmen Kurtz como una de las primeras autoras que en 1981 planteó un tema tan polémico como el aborto adolescente. También analiza algunas obras de la década de los 90 en las que no sólo aparece el tema del erotismo sino que incluso, señala en algunos pasajes un borroso límite entre erotismo y pornografía. Así mismo, en su análisis incluye numerosos ejemplos de libros que tratan la homosexualidad y el lesbianismo en la LIJ.

Luisa Mora destaca la falta de naturalidad que se observa, todavía, en muchas obras de LIJ que tratan el sexo y explica (1996: 45): «Cuando un escritor describe la sexualidad a los niños suele explicar también los valores de la sociedad en la que cree, sobre todo en lo que

respecta a las relaciones prematrimoniales, la masturbación, la homosexualidad y los roles sexuales. es un tema complejo por tener implícito [...] una parte afectiva que no debe ser ignorada».

En todo este largo recorrido, tan condensado necesariamente, podemos destacar libros en donde aparecen madres solteras que luchan contra prejuicios y tradiciones excluyentes; libros que denuncian la doble jornada laboral; libros donde aparecen otros tipos de familia alternativos; libros que recuperan las voces de mujeres no académicas, excluidas normalmente de la teoría feminista; libros que denuncian el acoso sexual; libros que nos acercan a las voces de mujeres y hombres de otras culturas... 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 cotidiana.

¿Cómo trasladarlo al día a día de la educación? Desde el feminismo dialógico, Jesús Gómez propone un modelo de relación afectivo-sexual focalizado en el diálogo igualitario y en la escuela coeducativa; un modelo que busca la igualdad de las diferencias en las identidades, que lucha contra la discriminación y desarrolla valores solidarios. Y así defiende (Gómez, 2004: 87-88): «La filosofía coeducadora es la única que puede centrarse en la perspectiva comunicativa y considerar la realidad social como una construcción humana cuyos significados son construidos comunicativamente mediante la interacción. El profesorado, basándose en el conocimiento de las materias, de las personas y de los grupos de aprendizaje, tiene la posibilidad de llevar a cabo el aprendizaje dialógico y romper el desnivel metodológico de forma que interactúe de forma horizontal. Así se puede transformar el contexto, y con él, las relaciones afectivo-sexuales. Es decir, la perspectiva comunicativa aplicada a la escuela coeducadora genera transformación [...]. La escuela coeducadora no sólo es el lugar donde se observan las desigualdades, sino donde se tiene en cuenta que se producen y también donde se pueden cambiar [...] hemos de especificar que la mejora de las relaciones afectivo-sexuales (base del modelo alternativo) debe estar inmersa dentro de un modelo educativo comunitario que se centre en la prevención, en la participación real de la comunidad y en los grupos interactivos».

Porque pensamos que los libros, como las lenguas, son siempre puertas que nos abren a las demás personas y nunca fronteras que cierran y nos encierran, no debemos olvidar que la lectura, como señalaba Freire, nunca debe domesticarnos ante el texto, porque lo que leemos siempre tiene relación con lo que ocurre a nuestro alrededor. Freire denunciaba en los educadores y educadoras a aquellos y aquellas que hablaban con elegancia de la dialéctica pero pensaban de manera mecanicista, «como si todos los libros a la lectura de los cuales dedica[n] tanto tiempo no tuvieran nada que ver con la realidad de su mundo» (Freire, 2003: 35).

Isabel Tejerina evidencia la relación entre literatura y compromiso por un mundo sin barreras sin caer en el adoctrinamiento y nos recuerda que «los libros no van a salvar a la humanidad ni nos darán todas las respuestas, pero ampliarán nuestra comprensión de los otros y seguro que nos inducirán a formularnos nuevas preguntas para avanzar» (1996: 186). También defiende una literatura infantil y juvenil comprometida que no apele a la sensiblería y a la compasión, que apele a la sensibilidad, al análisis crítico y a la implicación personal solidaria para impulsar los cambios en el Norte y en el Sur en favor de todas las personas excluidas (2002: 601).

Y ahí tenemos mucho trabajo: en la educación de los lectores y lectoras para posibilitar la transformación del mundo, la transformación de las desigualdades sociales de todo tipo. Un trabajo que va avanzando de manera imparable.

Sin embargo, hay algo que nunca debemos olvidar: los datos que nos recuerdan que existen personas con pocas o nulas posibilidades de acceder a la lectura debido a la exclusión social. La ONU denuncia que dos de cada diez habitantes del planeta son analfabetos. Es decir, el 20% de la población mundial: 880 millones de personas. Esa discriminación afecta sobre todo a las mujeres (Aguilar, 2002 *b*). Y en el último informe de octubre de 2005 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 hay 500 millones de mujeres analfabetas, frente a 280 millones de hombres, casi todas pertenecientes a los países menos desarrollados.

■ BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, C. (2002 *a*): «Nuevo enfoque en Didáctica de la LIJ», en *CLIJ*, pp. 7-14.
- (2002 *b*): «El mundo que leemos» en *El reto de la lectura en el siglo XXI: Actas del VI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002, pp. 1243-1255.
- (2004): «Género, LIJ e imágenes: una puerta abierta a la coeducación» en MARCO, A., COUTO, P., ARADAS, E. y 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, pp. 97-114.
- (2006): «Género y formación de identidades», *CLIJ*, 191, pp. 7-15.
- «La mirada convergente: identidad, literatura infantil y juvenil y género desde la opción crítica» en SANCHO, M. I., RUÍZ, L. y GUTIÉRREZ, F. (eds.), *Estudios sobre lengua, literatura y mujer*, Jaén, Universidad de Jaén (en prensa).
- «Género, Literatura Infantil y Juvenil y Formación de Identidades» (trabajo inédito).
- BARRIOS, L. y ZEGERS, R. (1980): «A favor de las niñas, ¿qué?», *Parapara*, 2, 12-25.
- COLOMER, T. (1994): «A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil», *CLIJ*, 57, pp. 7-24.
- (1999 *a*): «Cuentos para las nuevas generaciones», *CLIJ*, 118, 48-54.
- (1999 *b*): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis.
- (2000): «La formació i renovació de l'imaginari cultural: l'exemple de la Caputxeta Vermella» en LLUCH, G. (ed.), *De la narrativa oral a la literatura per a infants. Invenció d'una tradició literària*, València, Bromera, pp. 55-93.
- DAVIES, B. (1989): *Sapos, culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid, Ed. Cátedra.
- EPSTEIN, D. y JOHNSON, R. (2000): *Sexualidad e institución escolar*, Madrid, Morata.
- FREIRE (2003): *Pedagogía de l'autonomia*. València, Edicions del CREC i Denes.
- GÓMEZ, J. (2004): *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*, Barcelona, El Roure.
- HAAN, L. y NIJLAND, S. (2004): *Rey y Rey*, Barcelona, Serres.

- LAGE, J. J. (1999): «Erotismo y sexo en la LIJ», *CLIJ*, 12, pp. 18-26.
- LINNÉ, R. (2005): «Alternativas a El pozo de la soledad» en TALBURT, S. y STEIMBERG, S. R. (eds.), *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*, Barcelona, Graó. pp. 205- 214.
- LOMAS, C. (1989): «¿Iguales o diferentes?» en LOMAS, C. (coord.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. y TUSÓN, A. (2001): «Lenguaje y diferencia sexual», *Textos*, 28, p. 9.
- LUKE, C. (2000): «La infancia y la maternidad en la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles» en LUKE, C. (comp.) (1999): *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata.
- MENDOZA, A. (2005): «La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil» en UTANDA, M. C., CERRILLO, P. y GARCÍA, J.: *Literatura infantil y educación literaria*, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha, pp. 33-61.
- MOIX, A. M. (1976): «Érase una vez... la literatura infantil a partir de los años 40», *Vindicación feminista*, 5.
- MORA, L. (1996): «El sexo en la literatura infantil-juvenil: unas notas para la reflexión». *Educación y Biblioteca*, 69, pp. 45-47.
- MORENO, V. (2005): «Leer y escribir, ¿vasos comunicantes?», *CLIJ*, 188, pp. 26-33.
- MORRIS, M. (2005): «El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría *queer*» en TALBURT, S. y STEIMBERG, S. R. (eds.): *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*, Barcelona, Graó, pp. 35-50.
- NOBILRE, A. (1992): *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*, Madrid, Morata.
- OLIVER, E. y VALLAS, R. (2004): *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*, Barcelona, El Roure.
- ORQUIN, F. (1989): «La nueva imagen de la mujer», *CLIJ*, 11.
- PÉREZ MILLÁN, J. A. (1989): «Del amor en tiempos de iniciación», *CLIJ*, 4, pp. 14-19.
- RAMÍREZ (1975): *El cómic femenino en España*. Madrid, Cuadernos para el diálogo.
- SÁIZ RIPOLL, A. (2004): «Amor y adolescencia», *CLIJ*, 169, pp. 7-25.
- Tejerina, I. (1996): «Literatura y compromiso: hacer preguntas para buscar respuestas», *Puertas a la lectura*, 9/10, pp. 184-186.
- (2002): «Literatura ética y estética. Lecturas solidarias y educación» en *El reto de la lectura en el siglo XXI. Actas del VI Congreso de la Sociedad española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Granada, Grupo Editorial Univeristario, pp. 1244-1255.
- URÍA, P. (2004): *En tiempos de Antoñita la fantástica*, Madrid, Foca.
- VASSART, M. (1996): «El sexo, un tabú en la literatura juvenil española», en *Leer*, 83.