

Didáctica de la LIJ y su aportación a un concepto intercultural de género

Ana Ortega Larrea

Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

Quienes nos dedicamos a formar a futuros profesores a través de la literatura, nos encontramos con el reto cada vez más urgente de invitar a nuestros alumnos a revisar convenciones culturales sobre género y raza. Algunas editoriales de literatura infantil están realizando un serio esfuerzo en esta línea, aún así, es necesario que profesores y maestros reconsideremos conceptos que asumimos sin cuestionarlos. El presente artículo pretende sugerir pautas metodológicas para llevar a cabo en el aula de magisterio.

La R. A. E. define "estereotipo" como "imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable" y "rol" como "papel, función que alguien o algo cumple". En nuestra sociedad, el problema de asumir estereotipos se agrava cuando el estereotipo se aplica a una raza, de modo que convivimos entre prejuicios racistas, aunque excepcionalmente se asuma el racismo. En este sentido la literatura infantil y juvenil es un medio idónea para promover la educación en valores, en concreto para fomentar la igualdad de la dignidad humana, independientemente del sexo o raza.

Si la literatura infantil comienza en el momento en que el niño es considerado como el destinatario implícito de ciertos productos literarios, debemos percatarnos de que tales productos no están exentos del marcado didactismo e intencionalidad, política o moralizante a veces, pero siempre educativa, y por tanto, reflejo de unos estereotipos y unos valores que en cada momento han tenido vigencia. Arantza Gárate señala que existe una constante histórica en la concepción educativa: "Ni tan siquiera el más vanguardista de los teóricos ilustrados, el mismísimo Rosseau, logra sustraerse a la idea preconcebida del papel que la naturaleza y la sociedad reservan a la mujer en cuanto madre y esposa (el de "pasiva" y "frágil"). En "Niños, niñas y libros: las diferencias de género en la LIJ", Gárate nos demuestra que la literatura infantil sigue siendo reflejo de la situación real del contexto en que se genera y funciona, así como de los valores que transmite. Así, el creciente protagonismo logrado por la mujer de nuestra sociedad, se refleja en el mayor número de protagonistas femeninas, en el cuestionamiento o subversión de los roles tradicionalmente establecidos¹.

Entonces, el primer paso que damos en el aula de magisterio es ayudar al alumno a que defina los estereotipos sexistas de los cuentos tradicionales, ya sean de autor o de tradición oral. Les repartimos a los alumnos las versiones originales de Perrault, o los Hermanos Grimm, los cuentos de Andersen, o bien algunos clásicos de la literatura universal, como *Peter Pan*, o *Mujercitas*, y les pedimos que en grupos nos alisten rasgos sexistas de los personajes femeninos. El resultado

¹GÁRATE, ARANTZA (1995). "Niños, niñas y libros: las diferencias de género en la LIJ", *CLIJ: Revista de literatura infantil y juvenil*, Barcelona, Editorial Torre de Papel, pp.7-17.

fácilmente se constituye en un éxito. El trabajo de equipo es expuesto en clase, y gracias a la evolución paulatina de roles en nuestra sociedad, los estudiantes detectan cómodamente la pasividad, inseguridad, debilidad femenina, frente a la actividad, seguridad y fuerza física del príncipe o héroe.

Así, logramos que los estudiantes sean conscientes de la existencia de patrones de conducta fijados por la cultura. Una vez que los patrones sexistas de la literatura tradicional les son evidentes, solicitamos que comparen sus textos escritos con las versiones cinematográficas que, la mayoría de las veces, les ofrecieron a los jóvenes el primer contacto de los cuentos. Entonces, los estudiantes se alertan no solo por la falsificación o confusión de las historias, sino sobre todo, porque demostramos que la cultura cinematográfica agrava la imposición “monocultural”. La factoría Walt Dinsney o el emporio japonés entran en el hogar y en el ámbito escolar, relegando a los personajes femeninos al ámbito privado, o bien, obligan a la mujer a renunciar a su feminidad para seguir los pasos de varón (Mul n). A partir de aquí, ejercitamos al alumnado en la reescritura de textos, de modo dirigido. En concreto, realizamos dos técnicas que Pascuala Morote recoge en su propuesta del congreso de Praga:

1. Analizamos el estilo y lenguaje, a nadiendo o suprimiendo léxico y figuras retóricas, que los estudiantes, como comentaristas, consideren inoportunas o fuera de lugar.
2. Extraemos conclusiones de las lecturas que puedan ser debatidas en equipos de trabajo o por toda la clase, pues los enfoques y puntos de vista diferentes, pueden enriquecer el acto de leer, que de individual pasa a colectivo.

Otra de las actividades que propone y que también incluimos con frecuencia es la reescritura del primer cuento o historia del que recuerden tener noticia, bien porque se lo contaron, bien porque lo leyeron. Por supuesto, esta vez lo recrean desde una perspectiva distinta, y comparan su recreación con los recuerdos. En una actividad sumamente aceptada en clase, porque el alumno se transforma, pasa de ser un mero receptor a un creador. Es decir, como nos recuerda Morote: “con este tipo de trabajos ponemos en práctica la teoría de la *recepción literaria*, que tiene muy en cuenta que la actividad del lector es una participación colaboradora en la construcción de significados del texto”².

Una vez que la clase toma consciencia de los estereotipos sexistas de la literatura tradicional, nuestro objetivo es que reconozcan los estereotipos de diversas culturas. Es un reto más delicado que el anterior, pues juzgamos que nuestra sociedad, sobre todo las generaciones más jóvenes, han integrado en su conducta criterios antisexistas. La igualdad de géneros parece convertirse en un factor imprescindible de la conciencia contemporánea. No es así con la interculturalidad, o multiculturalidad, o la gran complejidad de términos con que nombramos a la diversidad de los miembros en un grupo. Pues nuestros alumnos con frecuencia esconden prejuicios que los autodefinen en un contexto social de superioridad.

Jaime García Padrino, en “Una tendencia en la Literatura Infantil actual: el tratamiento de la interculturalidad”, aclara la diferencia entre “multiculturalismo”, “pluriculturalismo o pluriculturalidad” e “interculturalidad”. El primer término hace referencia a la coexistencia, sin más, de varias culturas en un mismo espacio geográfico y en el mismo periodo histórico. El segundo vocablo se refiere al reconocimiento, dentro del contexto multicultural, de que no hay cultura prevalente ni dependiente. Por último, la “interculturalidad” basada en la convivencia respetuosa e interacción entre ambas culturas³. Pues bien, esta es la meta a la que debemos aspirar: la formación de los futuros profesores, para que a su vez ellos eduquen a sus alumnos en el enriquecimiento que supone la convivencia pacífica entre varias culturas.

²MULA FRANCO, ANTONIO; MOROTE MAG N, PASCUALA et al. (2009). “Fomento de la lectura y escritura”, *XVI European Conference on Reading and I Ibero-american Forum on Literacies*, Braga, Portugal, 19-22 Julio. Actas en imprenta.

³http://redes.cepindalo.es/file.php/13/Interculturalidad/Una_tendencia_lit_infantil_intercult.pdf

Antonio Mula Franco, nos previene de la necesidad primordial de incluir textos que nos eduquen para la convivencia: La negación de las distintas culturas es la negación del ser humano, ya que el desprecio a otras culturas va en contra de la ontología. Para conseguirlo hemos de elegir textos literarios que busquen lectores abiertos a la posibilidad de ver el mundo desde distintas perspectivas, dispuestos a reconocer y valorar las diferencias, sensibles a las riquezas de su propia cultura y la de los demás, en conclusión, un individuo que se reconoce a sí mismo y acepta al otro⁴.

Es decir, si para concienciar al alumno de la discriminación sexual, podemos permitirnos la exposición de textos tradicionales que muestran estereotipos del pasado; en cambio, para la concienciación de la doble discriminación de la mujer por razón de raza y sexo, solo nos queda acudir a textos que subvierten los patrones de comportamiento agraviantes, pues los textos tradicionales solo afianzarían actitudes ya arraigadas.

Para este propósito, seguimos los consejos de Jaime García Padrino, y trabajamos con obras donde la diversidad o diferencia cultural se plantea como recurso para la ambientación de sus historias o conflictos, y con obras que directamente abordan los conflictos entre cultura. En cambio, no hemos incluido textos traducidos ni cuentos propios de cada cultura, pues el 99% de nuestro alumnado es valenciano parlante y procede de la comunidad. Eso sí, lo proponemos como actividad para que los futuros docentes lo incorporen en sus clases.

Entre los dos primeros tipos de obras (contexto cultural diferente o tratamiento del conflicto), los cuentos de Montserrat del Amo constituyen un efectivo ejemplo, pues atraviesan culturas y fronteras, nos trasladan desde Egipto hasta China, o a una patera de inmigrantes naufragando en nuestra península. El contacto entre costumbres y tradiciones de diversos países y culturas provoca que los personajes principales modifiquen sus puntos de vista originales. Y es que la escritora, tampoco es imparcial: fomenta el respeto a la dignidad humana, independientemente de la edad, clase social, color o sexo; y denuncia tradiciones misóginas, políticas económicas inhumanas y desconfianzas racistas.

Así, por ejemplo, observamos que en un cuento que se desarrolla en China, *La casa pintada*, nos presenta al niño protagonista, Chao, perplejo ante la astucia de su compañera Li, por su capacidad para averiguar sus pensamientos más íntimos e involucrarse en las mismas metas. Esta perplejidad solo se explica en una cultura donde la mujer queda siempre recluida al ámbito doméstico y familiar, nunca pasa a la esfera pública ni debía tomar otra iniciativa que no fuera la de apoyar al varón: Chao se quedó mirándola fijamente. A pesar de lo que Padre decía, sí era posible comprender a las mujeres: a ésta que tenía delante estaba empezando a comprenderla. Era muy lista Li. Si se hubiera acercado a preguntarle qué estaba haciendo con las piedras y cañas de bambú, Chao se habría limitado a contarle sus ideas, dejándola fuera de sus proyectos. Ahora, sin saber cómo, se la encontraba dentro.

—Juntos ganaríamos en el próximo festival del Año Nuevo — añadió Li, convencida. Para demostrar que había adivinado totalmente los planes de Chao, remachó su propuesta añadiendo:

—Y viviremos en una Casa Pintada para siempre. ¿Qué me dices a eso?⁵

Tanto en *La casa pintada* como en *El bambú resiste la riada*, los dos libros que nos trasladan a la cultura china, nos pintan mujeres sumisas a la voluntad del varón. Así, en *La casa pintada*, la madre ruega al marido que el niño, Chao no empiece a trabajar tan joven, y más tarde, se lamenta

⁴MULA FRANCO, ANTONIO (2008). “Cultura, literatura y educación para la convivencia” en *Actas del I Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil: los clásicos y su influencia en la literatura infantil y juvenil*. Servicio de Publicaciones Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, pp. 119.

⁵DEL AMO, MONTSERRAT (1990). *La casa pintada*. Madrid, SM, p. 26.

por no convencerlo para transgredir la tradición, pero sus palabras no constituyen la expresión de una opinión, sino una resignada petición. Está acostumbrada a sufrir en silencio: “Hubiera deseado poder tejer un capullo tan suave como el de los gusanos de seda y guardar dentro a su hijo para siempre, pero sabía que no era posible”⁶. Así mismo, en *El bambú resiste la riada*, la madre china protege a su hija más que a los hijos, pues en su país se asesinan a los bebés que no son varones, especialmente si violan la ley del hijo único: “para Madre, cada uno de ellos es como un hijo único, [...] pero sabe que la niña es la que corre mayor peligro”⁷.

Otro ejemplo de cuento en el que una madre se conduce en todo según los deseos del padre es *¡Ring!, ¡ring!*: Una familia de inmigrantes que viene de Alemania y va camino de África a pasar las vacaciones. Habían planeado pasar una noche en casa de unos familiares de Madrid, pero se equivocan al interpretar la dirección y llaman a la puerta de dos ancianas, doña María y doña Carmen. En principio, las dos mujeres mayores se asustan y deciden llamar a la policía, pero pronto se dan cuenta de que los desconocidos son buenas personas y se comprometen a prestarles ayuda. De nuevo, vemos a una madre relegada al ámbito doméstico. Como no sabe el idioma de las ancianas, necesita que su marido traduzca sus peticiones, o le explique las decisiones de la policía⁸.

Si en los tres casos anteriores, las mujeres se sometían a las decisiones del varón, *El abrazo del Nilo* representa la adolescente que trasgrede las normas misóginas de su cultura islámica. Nut, la protagonista de trece años, se revela contra la norma de cubrirse la cara, contra la prohibición para seguir estudiando, contra la costumbre de dejar las primeras filas de la clase para los varones. Nut, aunque es encubierta por su madre, parece ser “la primera” que viola la indignante condición de la mujer islámica, aunque eso le pudiera suponer una paliza de su padre⁹.

Otra problemática es la que presenta *La Reina de los mares*, —una historia que la escritora inventa a partir de una canción infantil popular—. Los tres relatos anteriores nos mostraban un contexto diferente a la cultura occidental, como excusa para ambientar los conflictos, pero que nos introducen en culturas diversas. *La Reina de los mares* también nos expone las costumbres del poblado africano de los oasis, sin embargo, esta vez el propósito de la escritora es abordar directamente el conflicto de los inmigrantes que llegan a nuestra península en pateras. Aprendemos que la madre africana trabaja en la huerta y cuida de su hija, Kadina “mientras su padre iba y venía con las caravanas”¹⁰. El padre debe realizar largos viajes a camello para vender dátiles y otros productos agrícolas, de modo que no puede dedicarle a Kadina el mismo tiempo que su madre. Como en la mayoría de los casos de nuestra cultura, la división de roles laborales obliga a que las madres se encargan de la educación de los hijos más que los padres. El drama surge cuando después de haber arriesgado la vida de los tres, y cuando vemos que Kadina por fin disfruta de una escuela en donde se integra, es expatriada porque sus progenitores no tienen papeles.

Otros textos que pueden resultar útiles para conocer el rol de la mujer en culturas lejanas es *Witika, hija de los leones*. La protagonista caminar largas distancias al día para recoger agua en unos cubos de lata. Nos acercamos a su conocimiento del medio, el dominio de los animales,... y al deseo de la niña y de su madre, Maty, por aprender a leer y escribir para transformar las condiciones de vida paupérrimas¹¹. *Su- Li, la niña abandonada* narra una de las crueles realidades que hay en China, donde todavía algunos padres abandonan a las niñas por haber nacido niñas. Es una historia triste

⁶Ibidem, p. 63.

⁷DEL AMO, MONTSERRAT (1996). *El bambú resiste la riada*. Madrid, Bruño, p.55.

⁸DEL AMO, MONTSERRAT (2002). *¡Ring!, ¡ring!*. Madrid, Espasa-Calpe.

⁹DEL AMO, MONTSERRAT (1990). *El abrazo del Nilo*. Madrid, Bruño, p. 45.

¹⁰DEL AMO, MONTSERRAT (2003). *La reina de los mares*. Madrid, Pearson Alhambra, p. 8.

¹¹ALVAREZ, BLANCA (2005) *Witika, hija de los leones*. Barcelona, Planeta: Destino Infantil.

donde Su- Lin demuestra su valentía y sus ganas de vivir y de poder reunirse de nuevo con su familia¹².

En cuanto a los conflictos de nuestra sociedad, motivados por prejuicios contra inmigrantes, recomendamos *18 inmigrantes y medio*, donde comprobamos los conflictos de racismo y xenofobia de un centro educativo cuando llega una profesora negra, María Dolores. A los ojos de Claudio, el alumno protagonista, María Dolores es más alta y guapa que las demás; sin embargo, como inmigrante no es recibida en su país de acogida como al chico le gustaría¹³.

La posibilidad de ampliar estas narraciones con una larga lista es muy asequible. Ahora bien, en palabras de José Antonio Jordán: Es importante hacer ofertas cuidadosamente seleccionadas, a partir de criterios como, por ejemplo, el realismo del contenido, facilidad para vivir empáticamente las experiencias culturales auténticas –no estereotipadas ni folklóricas- de otras personas o grupos; calidad literaria o capacidad para hacer vibrar los afectos humanos más profundos y universales (...) riqueza de contenido para saltar más allá de aquellas experiencias necesariamente limitadas de nuestra cultura, incorporando así las experiencias vitales de la amplia diversidad humana¹⁴.

Efectivamente, a través de la buena literatura sobre otras culturas o sobre los problemas de aceptación, los alumnos no solo enriquecen sus estructuras sintácticas, enriquecen su vocabulario,... sino que fundamentalmente se abren a un concepto de género que sobrepasa los límites impuestos en su propia sociedad. Al comparar diversas concepciones de feminidad, los estudiantes comprueban que el “género es una construcción social, formada a partir de los significados y evoluciones que en diferentes épocas y/o lugares se asocian al hecho de ser hombre o mujer, algo que en otras culturas puede variar”¹⁵. En este sentido, y gracias a la inestable diferenciación de roles que observamos en cada cultura, podríamos cuestionar las costumbres de la propia cultura. Por citar un ejemplo, nos hemos acostumbrado a que la educación de los hijos sea tarea fundamental de las madres, como si en el periodo de educación de niños y adolescentes, existiera una unión biológica similar al de la gestación.

Los alumnos comprenden que saber y entender los convencionalismos de la cultura propia no es bastante, pues solo podrán cuestionar patrones de conducta recibidos, si abren sus mentes a otras propuestas. Es más, al conocer y comprender otras culturas, las podrán respetar, pues es evidente que el respeto al otro nace de la comprensión. Así, Marina Lovelace nos espeta a que cuando se discuta el currículo y sus contenidos, se deben abordar tres dimensiones para que los alumnos puedan realmente comprender culturas ajenas: los orígenes, la experiencia histórica y la situación actual de dicha cultura¹⁶. Si las narraciones literarias empleadas nos descubren solamente la situación actual, la tarea del alumno en nuestras aulas es investigar los orígenes y la experiencia histórica que explican los patrones de género en dicha cultura. Igualmente, ejercitamos la escritura creativa que, como mencionamos anteriormente, Morote nos recomienda, e invitamos a los estudiantes a que reescriban diálogos y narraciones donde se eliminen los motivos de discriminación sexual o racial.

José Luís Corrales, en *Líneas de voz. Prácticas de escritura creativa para jóvenes*, nos alienta a la escritura creativa como trasgresión al didactismo de nuestra cultura: “En un mundo en el que el pensamiento es cada vez más uniforme, se hace necesario, especialmente entre los jóvenes, el

¹²VILLAR LIÉBANA, LUISA (2003) *Su- Li, la niña abandonada*. Madrid, Pearson Alhambra.

¹³SANTIAGO, ROBERTO (2004). *18 inmigrantes y medio*. Barcelona, Edebé.

¹⁴JORDÁN, JOSE ANTONIO. *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, CEAC Ediciones, 1996, p. 51-52

¹⁵GÁRATE, op. cit., p. 9.

¹⁶Cf. LOVELACE, MARINA (1995). *Educación Multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid, Editorial Escuela Española, pp. 25-26.

desarrollo de las capacidades creativas y el dominio del lenguaje como herramienta imprescindible para la creación de nuevas realidades¹⁷. En nuestro caso la creación de nuevas realidades deseamos que no constituya mundos imaginarios sino la evolución de algunas sociedades en busca de la igualdad social, racial y sexual.

A primera vista, podría parecer que nuestra estrategia es contraproducente, porque nos enfrentamos al supuesto de que “todos somos idénticos”. No obstante, el reconocer y hacer explícitos los rasgos distintivos que caracterizan a un grupo étnico no nos distancia más de él, sino que nos posibilita la comprensión y el reconocimiento. Lovelace asevera que este presupuesto no es solo falso, sino sobre todo contraproducente. Tras su experiencia como directora de un colegio público, la filóloga nos alerta de que las diferencias no sólo deben ser aceptadas, sino “resaltadas”. No estamos en contra del reconocimiento de los estereotipos, sino que partimos de la premisa de que exclusivamente a través de la puesta en común de las diferencias, los alumnos reconocerán, en palabras de la psicóloga Maria Rosa Elosúa de Juan, “la variabilidad entre los miembros de determinados grupos¹⁸”.

De hecho, como hemos observado en los cuentos de Del Amo, algunas mujeres de culturas ajenas se someten a la misógina de sus convencionalismos, pero otras subvierten los cánones de comportamiento. Es decir, entra la variación de muestras de protagonistas femeninos de otras culturas, los estudiantes desarrollan la conciencia de que los estereotipos son inexactos, porque no se pueden aplicar a todas y cada una de las personas del grupo social, de modo que los miembros de un grupo social son vistos como personas diferentes y únicas. En fin, como las vemos dentro del propio grupo social al que pertenecemos. Resulta interesante en este sentido, comprobar que dentro de las reescrituras creativas de los futuros profesores de magisterio, sus protagonistas femeninas, a veces fomentan rasgos que en su cultura construyen la femineidad pero violentan otros no necesariamente misóginos.

Solo cuando aumentamos la personalización y diferenciación de los miembros de un grupo externo, tiene sentido que subrayemos que “somos más iguales que diferentes”. Efectivamente, solo cuando hayamos reconocido y resaltado las diferencias que marcan a un grupo, y solo y cuando reconozcamos que los miembros de una etnia o grupo no siempre se sujetan a sus manifestaciones folklóricas o códigos éticos, solo entonces, podremos reconocer que las normas de convivencia que nos diferencian constituyen un todo anecdótico en relación a la dignidad de persona. De modo que no se trata de borrar peculiaridades del grupo sino de reconocer la dignidad de todo ser humano independientemente de su raza, religión o sexo.

Como conclusión, recordemos que del mismo modo que la literatura no ha podido mostrarnos a las mujeres como protagonistas ni los roles de género subvertidos hasta que hombres y mujeres han sido capaces de interiorizar una experiencia no discriminatoria, así mismo, en la medida en que utilicemos la literatura para favorecer el conocimiento y la aceptación de los roles de la mujer en diversas culturas, lograremos que se interiorice que el rol de género no depende de las manifestaciones culturales sino de la construcción que cada mujer o varón, iguales en dignidad, quieran realizar.

Bibliografía

ALVAREZ, BLANCA (2005). *Witika, hija de los leones*. Barcelona, Planeta: Destino Infantil.

¹⁷CORRALES, JOSÉ LUIS (2002). *Líneas de voz. Prácticas de escritura creativa para jóvenes*. Madrid, Akal.

¹⁸ELOSÚA DE JUAN, MARÍA ROSA; CANDAU, VERA M^a; LLOPIS, CARMEN y ROMERA, CONCEPCIÓN (1994). *Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid, Nancea, p. 43.

- CORRALES, JOSÉ LUIS (2002). *Líneas de voz. Prácticas de escritura creativa para jóvenes*. Madrid, Akal.
- DEL AMO, MONTSERRAT (2003). *La reina de los mares*. Madrid, Pearson Alambra.
- DEL AMO, MONTSERRAT (2002). *¡Ring!, ¡ring!* Madrid, Espasa-Calpe.
- DEL AMO, MONTSERRAT (1990). *El abrazo del Nilo*. Madrid, Bruño.
- DEL AMO, MONTSERRAT (1990). *La casa pintada*. Madrid, SM.
- DEL AMO, MONTSERRAT (1996). *El bambú resiste la riada*. Madrid, Bruño.
- ELOSÚA DE JUAN, MARÍA ROSA; CANDAU, VERA M^a; LLOPIS, CARMEN y ROMERA, CONCEPCIÓN (1994). *Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid, Nancea.
- GÁRATE, ARANTZA (1995). “Niños, niñas y libros: las diferencias de género en la LIJ”, *CLIJ: Revista de literatura infantil y juvenil*, Barcelona, Editorial Torre de Papel, pp. 7-17.
- GARCÍA PADRINO, JAIME:
http://redes.cepindalo.es/file.php/13/Interculturalidad/Una_tendencia_lit_infantil_intercult.pdf
- JORDÁN, JOSE ANTONIO. *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, CEAC Ediciones, 1996.
- LOVELACE, MARINA (1995). *Educación Multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- MULA FRANCO, ANTONIO (2008). “Cultura, literatura y educación para la convivencia” en *Actas del I Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil: los clásicos y su influencia en la literatura infantil y juvenil*. Servicio de Publicaciones Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”, Valencia, pp. 9-26.
- MULA FRANCO, ANTONIO; MOROTE MAGÁN, PASCUALA et al. (2009). “Fomento de la lectura y escritura” *XVI European Conference on Reading and Ibero-american Forum on Literacies*, Braga, Portugal, 19-22 Julio. Actas en imprenta.
- SANTIAGO, ROBERTO (2004). *18 inmigrantes y medio*. Barcelona, Edebé.
- VILLAR LIÉBANA, LUISA (2003) *Su- Li, la niña abandonada*. Madrid, Pearson Alhambra.