

Capítulo 9

Masculinidad(es), diversidad(es) y género en la literatura infantil: un caso práctico

MIQUEL A. OLTRA-ALBIACH
Universitat de València

I. INTRODUCCIÓN

Las masculinidades no hegemónicas ocupan cada vez más los espacios de reflexión, de diálogo, de información, de producción de conocimiento y, en definitiva, de la vida en nuestras sociedades. Se trata de un proceso necesario y que quizá llega con retraso, pero esta generalización de la necesidad de articular formas de vivir la masculinidad alejadas de esquemas cerrados y tóxicos es sin duda un soplo de esperanza para el conjunto de la sociedad, y también para todas aquellas personas que trabajan en favor de la igualdad desde todos los ámbitos del conocimiento y de la acción social (De Stefano, 2020). Planteamos en este trabajo la necesidad de llevar a las aulas esta sensibilidad, de manera coherente y en deuda con los principios del feminismo (Bacete, 2018), en este caso de la mano de la literatura infantil. En efecto, las primeras literaturas, junto con otras tecnologías del género, contribuyen a estructurar el pensamiento de las criaturas: si en los primeros textos la sociedad ofrece sus valores, sus esperanzas, sus miedos y toda una serie de características propias, es evidente la importancia que cobra la representación y los roles de hombres y mujeres en ella (Sánchez, 2021).

A partir del desarrollo de las ideas básicas de estos planteamientos de la masculinidad, presentaremos el trabajo de la escritora valenciana Fani Grande y su trilogía de *Empar*, que ofrece algunos modelos interesantes para el trabajo en la clase de primaria de las relaciones de género y nuevas propuestas de lo que supone ser hombre en un contexto igualitario y abierto. Finalmente, aportamos un trabajo de aula del estudiantado de Magisterio como propuesta de educación literaria en la formación docente.

II. MASCULINIDADES HEGEMÓNICAS Y MASCULINIDADES ALTERNATIVAS

Tal como indica Matías De Stefano (2020), el estudio de las masculinidades es hoy un tema central que abarca muy diversas áreas de conocimiento, desde la

antropología a la medicina o la educación. Por su parte, Connell y Messerschmidt (2005) incidieron ya en su momento en varios aspectos sobre cómo se construyen las identidades masculinas y sobre el mismo concepto de masculinidad hegemónica, no exento de críticas y constantemente reformulado. Desde los años 80 del siglo XX (Carrigan, Connell & Lee, 1985) han sido múltiples los estudios que desde perspectivas diferentes ha abordado este tema, partiendo de consideraciones amplias y no esencialistas sobre lo que supone ser hombre y también poniendo sobre la mesa elementos como los costes emocionales y psíquicos para los hombres de esta masculinidad hegemónica y también sobre los propios mecanismos de la hegemonía.

También en el terreno de la educación se han llevado a término estudios desde los años 90, relacionados sobre todo con el currículum en relación al género, las dinámicas en el aula y las agresiones en la escuela, las estrategias de resistencia y las identidades tanto de estudiantes como de docentes (Connell y Messerschmidt, 2005, p. 36).

Por lo que se refiere a la escuela en tanto que institución que tradicionalmente produce y reproduce el género (De Lauretis, 1987; Bourdieu, 1998), una gran cantidad de especialistas han indagado a lo largo de las últimas décadas en cómo el género se performa (en el centro escolar, en la familia y en otros entornos) a través de diversos mecanismos como el acoso, el discurso homofóbico y misógino, la vigilancia o el control de los espacios (Quaresma Silva & Bertuol, 2015). También los modelos de masculinidad y feminidad que presentamos al alumnado a través de la literatura infantil son un elemento tradicionalmente asociado a la configuración y a la expresión de las identidades genéricas (Pastor, 2014, 2015; Perriconi, 2015).

Es importante, pues, que sea en la escuela –en coordinación con el resto de agentes educadores– donde se aborde de manera temprana la cuestión de las masculinidades: una vez más, la literatura puede suponer una aliada de primera magnitud en esta tarea que tiene como objetivo final imaginar sociedades y vínculos libres de jerarquías “en los que honremos nuestros conflictos y diferencias para que no se transformen en desigualdades y violencia, donde encontramos más opciones que sufrir o hacer sufrir, donde otra forma de vivir juntos sea posible” (De Stefano, 2020, pp. 22).

Porque no podemos obviar que las masculinidades tóxicas generan violencia, y que las dinámicas de la masculinidad tradicional excluyen no solo a las mujeres, sino también a los niños y a las personas no heterosexuales como “lo otro”, lo opuesto a la hombría: por ello incidiremos no solo en las relaciones entre géneros sino también de manera especial en la LGTBIfobia como uno de los pilares de la concepción hegemónica que performan y sobre la cual construyen su identidad de manera normada los hombres.

A partir de todo lo anterior, y en relación con algunos estudios previos relacionados con las representaciones masculinas en la literatura infantil (Santamaría, 2020; Pinar, 2020) propondremos el trabajo en las aulas escolares a partir de obras literarias en las que se ofrezcan al lector modelos alternativos de lo que supone ser hombre, basados no ya en la agresividad, la automutilación emocional o el silencio (Hooks, 2004; De Stefano, 2020) sino en la no violencia, los cuidados y el diálogo. No se trata únicamente de ofrecer información o meros conocimientos (Britzman, 1995): a través

del diálogo, la reflexión en profundidad a partir de experiencias y la revisión de los privilegios, se busca modificar los marcos mentales que reproducen la desigualdad, las dinámicas de exclusión y la violencia.

III. LA LITERATURA INFANTIL COMO VENTANA AL MUNDO

La mayoría de los currículos escolares inciden en la importancia de la literatura como elemento vertebrador puesto que potencia la identificación con la propia tradición lingüística y cultural, además de ser un pilar en la formación integral del alumnado, en tanto que aún diversas competencias, desde la artística hasta la social y ciudadana. En definitiva, descubrir la literatura como medio de disfrute y como herramienta de apropiación del mundo y de desarrollo de la imaginación y la creatividad, es un objetivo básico de la educación obligatoria (Colomer, 2010; Ballester, 2015).

En los currículos de Educación Infantil se mencionan las primeras literaturas y su importancia en el proceso de aprendizaje, en relación con la alfabetización, a la relación con el entorno, con la educación en valores, con la interculturalidad, con la valoración positiva de la diversidad y con la identificación con la propia tradición cultural, entre otros aspectos. Por lo que se refiere a la educación primaria en España, la LOMCE (2013) incidía en el objetivo de hacer de las alumnas y los alumnos lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que dura a lo largo de toda la vida. Por su parte, la LOMLOE (2020) aporta además la perspectiva de género y la valoración de la diversidad lingüística y cultural.

Si la literatura infantil es la ventana a través de la cual las niñas y los niños ven por primera vez el mundo de los adultos, entonces es evidente que los personajes, los escenarios, los argumentos, tendrán un valor especial. A través de la literatura no sólo nos expresamos como sociedad, sino que en las obras literarias queda la huella de lo que somos, de lo que añoramos, de nuestras ilusiones y nuestros miedos. En este sentido, una de las principales características que la gran mayoría de especialistas consideran imprescindibles en los personajes de la literatura infantil y juvenil (LIJ) es que reproduzcan parámetros de la sociedad actual, es decir, que respondan al mundo real que las criaturas comienzan a vislumbrar a su alrededor (Lluch, 2012; Oltra-Albiach, 2018; Moya y Cañamares, 2020); por ello, de la misma manera que en las últimas décadas se han visibilizado a través de la LIJ nuevas realidades personales y familiares, consideramos que se trata de un vehículo inmejorable para llevar al aula las masculinidades no hegemónicas a través de instrumentos como la lectura crítica y la tertulia literaria.

Por otra parte, el hecho de que la literatura infantil sea una literatura mediada (Munita, 2014; Ballester, 2015) nos llevará a plantear la necesaria formación docente (Aguilar, 2008; Sánchez, 2021), tanto en cuestiones referidas al género como en lo que se refiere a la selección de materiales idóneos (buscando la calidad literaria y la promoción de valores igualitarios). Desde este punto de vista, evitar los personajes estereotipados será una tarea fundamental: no se tratará únicamente de la presencia de personajes diversos sino de la forma en que estos aparecen representados en el texto.

IV. LA PRODUCCIÓN LITERARIA DE FANI GRANDE

A partir de todos los aspectos tratados en este trabajo, pretendemos analizar la producción para niños de Fani Grande, destacando la idoneidad de algunos de sus personajes como modelos positivos en la construcción de masculinidades alternativas, de manera que se puedan trabajar en el aula de primaria las masculinidades no hegemónicas a través de la literatura infantil.

1. LA AUTORA

Fani Grande (Massamagrell, 1966) es escritora, guionista, bloguera y experta en comunicación. Aunque sus orígenes profesionales están en el mundo de la televisión, desde muy pronto trabajó como columnista en prensa y como bloguera en *La filla del llaurador* (en valenciano) y *El fémur de Eva* (en castellano). Su obra *Jo soc així i això no és un problema* (2017), se ha editado varias veces y es una herramienta valiosa para conocer y tratar el tema de la transexualidad. La trilogía de *Empar* supone el salto de la autora tanto a la LIJ como al formato teatral.

El mundo literario de Fani Grande está formado por personajes y mundos que cuentan hoy en día con un buen número de seguidores fieles. En cuanto a la trilogía que nos ocupa, se trata de una visión amplia y sobre temas diversos (como había hecho antes con los blogs) desde los ojos de una niña y cargada de humor y de una visión positiva de la vida que no rehuye en absoluto el conflicto y la lucha por la justicia. Conforman la trilogía las siguientes obras *Empar, fallera major infantil* (2016), *Empar i Jaume el Primet* (2018) y *Empar, la becadeta i el "patiarcat"* (2019), todas publicadas por la editorial Bromera.

Entre los diversos temas que atraviesan las tres obras, destacan los siguientes tópicos: las tradiciones festivas como eje vertebrador de las comunidades, la diversidad corporal y la relación con la alimentación, la actividad lúdica como hilo conductor, la lucha contra el acoso escolar, el respeto por las personas mayores, el amor a la lectura, la resiliencia como respuesta a la adversidad, etc. Por su especial relevancia, hemos de destacar dos temas que aparecen de manera transversal a lo largo de los textos: la igualdad entre hombres y mujeres y la valoración positiva de las diversidades, en especial las físicas, culturales, familiares y sexoafectivas.

2. NUEVOS MODELOS DE MASCULINIDAD

Nos centraremos a continuación en los personajes masculinos que aparecen en la trilogía, sus características principales, sus actos de habla (Rodríguez y Ruiz, 2020), su representación en las imágenes que acompañan al texto y las dinámicas que establecen entre sí y con los personajes femeninos. Se trata de una cuestión relevante, que ha sido tratada por varios especialistas tanto desde el punto de vista del texto literario como de la imagen y los paratextos (Moya & Cañamares, 2020).

A pesar de que existen diversas metodologías para el análisis del discurso y los personajes (Barthes, 1966; Lluch, 2012; Sánchez-Lavella, 2016; Garrido, 2020; Lozano, 2021), precisamos de una estrategia adecuada para la selección de literatura infantil desde esta perspectiva (al nivel de las que se han creado a lo largo del tiempo para analizar la representación y las funciones de las mujeres). En esta ocasión, y basándonos en algunos estudios previos (Moya y Martínez, 2015) adaptaremos algunas de

las herramientas ya existentes (como el Test de Bechdel¹), configurando una especie de *cuestionario provisional de masculinidades* que partirá de las siguientes preguntas referidas a cada personaje varón:

1. ¿Se presenta como exento de masculinidades tóxicas (como la agresividad, el desprecio por las mujeres, etc.)?
2. ¿Está libre de micromachismos²?
3. ¿Establece el personaje relaciones con otros hombres más allá de los denominados “clubes masculinos” y de las conversaciones sobre mujeres o sobre deporte?
4. ¿Habla de sus emociones con alguien? ¿Llora alguna vez?
5. ¿Realiza alguna actividad considerada tradicionalmente propia de mujeres? Si la respuesta anterior es sí, ¿Recibe algún tipo de acoso o rechazo por ello?

Los personajes de Fani Grande son (salvo alguna excepción) representantes de masculinidades positivas; en algunos casos se utilizan los conflictos para abordar cuestiones relacionadas, de manera que las tres obras pueden servir para trabajar la masculinidad de manera natural y sin forzar el contenido. En este caso hemos elegido cuatro personajes de ficción (en las obras aparecen también algunas personas del mundo real): el padre de la protagonista, Jaume, Miquel y Pepe *l'Alguatzil*. Trasladaremos las respuestas a las preguntas anteriores a una rejilla con el nombre del personaje y la obra u obras en que aparece. A partir de las respuestas a las cuestiones del test, la tabla quedará configurada de la siguiente manera:

Tabla 1. Principales personajes masculinos en la trilogía de Empar.

Personaje	Título(s)	Masculinidad positiva	Libre de micromachismos	Relación con otros varones	Emociones	Actividades
El padre de Empar	<i>EFM</i> <i>EJP</i> <i>EBP</i>	sí	no	sí	sí	no
Miquel	<i>EBP</i>	no	no	no	sí	no
Jaume	<i>EJP</i> <i>EBP</i>	sí	sí	no	sí	no
Pepe <i>l'Alguatzil</i>	<i>EJP</i> <i>EBP</i>	sí	sí	sí	sí	sí

Siglas: EFM (*Empar, fallera major infantil*), EJP (*Empar i Jaume el primet*), EBP (*Empar, la becadeta i el patiarcat*).

Fuente: Elaboración propia.

1. El Test de Bechdel, Bechdel/Wallace o *The Rule* (1985), aunque se ha utilizado principalmente en producciones audiovisuales, es una herramienta de reflexión en perspectiva de género aplicable a toda obra literaria con un mínimo de complejidad argumental: <https://bechdeltest.com/>.
2. Siguiendo a Luis Bonino (1998), entendemos por *micromachismos* las maniobras cotidianas de baja intensidad que realizan los varones para mantener, reafirmar o recuperar el dominio sobre las mujeres, o para resistirse al aumento de poder de ellas.

Partiremos de estos personajes y de su función en el texto para configurar y llevar a cabo la actividad de aula que abordaremos en el siguiente epígrafe; destacaremos sobre todo el personaje de Miquel y su evolución a través del diálogo con Pepe (en una escena que utilizaremos en la propuesta didáctica); en cualquier caso, es importante reseñar la evolución del personaje desde parámetros tóxicos –heredados del entorno familiar– al descubrimiento de otras formas de ser hombre.

V. PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Cuando abordamos temas relacionados con el género, las diversidades o –como en este caso– las masculinidades no hegemónicas, tenemos que hablar de la carencia de formación sobre estas cuestiones en nuestros estudiantes, quienes constantemente y a través de distintas vías nos hacen llegar sus percepciones en este sentido (Oltra-Albiach y Pardo, 2019).

1. IGUALDAD Y DIVERSIDAD EN EL AULA DE MAGISTERIO

Si, tal como hemos visto, durante muchos años se ha venido insistiendo en la idea de que los estudiantes de Magisterio no reciben formación suficiente en temas de género (Aguilar, 2008), lo mismo podríamos decir de la preparación de futuros docentes referida no ya a modelos femeninos, sino en lo que respecta a los referentes masculinos acordes con la perspectiva igualitaria y liberadora, que deberían tratarse de manera transversal a través de los estudios de grado y de máster. Con el fin de actuar en la subsanación de estas carencias, pretendemos aportar la experiencia de una actividad de aula centrada en las masculinidades, llevada a cabo en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

2. PROPUESTA DESDE LA EDUCACIÓN LITERARIA

La actividad que relatamos se llevó a cabo en una clase de literatura del Grado Maestra/o en Educación Primaria, durante el curso 2021/2022, con una duración de seis horas, repartidas en tres sesiones. Participaron en ella 47 estudiantes, de quienes resumiremos más adelante las opiniones y la percepción en general de la idoneidad del trabajo y de sus necesidades formativas en este terreno. Se trataba de conjugar la educación literaria con la necesaria formación en género y en masculinidades: partiendo de las bases de la lectura dialógica y la crítica literaria colectiva (Aguilar, 2013), se buscó cumplir los objetivos desde la reflexión y la adquisición de conocimientos y habilidades para una ciudadanía crítica y democrática (Giroux, 2001).

2.1. Planteamiento

Se establecieron como fines de la actividad el acercamiento al género dramático, el desarrollo de la creatividad a través de la producción literaria, la reflexión sobre los roles masculinos y la propia masculinidad, la toma de conciencia sobre la importancia del cambio de paradigma y la profundización en el espíritu crítico y la adquisición de herramientas para la selección de literatura infantil desde un criterio igualitario.

La clase se dividió en tres grandes grupos, encargados cada uno de ellos de leer y tomar notas de las escenas más interesantes de una de las obras de la trilogía que previamente se les había asignado; como apoyo al trabajo, se ubicaron en el aula virtual diversos documentos, como las guías didácticas de los textos (elaboradas por la editorial Bromera), glosarios, tanto sobre género y masculinidades como sobre teatro, y algunos artículos relacionados. Igualmente se abrió un foro dentro del aula virtual para que los participantes (a título individual o en grupo) aportasen sus durante el desarrollo de la propuesta. Se trataba de llegar a una producción colectiva final, en este caso de un texto teatral, a partir de una serie de actividades previas.

2.2. Desarrollo

La primera sesión se inició con una actividad de motivación a la lectura, que consistió en mostrar las portadas de las tres obras sin los títulos respectivos y lanzar una serie de cuestiones sobre el tema, el argumento, los personajes, etc., y también sobre las principales características del género teatral, sus elementos y convenciones. Tras un debate en grupos, en el que los participantes debían hacer suposiciones sobre las cuestiones planteadas, se compartieron las primeras impresiones ante la clase. A continuación, tras desvelarse los títulos y las sinopsis, cada grupo leyó el texto asignado, primero de manera individual y después a través de la lectura dramatizada, repitiendo esta varias veces cambiando los papeles y modificando el tono de la interpretación (de más seria a más humorística, de más superficial a más emotiva, etc.).

En la segunda sesión se introdujeron algunos aspectos teóricos, a partir del glosario relacionado con las masculinidades que los estudiantes tenían a su alcance en el aula virtual. A partir de este glosario, se debatieron diversos aspectos en relación con los mandatos de género, enriquecidos con aportaciones de los participantes desde sus propias experiencias. Finalmente, y a partir de la fundamentación teórica, cada grupo analizó los personajes masculinos de su texto, siguiendo para ello la rúbrica que hemos reproducido más arriba, tratando además de ejemplificar por qué han llegado a cada conclusión y exponiendo los resultados ante el grupo clase.

En la tercera de las sesiones se trabajó la creatividad y la escritura colectiva, partiendo de los temas que se habían ido recogiendo en las sesiones anteriores y centrándonos en este caso en la escena 5 de *Empar, la becadeta i el "patiarcat"*. Después de la lectura dramatizada por parte de los grupos, se procedió a trabajar la improvisación partiendo de los personajes que intervienen en la escena; finalmente se elaboró un texto de creación colectiva, en el que debía aparecer al menos un episodio de micromachismo y la resolución del mismo por parte tanto de mujeres como de hombres. Con la puesta en escena de este guion breve, finalizó la actividad.

2.3. Resultados

En general, la valoración de la propuesta por parte del estudiantado fue muy positiva, tanto en lo que se refiere a la lectura dialógica como en otros aspectos (el formato teatral y la lectura dramatizada, los elementos formales de las obras y la propia reflexión sobre las masculinidades desde la literatura). Entre las diversas impresiones que se recogieron durante la evaluación de la actividad cabe destacar

la percepción de las carencias formativas en género, masculinidades y diversidad, y también la valoración positiva del trabajo a partir de la lectura y la creación literaria, en especial del formato teatral, que en muchos casos era un auténtico desconocido. Para finalizar, los estudiantes destacaron la importancia de trabajar en la escuela sobre estas cuestiones, y apreciaron de manera muy especial el hacerlo a través de la literatura infantil.

VI. CONCLUSIONES

Como resultado del trabajo reflexivo y de investigación en el aula de formación del profesorado, se hace evidente que es necesario y urgente abordar la cuestión de las masculinidades en la escuela, y una manera óptima de hacerlo es a través de los modelos masculinos que el alumnado tiene a su alcance mediante la lectura literaria, los productos audiovisuales o las artes escénicas.

En este sentido es importante tomar conciencia de la gran tarea realizada hasta el momento por los movimientos feministas, que desde hace décadas insisten en la necesidad de modelos femeninos válidos en la educación, en consonancia con el acceso de la mujer a la vida pública en igualdad de condiciones que sus compañeros varones; se hace necesario incidir ahora en la corresponsabilidad y en los afectos por parte de los hombres, si queremos realmente una igualdad efectiva y no únicamente el acceso de las mujeres al lugar ocupado tradicionalmente por sus compañeros (con toda la carga que ello supone si los varones no realizan a su vez el camino inverso).

Por ello son tan importantes los referentes masculinos a los que tienen acceso las criaturas desde diferentes fuentes y, dentro del entorno escolar, los modelos de masculinidad que presentamos al alumnado en los libros de texto, las actividades, el uso de los espacios, las dinámicas del centro y, por supuesto, también la literatura infantil y juvenil.

REFERENCIAS

- Aguilar, C. (2008). Lectura, género, feminismo y LIJ. *Lenguaje y textos*, (28), 113-128.
- Aguilar, C. (2013). La tertulia literaria dialógica de LIJ en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (28), 113-128.
- Bacete, R. (2018). *Nuevos hombres buenos. La masculinidad en la era del feminismo*. Península.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits, *Communications*, (8), 1-27.
- Bonino, L. (1998). Desconstruyendo la "normalidad" masculina, *Actualidad Psicológica*, (254), 25-27.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Éditions du Seuil.
- Britzman, D. (1995). Is there a Queer Pedagogy? or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151-165.

- Carbonell Sebarroja, J. & Martínez Bonafé, J. (2020). *Otra educación con cine, literatura y canciones*. Octaedro.
- Carrigan, T., Connell, R. W. & Lee, J. (1985). Toward a new sociology of masculinity. *Theory and Society*, 14(5), 551-604.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity, Rethinking the Concept, *Gender and Society*, 19(6), 829-859.
- De Lauretis, T. (1987). *Technologies of gender: essays in theory, film and fiction*. Indiana University Press.
- De Stefano Barbero, M. (2021). *Masculinidades (im)posibles. Violencia y género, entre el poder y la vulnerabilidad*. Galerna.
- Garrido Carrasco, V. (2020). Los arquetipos masculinos de los cuentos de Perrault: modelos de masculinidad que aprender o desaprender desde la infancia. *Feminismo*, (35), 235-262.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- Hooks, B. (2004). *The Will to Change: Men, Masculinity and Love*. Atria Books.
- Lluch, G. (2012). *La lectura al centre*. Bromera.
- Lozano Sañudo, B. (2021). Traducción de literatura infantil y juvenil y perpetuación de modelos de feminidad y masculinidad, *Hachetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (22), 1207 <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2021.i22.1207>.
- Moreno Díaz, R.; Martínez Castro, M. M. (2015). Estereotipos de género presentes en el cine y la literatura: análisis de los personajes masculinos y femeninos de la saga Crepúsculo. *Dossiers Feministes*, (20), 189-195.
- Moya Guijarro & C. Cañamares Torrijos (coords.), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Recuperado de: <https://go.uv.es/MW7fQxw>.
- Oltra-Albiach, M. A. (2018). Género y diversidad en la literatura infantil: los mundos de ficción como espacio para educar en la igualdad, en H. Raussell Guillot & M. Talavera Ortega (coords.) *Género y didácticas. Una Mirada crítica, una aproximación práctica* (pp. 191-224). València: Tirant lo Blanch.
- Oltra-Albiach, M. A., Pardo Coy, R. (2019). En busca del sueño azul: Percepciones de l@s estudiantes de magisterio sobre la literatura infantil como espacio de diversidad, en M. D. Soto González, V. Gómez & S. Renovell (coords.) *RizomaTrans. Educar para cambiar la mirada: hacia una cultura avanzada* (pp. 91-118). Catarroja: Edicions Florida.

- Pastor, B. M. (2014). La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género, *Raído*, 8(17), 87-104.
- Pastor, B. M. (2015). Masculinidades en la literatura infantil española ante el nuevo milenio: algunas reflexiones, en A. Noureddine; A. Baraibar & F. K. E. Schmelzer (Eds.) *Actas del III Congreso Ibero-Africano de Hispanistas* (pp. 299-310). Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Perriconi, G. (2015). *La construcción del género en la literatura infantil y juvenil*. Lugar Editorial.
- Pinar Sanz, M. J. (2020). Relaciones interpersonales en libros álbum que cuestionan el modelo de familia tradicional, en A. J Moya Guijarro & C. Cañamares Torrijos (coords.) *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional* (pp. 249-277). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Quaresma Silva, D. R. & Bertuol, B. (2015). “Estás sempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogias de gênero na educação infantil”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/208>.
- Rodríguez Muñoz, F. J. & Ruiz Domínguez, M. M. (2020) la subversión de los estereotipos de princesa en tres álbumes posmodernos, en A. J Moya Guijarro & C. Cañamares Torrijos (coords.) *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional* (pp. 77-110). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez Lavella-Martín, I. (2016). ¿Cómo abordar la construcción de los personajes creados para ficción? una herramienta para el análisis desde una perspectiva narrativa y de género, en M. Oller Alonso & M. C. Tornay Márquez (coords.), *Comunicación, Periodismo y Género: una mirada desde Iberoamérica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sánchez Torrejón, B. (2021). Los príncipes azules destiñen: masculinidades igualitarias a través de cuentos coeducativos. *Aula de encuentro*, 23(2), 70-93 <https://doi.org/10.17561/ae.v23n2.5694>.
- Santamaría García, C. (2020). Un análisis semiótico y multimodal de las relaciones de interacción en libros álbum que desafían los estereotipos de género femeninos, en A. J Moya Guijarro & C. Cañamares Torrijos (coords.), *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional* (pp. 49-75) Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.