

## *Capítulo 8*

# **GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LA LITERATURA INFANTIL: LOS MUNDOS DE FICCIÓN COMO ESPACIO PARA EDUCAR EN IGUALDAD**

**MIQUEL ÀNGEL OLTRA ALBIACH**

*Universitat de València*

La literatura es una vía privilegiada para conocer a un determinado grupo humano: si bien a través de las artes y de los demás elementos de cultura material podemos conocer cómo es la sociedad que los produce, la literatura nos presenta el relato en forma verbal de todo aquello que un determinado colectivo desea, a lo que teme, en lo que cree, a lo que aspira, lo que se puede decir y lo que se queda en el ámbito de lo invisible, del tabú o de lo políticamente incorrecto. Por lo tanto, la obra literaria en sus temas, sus personajes, sus argumentos, sus diálogos, su lenguaje, sus localizaciones y el resto de sus estructuras es un buen espejo donde mirar, por ejemplo, hasta dónde hemos llegado en el complejo camino hacia una sociedad más justa e igualitaria, en la que las mujeres no sean sistemáticamente invisibilizadas y la diversidad, en cualquiera de sus formas, esté presente en los textos que tejen, representan y expresan la cultura humana.

En el caso de la literatura para primeros lectores, nos encontramos además el hecho de que se trata de una de las primeras ventanas que las criaturas abren al mundo, más allá del entorno familiar y escolar, y por tanto se trata de una agencia educativa de primer orden (Colomer, 2010) en la cual es importante que haya una presencia

equilibrada de mujeres, una representación sana y positiva de la diversidad familiar y afectivo-sexual y, en definitiva, se hace necesario un corpus literario en que se combine la calidad de las obras con la visibilidad de realidades diversas y la ausencia de estereotipos.

## 1. LA LITERATURA COMO ESPACIO DE ENCUENTRO

La literatura es en sí misma un lugar de encuentro entre personas, lenguas, tradiciones culturales, perspectivas, maneras de ver el mundo y sensibilidades diversas. Es un punto de contacto, en primer lugar, entre el autor y el receptor, frecuentemente separados por factores temporales, espaciales, lingüísticos y culturales. A partir de esta idea, autores como Antonio Mendoza (1994) insisten en las posibilidades de la literatura como enlace entre los múltiples aspectos de la diversidad humana: nos encontramos ante un poderoso elemento para el conocimiento de uno mismo y del mundo, y también para el descubrimiento de la diferencia, del valor potencial de esta como fuente de enriquecimiento y de diálogo, de cohesión social y de creación de identidades plurales (Ibarra y Ballester, 2010).

Es un hecho que la sociedad heteropatriarcal simplifica la realidad y deja en la penumbra de aquello que no se nombra a una gran parte de quienes en ella viven, trabajan y se relacionan: a las mujeres, y también a todas aquellas personas no heterosexuales o que no se identifican con patrones binarios o con el sexo asignado al nacer. El patriarcado, pues, invisibiliza o reduce al estereotipo todo aquello que amenaza sus privilegios. Tanto la igualdad entre hombres y mujeres como la diversidad familiar, afectivo-sexual y de identidad de género forman parte de un mismo horizonte: sociedades más libres e igualitarias, libres de discriminación y de violencia, a las que se ha de acceder a través de cambios sociales y legislativos, pero que tienen en la educación de la ciudadanía un reto fundamental y urgente. Y la literatura puede ser una herramienta óptima en este trayecto liberador.

Cuando hablamos de literatura, inevitablemente nos hemos de referir a la competencia literaria: “La competencia literaria constituye una capacidad humana específica que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (Ballesster, 2015, p. 142). Supone un proceso prolongado en el tiempo, que se inicia en la etapa de primeros lectores y que culmina con la sistematización, la reflexión y el desarrollo de diversas capacidades metaliterarias: por ello es necesario dotar a nuestros estudiantes de habilidades prácticas y de pensamiento crítico, para que puedan ir más allá del significado explícito de los textos. Así, un lector competente deberá ser capaz de articular los componentes textuales y encontrar la coherencia y la significación del texto, de poner en valor sus conocimientos previos para ajustarlos a la tipología y la intencionalidad del texto, reconocer las estructuras, ser capaz de encontrar relaciones intertextuales, activar estrategias de lectura y, finalmente, poseer una metacognición de la actividad lectora que ha de estar presente a lo largo de todo el proceso.

Por su parte, Pedro Cerrillo incide en el hecho de que la enseñanza de la literatura ha de tener como objetivo principal la capacitación para el acceso a una forma de comunicación concreta, que se lleva a cabo a través de un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético de carácter verbal:

También debemos saber que en la competencia literaria intervienen factores variados: desde los lingüísticos a los psicológicos, pasando por factores sociales, históricos, culturales o, por supuesto, literarios; por ello, no es descabellado considerar la nueva educación literaria como la unión de una serie de factores que posibilitan la maduración personal, destacando, por sí misma, la experiencia lectora, entendiendo como tal también la que se produce en la etapa anterior al aprendizaje de la lectoescritura, en la que la literatura oral aporta una experiencia literaria que ayuda a formar un imaginario personal en el niño prelector (Cerrillo, 2007, p. 24).

La competencia literaria, por tanto, no es una capacidad innata y además está configurada por diversos factores, entre los cuales la educación es uno de los más importantes. Además, la literatura es —como hemos visto— fuente de conocimiento y actúa como transmisora

de valores, normas y sistemas de las comunidades humanas y de sus miembros. Todas estas funciones, sumadas a la función liberadora y gratificadora y a la de compromiso con la realidad, contribuyen de manera sustancial a la formación integral de las personas.

## 2. LAS PRIMERAS LECTURAS

Lo que conocemos actualmente como literatura infantil tiene su origen en el siglo XVIII, momento en que las niñas y los niños se hacen visibles como destinatarios de determinadas producciones literarias, casi siempre con un objetivo didáctico o moralizante. No olvidemos que este es el momento en que en Europa empiezan a difundirse los trabajos de autores de cuentos que han puesto por escrito tradiciones orales, que hasta el momento se han transmitido por vía familiar o en comunidades rurales y que en principio no necesariamente están dirigidas al público infantil, sino al conjunto de la población (Lluch, 2000). En muchos casos, el trabajo de estos folkloristas está relacionado con los movimientos de recuperación lingüística y cultural propios de los siglos XIX y XX. Tal como indica Teresa Colomer:

El interés por su recopilación y estudio se desarrolló en el siglo XIX a consecuencia de distintos fenómenos: por una parte, la transformación social derivada de la industrialización y los inicios de la alfabetización masiva, cambios que condenaban a la desaparición la forma habitual de traspaso oral y que hicieron nacer el deseo de fijar los textos para poder preservar su conservación; por otra parte, el interés del romanticismo por la cultura popular como expresión del “alma del pueblo” en el momento de establecerse las distintas culturas nacionales europeas a tenor de la constitución de los Estados, lo cual dio impulso a los estudios folclóricos o de cultura popular específica de cada país (Colomer, 2010, p. 102).

Estas narraciones experimentan importantes modificaciones al pasar del registro oral al escrito, perdiendo parte de su carga subversiva: el hecho de convertirse en productos específicamente infantiles supone inevitablemente obviar determinados temas y en general dulcificar los relatos y, por otro lado, influye decisivamente la condición de hombre, europeo, burgués e inmerso en un marco de co-

nocimiento heteropatriarcal, de los autores en sus versiones de los relatos, que mayoritariamente responden a esquemas mentales que invisibilizan a las mujeres más allá de la función reproductiva y de cuidado del hogar.

A pesar de que las tradiciones europeas nos ofrecen todavía hoy algunos ejemplos residuales de relatos que se distancian de esas tendencias, como *El Oricuerno* o las leyendas de la Mujer Guerrera (Soller Quílez, 2015), la práctica totalidad de las obras que los folkloristas plasman por escrito responden al esquema moralizador y sexista. Son un ejemplo paradigmático de estos procesos las diferentes versiones de *Caperucita Roja* desde el siglo XVII hasta el XX (Lluch, 2000).

A lo largo de su historia, la literatura infantil ha ido perdiendo esa dimensión moralizante y didactista de sus orígenes, de tal manera que ya en el segundo tercio del siglo XX vemos generalizarse la idea de la literatura para niñas y niños como fuente de placer y de enriquecimiento personal (no olvidemos a autoras como Elena Fortún, cuya producción en los años de la II República es un fiel reflejo de los avances sociales y políticos y de los cambios en lo que respecta a los derechos de las mujeres).

En lo que se refiere a contenidos, Teresa Colomer (2008) explica cómo en las sociedades postindustriales y democráticas la ficción para criaturas refleja las diversas alteraciones sociales proponiendo un contexto en las obras determinado por las profesiones liberales, la familia urbana, el predominio de los hijos únicos (dos, a lo sumo) y el acceso al bienestar, que se traduce en la mayor presencia del tiempo de ocio y la desvalorización del trabajo productivo.

Por otro lado, en estas sociedades cada vez más complejas, la valoración de la individualidad humana, de la autonomía de las personas en la toma de decisiones sobre su propia vida y del derecho a la diferencia serán también elementos clave. Además, es importante destacar que en la actualidad el espectro de la literatura infantil se amplía considerablemente con la incorporación de la ficción audiovisual, el videojuego y los nuevos soportes digitales. Montserrat Fons y Juli

Palou (2016) resumen las funciones que cumple la literatura infantil en las tres siguientes:

- Iniciar el acceso al imaginario colectivo, es decir, al repertorio de imágenes, símbolos y mitos de que nos proveemos para entender el mundo que nos rodea.
- Conocer e integrar las reglas del funcionamiento de los textos literarios, en sus diferentes géneros.
- Socialización, a partir de la propuesta de representación del mundo que ofrecen los textos literarios.

Finalmente, en relación a los formatos, es necesario hablar del álbum ilustrado como soporte que se ha generalizado en los inicios del siglo XXI (si bien cuenta con una larga historia), y que se ha ido alimentando de narratologías diversas procedentes de la televisión, el cine, la publicidad, los videojuegos y otros formatos. El álbum ilustrado integra una potente fuerza comunicativa, que subvierte muchos de los niveles de narración tradicionales y que pone al servicio de la obra la articulación de palabras e imágenes, lo cual supone un potencial extraordinario:

Contar una historia con palabras e imágenes ofrece unas posibilidades expresivas, comunicativas y narrativas sorprendentes, sobre todo en lo que respecta a la imagen, que poco a poco ha ido ganando protagonismo en unas narraciones donde la palabra se ha ido haciendo cada vez más breve, poética y sugerente (Borda Crespo, 2017, p. 112).

El álbum es un libro ilustrado “donde el significado se construye a partir de la colaboración de dos códigos: el escrito y el visual”. En él el texto no se puede sostener autónomamente, sino que se requiere una interpretación conjunta de lo dicho por el texto, lo mostrado por la imagen y la relación de ambos con el espacio del libro (Colomer, 2010: 177). El hecho de ser un formato que favorece la lectura conjunta y la interacción con la persona adulta, hace que sea un medio lleno de posibilidades extraordinarias a la hora de pensar, reflexionar y verbalizar a partir de las propuestas relacionadas con el género y la diversidad.

Es evidente que el poder de la imagen para contar historias y provocar emociones es hoy más evidente que nunca, puesto que vivimos en un paisaje mediático donde todo tipo de imágenes está presente en nuestro día a día: este poder del lenguaje gráfico en nuestra sociedad es un arma de doble filo, puesto que permite, por un lado, perpetuar en los niños y las niñas modelos y referentes obsoletos de masculinidad y femineidad, y transmitir así mismo estereotipos sobre las personas y los grupos sociales (Borda Crespo, 2017). Esto nos confirma la importancia de intervenir en este mundo visual a través del cual los niños y las niñas empiezan a conocer el mundo, con el fin de revertir y transformar los esquemas caducos.

### **3. IGUALDAD Y DIVERSIDAD(ES) EN LA LITERATURA INFANTIL**

La literatura infantil ha experimentado múltiples cambios en las últimas décadas, provocados por el transvase de muchas situaciones de primer contacto con la literatura del ámbito familiar al escolar (Prats, 2016). Igualmente, se ha producido un aumento del grado de interacción entre las personas adultas mediadoras y los niños y niñas, y una diversificación de las actividades que acompañan, enriquecen y promueven la lectura, además de la incorporación del mundo audiovisual infantil a los estudios literarios. En cualquier caso, debemos hacer hincapié en la idea de que es la escuela donde mayoritariamente se produce hoy el primer contacto sistemático de los niños y las niñas con el mundo de la literatura: esta circunstancia nos lleva a tratar la institución escolar y su relación con el género.

#### **3.1. Escuela y género**

Teresa de Lauretis (1987) considera la escuela (junto con la familia y los medios de comunicación) una de las principales *tecnologías del género* o entornos en los que se construye el género de los individuos a través de la performatividad, esto es, mediante una serie de actos

repetidos que las personas asumen como propios en función de unas características biológicas determinadas, y a través de la exclusión de aquellos que no se ajustan a los patrones genéricos considerados como adecuados (Butler, 1993).

En la misma línea, tal como nos revelan diferentes investigadores (Kenway y Fitzclarence, 1997; Aguilar, 2007; Díez Gutiérrez, 2015; Quaresma Silva y Bertuol, 2015, entre otros), en la institución escolar se establecen —ya desde los primeros niveles— espacios, narrativas y rituales en los que se produce el género en perspectiva binaria, patriarcal y heteronormativa. Podríamos afirmar incluso que aquello que se construye es básicamente la masculinidad, y el resto (la femineidad y las masculinidades alternativas) se definirá en contraposición a aquella.

Autores como Díez Gutiérrez (2015) han analizado los códigos y la manera como la escuela elabora —ya desde los primeros niveles— esa visión dual y opuesta de los géneros (asociados al sexo biológico), e impone una visión hegemónica de la masculinidad heterosexual y homófoba. Consideramos, en esta misma línea, que a pesar de los avances y de una nueva mentalidad que se abre paso en las sociedades y entre los actores del proceso educativo, las imágenes, los relatos y muchas de las referencias con que se encuentra el alumnado en sus primeros años de escolarización siguen imponiendo determinadas pautas de conducta asociadas al sexo/género y determinadas maneras de percibir el mundo, a los demás y a uno mismo por parte del discente (pautas de conducta que se siembran en la educación infantil, se generalizarán en la educación primaria y que se harán patentes en la secundaria).

Tal como recoge un gran número de especialistas, el cuerpo (y la fuerza corporal) es un elemento fundamental en la construcción de la masculinidad, junto al desapego académico, la ausencia emocional y la heteronormatividad, además del afán de control y la competitividad (Kenway y Fitzclarence, 1997). Son también muy ilustrativas las aportaciones de Quaresma Silva y Bertuol (2015) y otras autoras en relación a las pedagogías de género en la escuela infantil. Una



conclusión muy importante a partir del estudio del lenguaje, los discursos, los ambientes, las relaciones y los artefactos cotidianos de la escuela inicial —a través de los cuales se producen conocimientos y por tanto significados— es la necesidad de la formación docente y de la implicación en profundidad de las maestras en este campo, con el fin de deshacer los “binarismos adheridos a las epistemologías tradicionales” (Vorraber Costa, 2000, p. 14).

Esta separación binaria se sustenta en prácticas, textos, discursos, dispositivos e imágenes que el alumnado recibe en la institución escolar, y que buscan fijar patrones de comportamiento a través de representaciones hegemónicas del género (Butler, 2004). Este planteamiento está muy cercano al de Michel Foucault cuando nos recuerda que somos juzgados, clasificados, obligados a desempeñar tareas y a vivir (y morir) en función de discursos que traen consigo efectos específicos de poder (Foucault, 1978b).

Así, Quaresma Silva y Bertuol (2015) perciben en sus estudios sobre la vida en el aula que a las niñas, excepto en muy contadas ocasiones, se les requiere que hablen más bajo, que se sienten correctamente, o que no hagan movimientos bruscos con su cuerpo; las niñas se sientan de manera diferente de los niños, no corren, son frágiles, cuidan de la clase y en el futuro cuidarán de sus casas, puesto que la realización de estas tareas son un atributo femenino. Los niños no son requeridos para hacer este tipo de trabajos, no lloran, y con frecuencia no se les recrimina que hablen fuerte, que se sienten de cualquier manera o que corran.

A partir de todos los elementos que hemos ido desgranando, se hace evidente la necesidad de transformar esa realidad a través de la deconstrucción de todo aquello que contribuye a mantenerla (entornos, relaciones, contextos y, en nuestro caso, discursos, textos e imágenes). La otra parte de la transformación tendrá que venir de la mano de nuevos modelos de masculinidad, para lo cual será fundamental la selección de los textos, discursos e imágenes con las que los niños y niñas comienzan a observar el mundo.

Además de las acciones que hemos ido apuntando hasta ahora, también habrá que contrarrestar la presión social a partir de la inclusión en el currículo de tareas asociadas tradicionalmente a la mujer, de la visibilización de modelos de hombre que se alejen de las figuras heroicas tradicionales, que incidan en la educación en la igualdad, la educación emocional y la ética del cuidado compartido. Del mismo modo, tendremos que ayudar a las criaturas a construir sus identidades sexuales sin exclusiones y sin privilegios, desde modelos positivos y visibles:

El modelo de masculinidad que debemos enseñar en la escuela, y del que debemos dar ejemplo desde la comunidad educativa, es el del hombre que precisa aumentar sus conocimientos, habilidades y destrezas para configurarse como persona autónoma que puede compartir su vida con una mujer libre y no con una esposa que ejerza de madre sustituta; que puede encargarse de la intendencia doméstica y del cuidado de las personas, y que defiende que el modelo más justo de unidad de convivencia no es el de ayudar sino el de la corresponsabilidad doméstica (Díez Gutiérrez, 2015, p. 4).

En esta tarea, partimos de la necesidad de cambio en una escuela que Michael Foucault describía como un aparato de reproducción del *statu quo* conveniente para los intereses de las clases dirigentes; una escuela que se convierte en instrumento de represión en cuanto que gobierna, controla, conduce, vigila y disciplina los cuerpos, las identidades y las conductas (Foucault, 1978a), y que se limita a reproducir conocimiento en una especie de clonación educativa.

También estará en nuestra base teórica la pedagogía crítica, a partir de la idea de la educación como práctica de opresión o práctica de liberación, pero nunca como práctica neutra (Freire, 2001): no olvidemos que la escuela siempre crea identidades, y habitualmente estas han estado al servicio de los intereses de las clases dominantes, que han impuesto su lenguaje, sus narrativas y su cosmovisión; igualmente, la pedagogía *queer* (Britzman, 1995) nos puede orientar con su crítica a las prácticas pedagógicas en relación con el género y el sexo que se producen y se naturalizan en la escuela. A través de estos modelos podemos promover una práctica educativa que nos haga

ser conscientes de la violencia que generan las normas de género y cuestionar lo que hemos asumido como natural.

No son pocas las especialistas y las agentes educativas que hacen notar las conexiones entre el sexismo y la fobia relacionada con la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género, bien como dependientes una de otra, bien como derivadas ambas de unos determinados patrones y marcos de conocimiento que han sido determinantes a lo largo de la historia y del temor al cambio, a la diferencia y a la pérdida de privilegios:

Tanto la diversidad afectivo-sexual como las distintas identidades de género son realidades que cohabitan en los centros educativos, sin excepción. Poco a poco esta realidad ha ido permeando las leyes educativas, pero si bien es cierto que existe una realidad formal, aún estamos lejos de poder disfrutar de una igualdad real. Esto es debido a que machismo y homotransfobia van de la mano; hasta que no eliminemos el primero, no habremos acabado con el segundo (...). De la misma manera que luchamos contra la xenofobia, el racismo y el sexismo, podemos luchar contra la homofobia y la transfobia. Al fin y al cabo, estas fobias no son más que el miedo y el rechazo a la otredad, hacia lo diferente; por tanto, abrir las mentes hacia la diversidad es abrir las puertas de las aulas al mundo y crear una ciudadanía inclusiva y abierta a la riqueza humana (Fumero, Moreno Llaneza y Ruíz Repullo, 2016, p. 84-85).

A la hora de tratar la igualdad y la diversidad en la literatura infantil lo haremos en dos apartados diferentes, no porque no consideremos que —tal como hemos visto— son cuestiones íntimamente relacionadas y en ambos casos nacidas de la resistencia a los esquemas y las inercias patriarcales, sino para no diluir la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres, por un lado, y para otorgar a la diversidad sexual, familiar y de identidad de género la especificidad que demanda tanto en cuanto a temas como en lo que se refiere a su lugar en la evolución de la literatura infantil.

### ***3.2. Sexismo e igualdad en la literatura para primeros lectores***

Consol Aguilar (2007) apela a la necesidad de producir y distribuir literatura infantil que diversifique los modelos masculinos y femeninos,

así como los modelos de afectividad que se encuentran en la sociedad, y por tanto en el entorno de las criaturas, a causa de los cambios sociales y culturales que han tenido lugar en las últimas décadas y que no se han visto suficientemente reflejados en materiales tales como libros, películas o juegos, a través de los cuales se lleva a cabo la socialización. Estos dispositivos en su mayoría no solo no reflejan la diversidad presente en el entorno social, sino que además no promueven una cultura de lo femenino, ni el aprendizaje del valor de la diferencia y el diálogo, resultado del contacto cotidiano con las realidades diversas.

La difusión de proyectos de vida personales y familiares diversos permitiría ayudar a percibir el género como resultado de un proceso complejo de modelación cultural: la transformación del imaginario y de los modelos y convenciones que están detrás de una determinada visión del mundo tendrán como resultado la capacidad de transformación del mismo. De otro modo, aunque la desigualdad y el sexismo no aparezcan de manera evidente, continuarán estando detrás de los marcos de conocimiento que condicionan nuestra visión del mundo y que, obviamente, condicionarán también la manera en que nos enfrentamos a la tarea educativa:

En general, es difícil encontrar materiales pedagógicos que planteen la desigualdad de hombres y mujeres como un hecho positivo. Sin embargo, la invisibilidad de las mujeres o la asunción de la feminidad como una característica innata del sexo femenino (que implica necesariamente la maternidad, la ternura, el cuidado de los demás...) no deja de ser una lectura sesgada y desigual de la realidad (Tofiño, 2006, p. 87).

Así, si realizamos un recorrido a través de los cuentos infantiles tradicionales (Martí, 2013), encontraremos a la mujer encasillada en el estereotipo del objeto (y en relación a arquetipos como la maternidad, el cuidado, la pureza, la sumisión o la entrega a otros), y en cualquier caso siempre subordinada al hombre, único agente posible. Bronwin Davies (1994, p. 88-89) lo expresa de manera magistral:

La división del mundo en hombres y mujeres es un instrumento o aparato de ordenación que se encuentra en los cuentos infantiles. Al oír las narraciones tradicionales, los niños aprenden a reconocerse a sí mismos y a otros dentro de sus propias narrativas vividas, dotadas de género. Las historias infantiles pro-

veen las metáforas, los personajes y la intriga a través de los cuales interpretan sus propias tomas de posición en el mundo social.

(...)

Los textos que sirven a los niños para aprender a leer se basan más en una versión “realista” que fantástica del mundo. Dentro de este mundo realista, el hombre aparece como el agente activo en el mundo exterior, mientras que la mujer es presentada como el “otro” pasivo, cuyas funciones son, fundamentalmente, de apoyo al elemento masculino. Asimismo, como norma o modelo ideal de núcleo familiar se ofrece una versión empalagosa y de clase media.

Es importante ser capaces de reconocer este hecho, que en la mayoría de los casos se ha naturalizado, para poder identificar la discriminación con el fin de intervenir en el aula o en la familia desde la perspectiva de la igualdad: podemos cuestionar estas representaciones de la mujer, que se remontan al inicio de las sociedades sedentarias y se fomentan a través de diversos mecanismos, entre ellos las narraciones infantiles. De manera muy esquemática, la presencia de hombres y mujeres en los relatos infantiles tradicionales adopta las características que aparecen en el cuadro siguiente:

Hombres	Mujeres
✓ Protagonistas	✓ Secundarias (o bien protagonistas sin autonomía ni poder de decisión)
✓ Intrépidos	✓ Curiosas
✓ Toman la iniciativa	✓ Tienen un papel pasivo
✓ Fuertes, valientes, astutos, agresivos, ambiciosos, incapaces de expresar sentimientos	✓ Bonitas, dulces, delicadas, ingenuas, intuitivas, intelectualmente torpes
✓ Los que muestran su vulnerabilidad son ridiculizados	✓ Las que muestran su fortaleza tienen algún defecto físico
✓ Su ámbito es la vida pública: la calle, el trabajo...	✓ Pertenecen a la esfera privada: el hogar, la cocina...
✓ Los magos son sabios	✓ Las brujas son malas
✓ Las gafas en los hombres significan inteligencia	✓ Las gafas en las mujeres significan incompatibilidad entre belleza e inteligencia
✓ El delantal, el cubo y la fregona simbolizan a la buena mujer	✓ La mujer que no es ama de casa es presentada a menudo como cursi y estúpida
✓ Los hombres leen el periódico...	✓ Las mujeres —en caso de leer— hojean revistas o libros banales...
✓ ...	✓ ...

**Cuadro 1. Los personajes de la literatura infantil. Fuente: elaboración propia a partir de Turín (1995) y Vílchez (2013)**

Ya en la década de los 70 del siglo pasado, diferentes administraciones públicas nacionales e internacionales comenzaron a proponer una serie de recomendaciones para para la eliminación de los estereotipos en los materiales escolares y la sustitución de estos por otros no sexistas (Lluch, 2018). En lo referente a estudios sobre la presencia de hombres y mujeres, roles y estereotipos sexuales en la literatura infantil (Cañellas y Mayoral, 1979; Colomer, 1994 y 2010; Turín, 1995; Oltra-Albiach y Pardo Coy, 2015; Perriconi, 2015, etc.) la mayoría destaca no solo la abrumadora superioridad numérica de los personajes masculinos sobre los femeninos, sino que esa minoría de mujeres suele presentarse mediante representaciones estereotipadas.

Para Adela Turín (1995), si bien es cierto que los cuentos transmiten también valores positivos y necesarios (como la amistad, la confianza o la solidaridad), también perpetúan comportamientos sexistas que reproducen el orden patriarcal. La inercia contribuye a dar continuidad a este proceso, que perpetúa las creencias y los prejuicios que están en la base de las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres. Una posibilidad de actuación en este tipo de textos es introducir la perspectiva de género: hacer patente la desigualdad, y enfrentarlos desde una perspectiva crítica.

Hay que reconocer, sin embargo, que las buenas intenciones no han supuesto en absoluto la disminución en número de los protagonistas masculinos y, además, la “masculinización” de los personajes femeninos que podemos observar en un buen número de obras infantiles actuales no ha ido acompañada de la correspondiente “feminización” en aquellos: podemos comprobarlo fácilmente viendo que el acceso de la mujer al ámbito público (tradicionalmente reservado a los hombres) no se corresponde con el mismo desplazamiento de los personajes masculinos desde lo público al ámbito doméstico.

En otras palabras: es muy importante la constatación de los grandes logros conseguidos por las mujeres, como la incorporación al mundo del trabajo y al poder político sin descuidar las tareas que tradicionalmente se le atribuyen como mujer y madre; sin embargo,

ello no ha supuesto de igual manera la incorporación de los hombres al mundo de las tareas tradicionalmente consideradas femeninas, y ese sería realmente el camino hacia una sociedad igualitaria, y por supuesto ello ha de poder verse como meta y referente a través de modelos en la literatura infantil.

Se trata, como podemos observar, de estereotipos fuertemente arraigados en nuestro entorno cultural, y que a menudo salen a la superficie incluso en personas que honestamente se consideran partidarias de la igualdad (un ejemplo relacionado son los micromachismos, o situaciones cotidianas de discriminación y la violencia simbólica): todas estas circunstancias refuerzan la necesidad de trabajar sobre tales cuestiones desde la primera infancia, e introducir la igualdad y la diversidad en las primeras lecturas. A la hora de establecer temas y tareas importantes que se pueden abordar desde la literatura infantil, seguimos a Vílchez (2013), cuando señala entre los más urgentes:

- Romper con los roles y estereotipos de género.
- Visibilizar a las mujeres en la historia.
- Prevenir la violencia de género.
- Establecer relaciones igualitarias entre hombres y mujeres.
- Visibilizar la diversidad familiar.
- Trabajar el respeto a las identidades y orientaciones sexuales.
- Prevenir la homofobia.
- Visibilizar nuevas masculinidades.
- Profundizar en la educación sexual y afectiva.
- Potenciar la autoestima.

Finalmente, es muy importante el desplazamiento del lugar de la enunciación: apostar por la igualdad entre géneros conlleva necesariamente que las mujeres han de ser sujetos de enunciación, esto es, que tomen la palabra. Se trata de promover, editar, distribuir, recomendar y leer literatura en la cual las tengan voz, y visibilizar las genealogías, conocer historias de mujeres que pueden suponer

referentes para las niñas (y también para los niños). En este sentido, resulta muy interesante la apuesta de algunas editoriales por publicar biografías de mujeres relevantes en formato de álbum o de libro ilustrado, rompiendo de esta manera la tradicional invisibilidad a la que han estado sometidas en los materiales educativos.

### ***3.3. Diversidad familiar, afectivo-sexual y de género***

Lluís Flaquer (1999) planteaba ya al final del siglo pasado que la visibilidad de formas de agrupación familiar diferentes a las tradicionales obliga a la sociedad a buscar respuestas, y que necesariamente serán aceptadas como modelos alternativos a la familia tradicional e igualmente válidos como ámbitos para el cuidado de las personas, la crianza y el soporte emocional. Esta idea no únicamente es aplicable a las familias homoparentales, sino también a otros modelos tradicionalmente ocultos en la vida social y por tanto también en la literatura infantil, tales como familias adoptivas, monoparentales, reconstituidas o interculturales, que afortunadamente han ido poblando las páginas de los libros infantiles desde hace años, si bien quizá de manera insuficiente todavía.

Raewyn Connell (1995) relaciona el concepto de masculinidad hegemónica visto anteriormente con el de diversidad: a través de esta masculinidad hegemónica se juzga a las personas y se definen determinados comportamientos como aberrantes. Para contrarrestar esta presión y trabajar por una sociedad inclusiva donde no quepa la violencia contra quienes manifiestan características de género no asociadas a la masculinidad hegemónica, se hace necesario el uso de literatura infantil no estereotipada en cuanto al género, que permite sentirse reforzados y encontrar referentes a las criaturas con estas características, y desarrollar la valoración positiva de cualquier diversidad en el conjunto del alumnado (Alonso Feijoo, 2013).

Por tanto, las bibliotecas (de aula, escolares y de barrio o municipio) deberían estar pobladas de libros diversos (tradicionales, didácticos, subversivos...) y además abrirse a otros géneros más allá del narrativo, como la poesía, el teatro, el cine, las series infantiles



e incluso los videojuegos, ya que todos ellos pueden ser efectivos a la hora de desarrollar la competencia literaria y los valores sociales, especialmente aquellos relacionados con el respeto a la diversidad.

Si hablamos de diversidad familiar, afectivo-sexual y de género en la literatura infantil, hemos de buscar sus primeras manifestaciones en publicaciones de amplia difusión en las últimas décadas del siglo XX, fruto en general de las sinergias entre un contexto de cierta apertura en las sociedades anglosajona y nórdica y las actitudes reivindicativas del movimiento asociativo. En este contexto Lesléa Newman publica en los Estados Unidos *Heather has two mommies* (1989), cuya fecha de lanzamiento es considerada un hito.

Por lo que se refiere a España, habrá que esperar casi al final de siglo para encontrar textos que llamen la atención de la crítica (Margarida Ramos, 2013). A partir del año 2005 se generaliza en España la producción de literatura infantil de estas características, en la cual las familias homoparentales y los menores transgénero serán lugares recurrentes. En general, siguen vigentes las consideraciones de Cedeira y Cencerrado (2006), Kay Chick (2008) y Gabriela Larralde (2014) sobre la necesidad de mejorar la calidad literaria de muchos de estos textos, así como la urgencia en la superación de estereotipos.

Es urgente también que esta literatura considere la interseccionalidad (Expósito Molina, 2012): recordar que estamos atravesados por diferentes identidades que establecen entre sí una relación compleja nos ayudará a evitar textos que no reflejen esta realidad múltiple (las personas no somos únicamente hombres o mujeres, homosexuales o heterosexuales, cissexuales o transexuales, sino que además tenemos diferentes procedencias culturales, edades, lenguas, preferencias, situaciones socio-económicas, clases, configuraciones corporales, somos funcionalmente diversos y diversas...). Este mundo real —mucho más rico y que no soporta los esquematismos— ha de habitar también las páginas de la literatura.

Tratar de entender a las personas desde uno solo de estos ejes tendría como consecuencia un conocimiento superficial e incompleto y, en la mayoría de los casos, perpetúa los estereotipos; no olvidemos

que la mayoría de críticas a la literatura infantil en relación a la diversidad afectivo-sexual resalta el hecho de que en general personajes y argumentos se construyen en relación a personas blancas, de clase acomodada, con un cierto estatus cultural, en un entorno familiar homogéneo y sin ningún tipo de diversidad funcional.

Y, a modo de conclusión, una reflexión similar a la referida a la igualdad entre hombres y mujeres: también en cuanto a la diversidad afectivo-sexual y a la identidad de género es de vital importancia que tomen la palabra las personas gays, lesbianas, transexuales, bisexuales, *queer* y pertenecientes a cualesquiera otras identidades. Avanzar hacia la igualdad efectiva en la diversidad pasa necesariamente por cambiar el lugar de enunciación (que establece un nosotros-ellos) y buscar textos en los que no únicamente se promueva la diversidad sino en que se hable desde la vivencia de la propia diversidad en primera persona.

#### 4. CRITERIOS DE SELECCIÓN

Cuando se habla de literatura infantil (sobre todo en el caso de primeras lecturas), la definimos como literatura mediada (Ballester, 2015; Fons, 2016). Este concepto se refiere a la persona adulta que facilita el acceso al mensaje y a la descodificación por parte del receptor infantil. La función del mediador experimenta cambios sucesivos a medida que el niño o la niña se desarrolla; así, si en un primer momento pone en contacto al receptor con los textos y los oraliza para él, seguidamente pasará a compartir e intercambiar, a ayudar a construir el significado y a recomendar otras lecturas. Santiago Yubero (2009) incide en la importancia del adulto mediador, que selecciona las obras y propone la manera de utilizarlas a partir de itinerarios como la clarificación de valores, la discusión de dilemas morales, el estudio de casos, el análisis, etc.

Por su parte, Pedro Cerrillo (2007, p. 88) hace notar que el mediador no es un simple promotor de la lectura (función que corresponde sobre todo a las instituciones) ni únicamente un animador (que

interviene en momentos puntuales de la mediación). Las principales funciones del mediador en la lectura serán:

1. Crear y fomentar hábitos lectores estables.
2. Ayudar a leer por leer, diferenciando claramente la lectura obligatoria de la lectura voluntaria.
3. Orientar la lectura extraescolar.
4. Coordinar y facilitar la selección de lecturas según la edad y los intereses de sus destinatarios.
5. Preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura.

Vemos, pues, que el papel de la persona adulta como mediadora en la educación literaria infantil hace que la elección de los textos adquiera una importancia caudal: así, los criterios que establezcamos para la selección de las obras que se leerán en el aula o en el entorno familiar definirán que tipo de literatura llega finalmente a las manos de los niños y niñas. Directamente relacionada con este aspecto está la necesaria formación de los docentes para reconocer y seleccionar textos no solo a partir del mensaje y los valores que contienen sino también desde el punto de vista de la calidad literaria (Arlandis y Reyes-Torres, 2013, p 20-27).

Autoras como Consol Aguilar (2016) también insisten en la importancia de la formación docente tanto en literatura infantil como en cuestiones de género y sexualidad, y denuncian el hecho de que los futuros docentes no reciban durante sus estudios universitarios herramientas de análisis para identificar y transformar lo que mantiene y reproduce la desigualdad sexual. Aguilar cita a Dolores Romero (2011) y a su apuesta por la visibilización de otras formas de actuar el género diferentes a las inscritas dentro de la heterosexualidad obligatoria del discurso hegemónico y del marco binario, e incide en la necesidad de acabar con la persistencia de los estereotipos tradicionales de género en la literatura.

Una posibilidad muy interesante a la hora de analizar las obras literarias en perspectiva igualitaria es el Test de Bechdel (conocido también como Test de Bechdel/Wallace o *The Rule*), aparecido en

1985 —si bien podemos encontrar antecedentes del mismo incluso en Virginia Woolf— y que se aplica para calibrar hasta qué punto una obra puede o no considerarse feminista. El test de Bechdel se aplica de manera especial al cine, aunque está pensado para cualquier tipo de producción si exceptuamos las más simples en cuanto a argumentos y personajes, y nos ofrece información bastante limitada pero muy significativa desde la perspectiva que nos ocupa (recordemos que una gran cantidad de obras literarias y de producciones cinematográficas clásicas y actuales no logran superar el test). De manera resumida, esta herramienta nos acerca al contenido de las obras a partir de tres preguntas básicas y una cuarta complementaria:

1.	¿Aparece más de una mujer en la obra?
2.	¿Hablan esas mujeres entre ellas?
3.	¿La conversación tiene como tema algo que no sea un hombre? (no necesariamente una relación romántica: puede ser cualquier figura masculina, tal como padres, hermanos, amigos...).
4.	¿Esas mujeres tienen nombre?

**Cuadro 2. Test de Bechdel. Adaptado de <http://www.passthebechdeltest.com> (Fecha de consulta: 11 de noviembre de 2017). Fuente: elaboración propia**

Resulta sorprendente la cantidad de obra literaria que no cumple estas simples indicaciones, lo cual es un motivo más para incidir en la importancia de seleccionar textos que presenten personajes, imágenes, argumentos y relaciones positivos, sanos e igualitarios, con mujeres protagonistas activas, con personalidad propia, que se relacionan positivamente con otras mujeres y desarrollan redes de sororidad, cuyas vidas no giran únicamente alrededor de un varón.

En el ámbito específico de la literatura infantil, son diversas las propuestas de criterios para elegir las obras, dirigidas tanto a docentes como a progenitores y, en general, a cualquier persona que actúe como mediadora entre los menores y el texto literario. De entrada, urge recuperar a las mujeres como autoras y como protagonistas activas de los relatos, y huir de los estereotipos de género en las caracterizaciones y en las imágenes. Por lo que se refiere a la diversidad, los

textos deberán reflejar la multiplicidad de identidades existente en la sociedad, y por otro lado, ofrecer esa diversidad lejos del estereotipo y a través de una visión abierta y positiva de las relaciones entre las personas. Iñaki Tofiño (2006, p. 87) propone una serie de preguntas que nos deberíamos plantear antes de comprar un material literario infantil:

- ¿Aparecen diferentes maneras de amar y de mantener relaciones sexuales? ¿Se presentan de una manera positiva o como algo negativo y reprobable?
- ¿Aparecen diferentes modelos de masculinidad y feminidad? Si es así, ¿Se presenta este hecho como algo positivo o se exige tácitamente un seguimiento de las convenciones sociales?
- ¿Los hombres y las mujeres se presentan como iguales? Si no es así, ¿Se cuestiona esa desigualdad?

Otra serie de pautas básicas nos ofrece Leonor Vílchez (2013, p. 14), con el fin de “poder elegir historias que propongan personajes no estereotipados en función del sexo, referentes que favorezcan nuevos modelos de relaciones igualitarias entre mujeres y hombres”:

- Los valores que transmiten las lecturas han de ayudar a construir un mundo mejor: cabe desechar aquellas lecturas que proponen competitividad y agresividad, o que menosprecien los comportamientos asociados a las mujeres.
- Los contenidos han de ser educativos en lo referente a la afectividad y la sexualidad, haciendo visibles las diversas configuraciones de estas y los diferentes modelos de familia. Se han de favorecer las emociones sanas y las relaciones igualitarias entre hombre y mujeres.
- Los personajes no han de estar estereotipados, y han de mostrar roles diferentes a los que tradicionalmente se asignan a hombres y a mujeres.
- Además de presentar personajes femeninos ejerciendo tareas tradicionalmente relacionadas con los hombres (sobre todo en el ámbito público), es muy importante visibilizar personajes

masculinos en tareas vinculadas a lo privado, al cuidado de las personas y al hogar.

- Los personajes masculinos y femeninos han de tener la misma importancia, y una presencia equilibrada también en descripciones, diálogos e imágenes.
- Las historias han de presentar un lenguaje no sexista, evitando invisibilizar a las mujeres a través de los diferentes recursos lingüísticos posibles. El lenguaje no ha de subordinar a las mujeres.
- Las ilustraciones han de reflejar todo lo que se ha apuntado respecto del texto: representación no estereotipada de los personajes en cuanto a formas, posturas y expresiones corporales, colores, indumentaria, complementos, etc.

A modo de conclusión es interesante destacar uno de los criterios básicos que Gemma Lluch (2012) propone a la hora de seleccionar obras para lectores infantiles o adolescentes: que los personajes y los argumentos reproduzcan parámetros actuales de nuestras sociedades modernas. Iñaki Tofiño incide con fuerza en esta idea, ahora en referencia a la diversidad sexual:

De la misma manera que el racismo o el sexismo, aunque existen, no tienen cabida en las aulas, la homofobia debería ser una conducta reprobable y no aceptada. Está claro que hay docentes racistas y sexistas, que hay discentes que siguen insultando a las personas de otras etnias y considerando que las mujeres son seres inferiores condenados a vivir en una cocina criando a sus hijos. Ha habido un gran trabajo de pedagogía, de prestar atención a los contenidos de los libros de texto y a otros documentos (...). Algo parecido debería ocurrir con la diversidad afectiva y sexual: debería estar presente, no sólo como nota a pie de página, sino en plena igualdad contextual (Tofiño, 2006, p. 86).

## **5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES: IGUALDAD Y DIVERSIDAD A TRAVÉS DE LA LITERATURA**

En las actividades que propondremos a continuación hemos querido presentar la literatura de manera diversa, y no centrada únicamente en los textos narrativos: trabajaremos sobre el cuento, pero también sobre el teatro. Igualmente, hemos respetado los objetivos y conteni-

dos que los currículos vigentes asignan al segundo ciclo de Educación Infantil y al primer ciclo de Educación Primaria, que se corresponden con la etapa de iniciación a la lectura y a la escritura. Tal como hemos indicado anteriormente, en este momento inicial en la alfabetización y en la construcción de la competencia literaria es crucial ofrecer al alumnado textos —tanto literarios como no literarios— en diferentes soportes y con diferentes características en los que se visibilice la igualdad y la valoración positiva de todas las personas.

Por otro lado, partimos en estas propuestas de la propia experiencia en la docencia en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, en materias relacionadas con la Didáctica de la Lengua y la Literatura, y desde la convicción de que todavía es necesario el desarrollo de propuestas didácticas para estos niveles: si bien aplaudimos el énfasis que se ha puesto en las iniciativas relacionadas con la Educación Secundaria (en que, por motivos obvios, hay que insistir en la valoración positiva de la diversidad y en la eliminación de actitudes sexistas), queremos también incidir en la necesidad de trabajar sobre estos temas en las etapas educativas anteriores y sobre todo en la infantil, en la cual comienzan a aparecer los estereotipos y las actitudes discriminatorias.

En cuanto a la metodología, optamos por actividades cooperativas y dialógicas, en las que la persona docente actúe en calidad de facilitadora, y en las cuales el protagonista autónomo del aprendizaje sea la niña o el niño. En este sentido, seguimos el modelo de las escuelas de Reggio-Emilia y concretamente las propuestas e indicaciones de Gianni Rodari (1973), absolutamente vigentes a pesar del paso del tiempo. Finalmente, reproducimos las acertadas palabras de Mercedes Sánchez, Belén de la Rosa y Melani Penna (2016, p. 74) a la hora de introducir sus propuestas de trabajo, que suponen una reflexión inicial inmejorable:

Todas las personas somos diversas. Cuando hablamos de atención a la diversidad no hablamos de atención a unas cuantas, sino de atender a la totalidad del alumnado y familias presentes en el centro.

La diversidad es una riqueza colectiva.

Todas las personas formamos parte de la diversidad.

La diversidad en sentido amplio está relacionada con el cuerpo, el género, la sexualidad, la libertad individual, aspectos cambiantes en función de la sociedad y la cultura en la que nos desarrollamos.

Es fundamental dotar al alumnado de estrategias para que no vivencien sus diferencias en negativo, para que se empoderen en ellas como una posibilidad de enriquecimiento y de mayor libertad.

El empoderamiento en la diferencia nos hace fuertes en lo que somos.

Dar al alumnado la posibilidad de conocer otras realidades supone facilitar que sean adultos más felices y plenas.

### *Propuesta 1: Cosas de chicas/cosas de chicos*

La primera de las propuestas está centrada en la lectura de un álbum ilustrado que trata los estereotipos de género de una manera natural y divertida. Se trata de *Un tigre con tutú* (2017), de Fabi Santiago, editado por Siruela. Las actividades están pensadas para un aula del segundo ciclo de Educación Infantil, y deberán adecuarse en cada caso a las circunstancias concretas de las criaturas (tales como la fase en que se encuentran en lo que respecta a la adquisición del código escrito, los niveles de conocimiento de la lengua vehicular de la escuela, las necesidades educativas especiales del alumnado, etc.). Se han establecido de manera orientativa cuatro sesiones, que deberán ser breves, con el fin de mantener el interés de los niños y niñas.



**Figura 1:** *Un tigre con tutú*



El cuento es un género literario básico en la formación infantil, al que se puede acceder incluso antes de conocer el lenguaje escrito, de la mano de una persona adulta. En la escuela se utiliza profusamente como estrategia para despertar el gusto por el conocimiento y el placer de la lectura, a la vez que ayuda a descubrir y conocer la propia tradición cultural:

Molts tècnics especialitzats en el món dels llibres i la lectura, com ara docents, bibliotecaris, llibreters i tècnics culturals, i altres professionals com metges i psicòlegs, coincideixen que llegir contes als xiquets des de xicotets comoporta molts beneficis per al futur. Contar-los contes i històries implica parlar directament amb ells i com no, despertar-los la imaginació, ajudar a desenvolupar la seua capacitat d'escoltar, l'estima per les paraules, els sentiments... Però a més, la narració oral és el millor inici per a contagiar-los el plaer de la lectura (Lluch, Giménez y Portell, 2014, p. 11).

La pertinencia de utilizar el álbum ilustrado, ya desarrollada anteriormente, se justifica en toda una serie de características de este soporte, entre las cuales destacaremos las siguientes (Van der Linden, 2013):

- La importancia de la materialidad del libro (cubierta, papel, tipo de impresión...).
- Acabados que suelen ser de calidad y llamativos.
- Gran diversidad de formatos.
- Heterogeneidad de estilos y técnicas en las ilustraciones.
- La doble página como recurso para secuenciar la historia.
- Texto breve, y en relación sinérgica con las imágenes.
- Disposición del texto que favorece la oralización del mismo.

*Un tigre con tutú*, narra la historia de Max, un tigre que vive en París y que sueña con llegar a ser bailarín. Después de algunos contratiempos conocerá a Celeste, una bailarina que se propone ayudarle a conseguir su sueño. Tras algunos malentendidos, Max consigue bailar junto a su amiga y demostrarse a sí mismo que los sueños se pueden alcanzar.

**Actividad 1.** La maestra presentará la portada del álbum sin mostrar el título. En este primer acercamiento se trata de que los niños y las niñas lancen hipótesis sobre el contenido del mismo: protagonista, tema, argumento... Preguntaremos igualmente si conocen cuentos de animales y cuáles. Es el momento de resolver también dudas sobre el animal de que se trata, el color de la prenda, el nombre de la misma, sobre el significado de las palabras

*plié, balancé, grand jeté...* el monumento que aparece detrás. A partir de este debate inicial, podemos buscar también información en Internet sobre la vida de los tigres, sobre la torre Eiffel y la ciudad de París, sobre el tutú y para qué se usa... Con todo el material recopilado haremos carteles motivadores que se colocarán por toda la clase. Se trata en este momento inicial de motivar al alumnado y prepararlo para las actividades siguientes.

**Actividad 2.** A partir de toda la información que hemos obtenido a través de la búsqueda en Internet y del intercambio en clase, la docente comenzará a leer el cuento. Puede tener como apoyo imágenes del mismo en la pizarra digital, con o sin el texto. La lectura será lenta y expresiva, y se detendrá siempre que haya preguntas o se considere necesaria alguna aclaración. La narración se detendrá en el momento en que Max está a punto de salir a escena, y se desarrollará una puesta en común a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué ha pasado?
- ¿Qué quiere el tigre?
- ¿Por qué es difícil conseguirlo? ¿Por qué no puede entrar en la clase?
- ¿Qué tenía Max en el corazón?
- ¿Qué hacía Max por las calles de París? ¿Dónde subió?
- ¿Quién es Celeste? ¿Cuál es su plan?
- ¿Qué pasará a continuación?
- ¿Conocemos alguna otra historia de animales? ¿Cuál?

Podemos detenernos en esta fase de inferencia, y alargarla a conveniencia introduciendo todas las cuestiones sobre estereotipos de género que consideremos adecuadas. Podemos acabar pidiendo al alumnado que dibuje por grupos la escena que cree que aparecerá a continuación.

**Actividad 3.** En esta sesión se finalizará la lectura del texto (después de recordar entre todos qué había sucedido y en qué momento nos habíamos quedado). Después, motivaremos el debate a partir de preguntas como las que reproducimos a continuación:

- ¿Te ha gustado la historia?
- ¿Conocías otros cuentos parecidos?
- ¿Qué personaje te gusta más? ¿Por qué?
- ¿Por qué llevaba el tigre un tutú?
- ¿Qué hemos aprendido con esta historia?

- Hagamos un listado de cosas que son de hombres y cosas que son de mujeres ¿Es real este listado? ¿Conocemos a personas que hacen cosas diferentes de lo que marcan estas listas?

**Actividad 4.** La última sesión estará centrada en la actividad que Rodari llama *Qué pasa después*: tal como el mismo autor indica, la intención de esta actividad es la del análisis de las estructuras del cuento, del sistema que lo organiza y de los temas del mismo de manera intuitiva:

Aun terminado el cuento, existe siempre la continuidad de un “después”. Los personajes están listos para actuar, conocemos su comportamiento, sabemos qué relación tienen entre sí. La simple introducción de un elemento nuevo pone otra vez en movimiento el mecanismo entero, como bien lo saben todos aquellos que han escrito o imaginado “continuaciones” de Pinocho (Rodari, 2013: 87).

Se tratará por tanto de continuar la acción del cuento, a partir del momento en que este finaliza. Es una actividad que se realizará preferiblemente en pequeños grupos y que puede ir acompañada del dibujo de escenas de esa continuación de la historia.

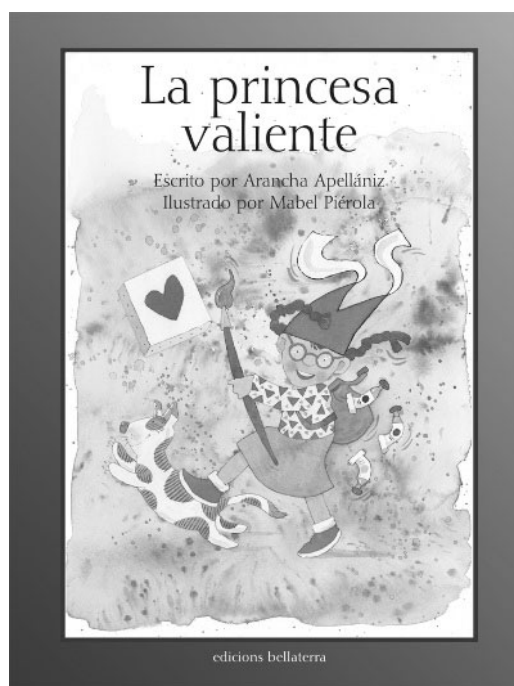
### *Propuesta 2: Títeres valientes*

En esta ocasión, trabajaremos el teatro de títeres, a partir de la obra *La princesa Valiente* (2009), de Arancha Apellániz y Mabel Piérola, publicada por la editorial Bellaterra. Cabe hacer notar que el trabajo sobre el género teatral aporta una serie de ventajas, que se hacen aún más evidentes en el uso de las marionetas como elemento plástico vinculado a la acción dramática, y que repasaremos brevemente a continuación. Esta propuesta está destinada en principio al primer ciclo de Educación Primaria, si bien puede implementarse —con las correspondientes modificaciones— en cualquier nivel educativo.

Aunque el uso del títere en la escuela no es nuevo, ha sido en las últimas décadas cuando un buen número de especialistas han comenzado a intuir todo el potencial pedagógico de esta herramienta. Autores como Bernier y O'Hare (2005) han relacionado su uso con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, con los elementos de la taxonomía de objetivos de la educación de Bloom y con la incorporación de las TIC, por poner solo algunos ejemplos. Aspectos como el trabajo intercultural, a partir de las diversas tradiciones de los títeres, es otro campo en el cual todavía queda mucho por investigar.

Entre las particularidades de este recurso, podemos destacar la esencia a la vez dramática y plástica del mismo, a la importancia del movimiento y la palabra, y sobre todo la capacidad de desarrollo de la imaginación, ya que la metáfora forma parte de su esencia. Igualmente cabe destacar notar el interés de la interacción, propiciada por el uso de los títeres, en cualquier campo educativo: interacción entre el títere y quien lo manipula, entre el títere y el público, entre el manipulador y el público. En definitiva, una serie de ventajas que, añadidas al carácter transversal e interdisciplinar del mismo, hacen que nos encontremos frente a un elemento educativo de primer orden.

Autores como Miguel Ángel Zabalza (2008) plantean las ventajas del uso de los títeres en la educación infantil a partir de la dramatización, articulada en tres fases: creación de la historia como técnica que enriquece el mundo experiencial del niño o la niña, elaboración dramática como momento de guionización del texto, de configuración del escenario, identificación de personajes y distribución de tareas; finalmente llegamos a la fase de representación, que tiene como principal objetivo que el alumnado pase de ser oyente a constituirse en actores y actrices. A grandes rasgos, seguiremos este esquema a la hora de plantear actividades a partir de la obra que hemos escogido, con el fin de tratar los estereotipos de género y la discriminación: cada una de las actividades ha de ir acompañada de la necesaria reflexión y el debate en pequeño grupo y en grupo-clase por parte del alumnado.



**Figura 2:** *La princesa valiente*

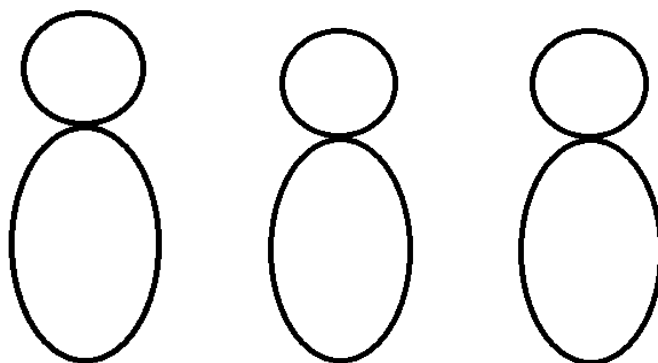
La obra narra las aventuras de Sofía y sus amigos, y de su lucha por la felicidad y contra las injusticias. Se trata de una historia entretenida en la que se combinan la estructura del cuento tradicional y la propia historia de las protagonistas, y en la que se ensalza el valor de la igualdad, del respeto a la diversidad y de la inteligencia y la empatía como forma de superar los problemas. La particularidad de la obra al presentar un “cuento dentro del cuento” proporciona múltiples posibilidades de escenificación: combinación del trabajo actoral con los títeres, elaboración de títeres de diferentes tamaños, etc.

**Actividad 1.** Comenzaremos el trabajo con la lectura del texto en clase y el posterior debate sobre lo que sucede en el cuento, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Quién es Sofía? ¿Qué significa su nombre?
- ¿Quién es Esperanza? ¿Por qué se llama así?
- ¿Qué sucede al principio del cuento?
- ¿Cómo es la familia de Sofía? ¿Quiénes la componen?
- ¿Qué secreto le cuenta Esperanza a Sofía? ¿Por qué llora?
- ¿Qué libro encuentra Sofía?
- ¿Por qué quieren ser como la Princesa Valiente?
- ¿Qué sucede en el parque?
- ¿Con qué personaje nos identificamos? ¿Por qué?

**Actividad 2.** Esta actividad tendrá como objetivo que el alumnado se familiarice con el texto original, del cual tendrá que extraer los elementos dramáticos más importantes para crear un guion teatral. La persona docente leerá el texto de nuevo, acompañada de soporte visual para que todo el mundo comprenda bien el argumento, apoyándose en las ilustraciones. El resultado será un guion breve, pero que contendrá los elementos centrales del relato.

**Actividad 3.** A la hora de confeccionar los títeres, nos decantaremos por el títere plano porque ofrece diversas ventajas como la facilidad de construcción y también el hecho de poder partir de figuras neutras a las que iremos añadiendo los complementos que sean necesarios: es una ocasión magnífica para trabajar los estereotipos de género, a partir de la pregunta sobre qué cosas, prendas, peinados, colores... son “de hombres” y cuáles son “de mujeres”.



**Figura 3: Títeres planos neutros. Fuente: elaboración propia**

Una vez añadidos los complementos correspondientes (recortados en cartulinas o telas de colores) se añade la varilla inferior que se utilizará para manipular el títere. Igualmente pueden añadirse brazos o piernas (fijos o sujetos únicamente por un punto y por tanto con movimiento). Así mismo, diseñaremos y construiremos con la ayuda del docente los decorados, el *atrezzo*, etc. La complejidad del montaje depende de las posibilidades concretas, desde la simple ejecución sobre unas mesas con las escenografías dibujadas en la pizarra o pintadas en papel sobre esta, o bien la confección de un pequeño teatro de títeres con cajas de electrodomésticos, por ejemplo. (Todolí, 2002).

**Actividad 4.** La última parte de la propuesta estará destinada a los ensayos de la obra, y a la práctica manual con los títeres, de manera que entren y salgan de escena y se muevan dentro de ella de manera natural. Es también el momento de dar importancia a otros oficios del teatro como son el de regidora, cartelista, utillero, distribuidora, etc. Finalmente, el montaje puede ser ofrecido al resto de clases del ciclo, o bien a todo el centro. Es importante la reflexión a lo largo del proceso y la autoevaluación final después de las representaciones, no solo sobre los aspectos técnicos y artísticos, sino en relación a todo aquello que se ha experimentado, para llegar a conclusiones sobre lo aprendido a través de la ejecución del proyecto por lo que se refiere a la igualdad, la discriminación y los estereotipos de género.

## 6. CONCLUSIÓN

A lo largo de estas páginas hemos trazado una panorámica de las posibilidades de la literatura para primeros lectores como un ámbito lleno de potencialidades para la educación en la igualdad y la diversidad, puesto que la literatura es lugar de encuentro entre diversidades al que podemos acceder a través del desarrollo de la competencia literaria.

Desde la literatura infantil es posible abordar temas como los roles y estereotipos de género, la (in)visibilidad de las mujeres, las relaciones igualitarias, la diversidad familiar y afectivo-sexual, la identidad de género, las nuevas masculinidades o la educación sexual y afectiva, y podemos trabajar en la prevención de la homofobia, la bifobia y la transfobia, la violencia de género, el acoso escolar y cualquier tipo de discriminación. Para ello es importante seleccionar textos variados, que presenten de una manera natural diferentes tipos de familias y formas de relacionarse diversas, en los que existan referentes de mujeres activas protagonistas de sus propias vidas y que presente a hombres y mujeres desde la igualdad y evitando el lenguaje sexista.

En nuestro horizonte se encuentra la institución educativa como lugar de encuentro entre el alumnado y un profesorado motivado, formado y reconocido, que trabaja cada día por desarrollar la capacidad de las personas para su propia autodeterminación, que ofrece herramientas para que niñas y niños puedan vivir sus propias vidas y disfrutar de entornos educativos y sociales igualitarios, libres de acoso y enriquecedores. En definitiva, el objetivo formativo último será una escuela más inclusiva, más respetuosa con la diferencia y más activa en la educación en la igualdad de género, que acompañe a niños y niñas en su proceso de convertirse en personas adultas iguales en la diversidad, inteligentes, empáticas y libres.

## BIBLIOGRAFÍA

- C. Aguilar. “Del discurso de la domesticidad a la cultura queer en la literatura infantil y juvenil”, en *¿Todas las mujeres podemos?: Género, desarrollo y multiculturalidad. III Congreso estatal de la Fundación Isonomía para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, Universitat Jaume I, Castellón, 2007, pp. 62-69.
- “Formació inicial en mestres contra la LGTBifòbia des de la LIJ”, en *Investigació i Gènere a la Universitat Jaume I*, Universitat Jaume I, Castellón, 2016.
- A. Alonso Feijoo. “La familia del nuevo niño en la literatura infantil y juvenil del siglo XXI. Un estudio de caso: *My Princess Boy*, de Cheryl Kilodavis”, en Ana Margarida Ramos y Carmen Ferreira Boo (eds.), *La familia en la literatura infantil y juvenil*, ANILIJ/Universidade do Minho, Vigo/Braga, 2013.
- S. Arlandis, A. Reyes-Torres. *Textos e interpretación: introducción al análisis literario*, Anthropos, Barcelona, 2013.
- J. Ballester. *La formación lectora y literari*, Graó, Barcelona, 2015.
- I. Borda Crespo. *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles*, Aljibe, Málaga, 2017.
- D. Britzman. “Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight”, *Educational Theory*, 45 (2), 1995, pp. 151-165.
- J. Butler. *Gender Trouble*, Routledge, Nueva York, 1990.
- *Bodies that matter*, Routledge, Nueva York, 2003.
  - *Lenguaje, poder e identidad*, Síntesis, Madrid, 2004.
- A. Cañellas i Majoral. *Els rols sexuals en la literatura infantil*, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 1979.
- K. Chick. “Fostering an Appreciation for all Kinds of Families: Picturebooks with Gay and Lesbian Themes”, *Bookbird: A Journal of International Children’s Literature*, 46-1, University Toronto Press, Toronto, 2008, pp. 15-22.
- L. Cedeira y L.M. Cencerrado. “La visibilidad de gays y lesbianas en la literatura infantil y juvenil editada en España”, *Educación y Biblioteca*, 152, 2006, pp. 89-100.
- P. Cerrillo. *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro, Barcelona, 2007.
- T. Colomer. “A favor de las niñas: el sexismo en la literatura infantil”, *CLIJ*, 57, 1994, pp. 2-20.
- “La educación sentimental en los álbumes infantiles actuales”, en Fernanda Leopoldina Viana, *Actas del VI Encontro Nacional de Investigaçào*



- en Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Universidade do Minho, Braga, 2008, pp. 88-97.
- *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis, Barcelona, 2010.
- R. Connell. *The men and the boys*, University of California Press, Berkeley, 2000.
- B. Davies. *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1994.
- T. De Lauretis. *Technologies of Gender: essays in theory, film and fiction*, Indiana University Press, Bloomington, 1987.
- E.J. Díez Gutiérrez. “Códigos de masculinidad hegemónica en educación”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 2015, [en línea] <https://rieoei.org/RIE/article/view/201> (fecha de consulta: 18 de diciembre de 2017).
- C. Expósito Molina. “¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España”, *Investigaciones Feministas*, vol. 3, 2012, pp. 203-222.
- L. Flaquer. *La estrella menguante del padre*, Ariel, Barcelona, 1999.
- M. Fons y J. Palou (coords.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Infantil*, Síntesis, Madrid, 2016.
- M. Foucault. *Historia de la Sexualidad I: la voluntad de saber*, Siglo XXI, Madrid, 1978a.
- *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1978b.
- P. Freire. *Pedagogía de la indignación*, Ariel, Barcelona, 2001.
- K. Fumero, Kika; Moreno Llaneza, Marian; Ruiz Repullo, Carmen. *Escuelas libres de violencias machistas*, Universitat de les Illes Balears, Palma, 2016.
- N. Ibarra y J. Ballester. “La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía”, *Aula de Innovación Educativa*, 197, 2010, pp. 9-12.
- J. Kenway y L. Fitzclarence. “Masculinity, violence and schooling: Challenging poisonous pedagogies”, *Gender and society*, 9, 1997, pp. 117-133.
- G. Larralde. *Los mundos posibles. Un estudio sobre la literatura LGBTTTI para niños*. Título, Buenos Aires, 2014.
- G. Lluch (coord.). *De la narrativa oral a la literatura per a infants. L'invent d'una tradició*, València, Bromera, 2000.
- *La lectura al centre*, Bromera, València, 2012.
  - “El sexisme en la LIJ”, 2018, [en línea] <http://www.gemmalluch.com/sexismelij/> (fecha de consulta: 4 de enero de 2018).
- G. Lluch, L. Giménez, J. Portell. *Més contes, per favor!* Bromera, València, 2014.
- A. Margarida Ramos. “As famílias não tradicionais na literatura para a infância e a juventude: a representação da homoparentalidade”, en Ana Margarida Ramos y Carmen Ferreira Boo (eds.), *La familia en la literatura infantil y juvenil*. ANILIJ/Universidade do Minho, Vigo/Braga, 2013.

- A. Martí. “Las princesas en los cuentos infantiles clásicos”, en Ana Margarida Ramos y Carmen Ferreira Boo (eds.), *La familia en la literatura infantil y juvenil*, ANILIJ/Universidade do Minho, Vigo/Braga, 2013.
- A. Mendoza. *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla, Madrid, 1994.
- J. O’Hare. “Introduction to puppetry in education”, en Matthew Bernier y Judith O’Hare (coords.), *Puppetry in education and therapy*, Authorhouse, Bloomington, 2005, pp. 1-3.
- M. A. Oltra-Albiach y R.M. Pardo Coy. “Family and affective models in children’s literature. An approach from the texts for early readers at Valencian schools”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 2015, pp. 185-189.
- G. Perriconi. *La construcción del género en la literatura infantil y juvenil*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 2015.
- D. R. Quaresma Silva y B. Bertuol. “Estás sempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogias de gênero na educação infantil”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 2015, [en línea] <https://rieoei.org/RIE/article/view/208> (fecha de consulta: 18 de diciembre de 2017).
- G. Rodari. *Grammatica della fantasia*, Giulio Einaudi, Turín, 1973 [*Gramática de la fantasía*, Planeta, Barcelona, 2013, 9ª].
- D. Romero Lombardo. “Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos”, *Acciones e investigaciones sociales*, 29, 2011, pp. 173-200.
- M. Sánchez Sáinz, M. Penna Tosso, B. De la Rosa Rodríguez. *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*, Catarata, Madrid, 2016.
- G. Soler Quílez. “La representación de la diversidad afectivo-sexual en la literatura infantil y Juvenil de América Latina”, *América sin nombre*, 20, 2015, pp. 63-72.
- D. Todolí. *Els titelles també van a l’escola*, Denes, Valencia, 2002.
- I. Tofiño. “¿Un libro homófobo? ¡Que lo lea Rita! Criterios de valoración con referente pedagógico para los materiales LGBT destinados a menores”, *Educación y Biblioteca*, 152, 2006, pp. 83-88.
- A. Turín. *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*, Horas y horas, Madrid 1995.
- S. Van der Linden. *Album[s]*, Editions de Facto, Arles, 2013.
- M. Vázquez de Prada. *Historia de la familia contemporánea*, Rialp, Madrid, 2008.
- L. Vílchez Fernández (coord.). *La mochila violeta. Guía de lectura infantil y juvenil no sexista y coeducativa*, Diputación de Granada, Granada, 2014.
- M. Vorraber Costa. *Estudos Culturais em educação*, Ed. Universidade, Porto Alegre, 2000.
- S. Yubero. *Una vuelta al mundo de los valores en 80 libros*, CEPLI, Cuenca, 2009.
- M.A. Zabalza. *Didáctica de la Educación Infantil*, Narcea, Madrid, 2008.

## *Capítulo 9*

# **SOSTENIBILIDAD Y GÉNERO. EL ECOFEMINISMO Y SU DIMENSIÓN EDUCATIVA**

**YOLANDA ECHEGOYEN SANZ**

*Universitat de València*

## **1. EL ECOFEMINISMO Y EL PAPEL DE LAS MUJERES EN LA SOSTENIBILIDAD**

La corriente de pensamiento denominada ecofeminismo, cuyos orígenes pueden remontarse a los años 70 del pasado siglo, ofrece claves educativas de gran rendimiento que todavía no han sido aprovechadas para un público de maestros en formación. Su naturaleza interdisciplinar, que queda patente en la convergencia de debates feministas de semejante cariz procedentes de disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Filosofía o la Ecología, por citar las más importantes, así como su decidida vocación renovadora son asuntos que ayudan a entender esta relevancia educativa del ecofeminismo. Sin embargo, el eje que atraviesa y estimula el ecofeminismo en la actualidad no es otro que la sostenibilidad, una sostenibilidad que —recordemos— engloba tres facetas: medioambiental, social y económica.

El siguiente capítulo aborda, pues, la explicación del ecofeminismo en su contexto crítico, que actúa, a nuestros efectos didácticos, como un nódulo temático que aglutina conclusiones multidisciplinares que redundan en una tesis ineludible: el papel determinante de la mujer para la sostenibilidad del planeta o, como reza el eslogan feminista de gran fortuna, “la revolución será feminista, o no será”. Así, tras este panorama, será el momento de plantear una reflexión