

Cómo citar este trabajo: Oltra Albiach, Miquel A y Pardo Coy, Rosa, M (2024). La literatura infantil como espacio transformador: ideas y creencias del estudiantado de Magisterio a partir de una propuesta de aula. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 12 art 3, 01–16. <https://doi.org/10.46661/relies.11157>

La literatura infantil como espacio transformador: ideas y creencias del estudiantado de Magisterio a partir de una propuesta de aula

Children's literature as a transformative space: ideas and beliefs of
Teaching students from a classroom proposal

Miquel A. Oltra-Albiach

Universitat de València

miquel.oltra@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-6879-0086>

Rosa M. Pardo Coy

Universitat de València

rosa.pardo@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-9616-404X>

Resumen

Hacer de la escuela un espacio seguro para todas las personas es un reto para quienes nos dedicamos a la formación docente, y crear un mundo donde cada vez quepa más gente, de diversas procedencias, con diversas culturas y distintas configuraciones familiares y personales, será siempre un objetivo primordial para lxs docentes. Como hemos propuesto en anteriores investigaciones (Oltra Albiach, 2011; Pardo Coy, 2019), la literatura infantil siempre es una aliada de primer orden, puesto que la literatura en sí es un puente que pone en dialogo aquello que es diverso. En esta ocasión hemos propuesto una serie de actividades con estudiantes de la Facultat de Magisteri (Universitat de València), a partir de *Ella es mi papá* (2021), sobre las paternidades trans. A partir de las opiniones del estudiantado sobre el texto y sobre las actividades realizadas, hemos querido recoger sus ideas y creencias sobre esta cuestión y, en general, sobre el tratamiento de las diversidades en las aulas, con un resultado sorprendente en algunos casos, que nos motiva a continuar investigando sobre el estudiantado de los grados de Maestrx y sus esperanzas y sus miedos a la hora de trabajar la diversidad en sus aulas.

Palabras clave: Literatura infantil; Propuestas didácticas; Identidad de género; Trans; Diversidad familiar.

Abstract

Making school a safe space for everyone is a challenge for those of us who are dedicated to teacher training, and creating a world where more and more people fit in, from diverse backgrounds, with diverse cultures and different family and personal configurations, will always be a primary objective for teachers. As we have proposed in previous research (Oltra Albiach, 2011; Pardo Coy, 2019), children's literature is always a first-rate ally, since literature itself is a bridge that puts into dialogue that which is diverse. Now, we have proposed a series of activities with students from the Facultat de Magisteri (Universitat de València), based on *Ella es mi papá* (*She is my dad*) (2021), about trans fatherhood. Based on the students' opinions on the text and on the activities carried out, we wanted to collect their ideas and beliefs on this issue and, in general, on the treatment of diversity in the classroom, with a surprising result in some cases, which motivates us to continue researching on the students of the Teacher Training degrees and their hopes and fears when it comes to working on diversity in their classrooms.

Key words: Children Literature; Didactic Proposals; Gender Identity; Trans; Family Diversity.

1 Introducción: escuela y género

Teresa de Laurentis (1987) sitúa la familia, los medios de comunicación y la escuela como las principales tecnologías del género, es decir, entornos en los que se construye el género de los individuos a través de la performatividad y mediante la exclusión de las personas que no se ajustan a los patrones genéricos que se consideran adecuados (Butler, 1989; 2004). Siguiendo esta línea de reflexión, en la escuela se establecen espacios, narrativas y rituales en los que se produce y se reproduce el género en perspectiva binaria, patriarcal y heteronormativa. Podríamos afirmar incluso que en realidad lo que se construye es la masculinidad hegemónica, y el resto de identidades se definen en contraposición a aquella (Felipe, 1995; Aguilar, 2007; Quaresma Silva y Bertuol, 2015).

Son también muy ilustrativas, puesto que se centran estrictamente en la educación infantil, las aportaciones de Quaresma Silva y Bertuol (2015) en relación con las pedagogías de género en la escuela inicial, partiendo de las consideraciones de los estudios culturales y de los estudios de género, y desde la consideración de este como producto cultural. Una conclusión muy importante de estas autoras, a partir del estudio del lenguaje, los discursos, los ambientes, las relaciones y los artefactos cotidianos –a través de los cuales se producen conocimientos y por tanto significados- en la escuela infantil, 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” (Costa, 2000, p. 14).

2 La cuestión trans

En relación con las cuestiones de género y a cómo la escuela actúa como productora y reforzadora de este, nos encontramos a los menores que, desde edades tempranas, rechazan ajustarse al sexo que se les asignó al nacer. Autores como Platero (2014) inciden en el hecho de que la negativa a abordar estos temas en la escuela no es neutra, sino que tiene efectos pedagógicos adversos (tanto en las personas trans como en su entorno). Igualmente, el hecho de que hay niñas o niños que rompen –con distinta intensidad- con los comportamientos tradicionales asociados a lo masculino o a lo femenino (y que no siempre serán trans u homosexuales), pone en evidencia que las normas binarias que organizan nuestras sociedades no encajan con la realidad de muchas personas.

Por lo que se refiere a la mirada de los adultos, esta tiene una repercusión en la autopercepción: la aprobación o desaprobación del entorno tiene una importancia crucial puesto que forma parte del proceso de descubrimiento del mundo y sus límites. En este sentido, las familias y las escuelas suelen ser más flexibles con las rupturas antes de los tres años, pero no tanto entre los tres y los seis, y mucho menos cuando se llega a la educación primaria. También en el entorno familiar puede mostrar rechazo hacia quienes no se ajustan al mandato de género, ya sea por ignorancia, por presión social, por creencias religiosas o morales, etc. Finalmente, son muchas las investigaciones y propuestas que pretenden ir más allá de conceptos obsoletos como el de “cuerpo equivocado” para dar a las realidades trans nuevas perspectivas, siempre con el objetivo de que las vidas sean más vivibles y menos traumáticas (Missé, 2018).

Afortunadamente, aunque de manera lenta, se van dando pasos adelante en el reconocimiento y el apoyo a estas personas: en España, son varias las comunidades autónomas que cuentan con leyes de identidad de género, que en la mayor parte de los casos contienen disposiciones referidas al mundo de la educación. La Ley Integral del Reconocimiento del Derecho a la Identidad y Expresión de Género en la Comunidad Valenciana (8/2017), establece una serie de medidas en este sentido. Así, la Generalitat Valenciana “velará para que el sistema educativo sea un espacio respetuoso, libre de toda presión, agresión o discriminación por motivos de identidad de género, expresión de

género, diversidad sexual y familiar en cualquiera de sus vertientes o manifestaciones, y desarrollará medidas para la efectividad de estos principios”. Por otro lado, se establece la inclusión en los desarrollos curriculares de todos los niveles educativos contenidos, criterios e indicadores de evaluación referentes a la identidad y expresión del género y diversidad sexual y familiar existente en la sociedad. Esta incorporación se realizará de manera transversal, para garantizar un mejor conocimiento y sensibilizar sobre estas realidades. Igualmente se establece un protocolo de atención educativa a la identidad de género, la promoción de programas y contenidos educativos, las acciones formativas para el profesorado y las asociaciones de madres y padres y, finalmente, la atención al estudiantado trans en las universidades, el fomento de estudios y proyectos de investigación y la inclusión de contenidos curriculares sobre identidad de género en las titulaciones (y de manera especial en la formación del profesorado). También la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, ahora en el ámbito estatal, establece diversas medidas en el terreno de sus competencias.

3 Literatura infantil y literatura infantil LGTBIQ+

Son muchos los autores que destacan como la literatura nos vincula de manera natural a otros mundos, otros lugares y otras personas, y nos ofrece la posibilidad de conocernos mejor a nosotros mismos y a nuestro entorno (Mendoza, 1994; Ballester, 2007). Igualmente, a través de la literatura –sobre todo de las primeras literaturas- se nos ofrece la posibilidad de salir de uno mismo y empatizar con los demás, o de reconocernos y encontrar referentes positivos en los diversos personajes e historias con que nos vamos encontrando.

Antonio Mendoza (1994) considera que la literatura desarrolla en el alumnado actitudes favorables y positivas no sólo hacia las producciones literarias correspondientes a otras lenguas y culturas, sino también a las que tienen que ver con modelos o sistemas de vida diversos y que están presentes en el entorno social; además, las propuestas pueden ser aplicables a todos los niveles de la enseñanza, con el objetivo de alcanzar actitudes positivas hacia cualquier tipo de diversidad. Ibarra y Ballester (2010) también ponen de manifiesto las múltiples posibilidades de la literatura como poderoso instrumento de conocimiento de uno mismo y del mundo, de descubrimiento de la otredad, de cohesión social y de creación de identidades plurales. Teniendo en cuenta esta característica básica del hecho literario, y la importancia de una acción educativa que respete y potencie la libertad y la creatividad de los discentes, no cabe duda que la literatura puede ser un elemento de gran valor para conseguir estos objetivos, ya que tiene un papel relevante en la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas, sobre todo la competencia en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística y la competencia social y ciudadana, y es una fuente de conocimiento de otras realidades, de otras maneras de estar en el mundo.

El objetivo final de la educación literaria es que el alumno adquiera lo que se denomina la competencia literaria (Ballester, 2007), entendida como una capacidad humana que hace posible la producción y la recepción de la literatura. Es una capacidad no innata y que está configurada por diversos factores entre los cuales la educación es uno de los más importantes. Por otro lado, la literatura es también fuente de conocimiento y actúa igualmente como transmisora de valores, normas y sistemas de una comunidad y de sus miembros: estas funciones, unidas a la de transmisión de la cultura, a la función liberadora y gratificadora, y a la del compromiso con la realidad, entre muchas otras, contribuyen a la formación integral de la persona.

En este punto debemos recordar también que la literatura infantil es una agencia educativa (Colomer, 2010): los textos que se destinan a los niños y jóvenes son una muestra de cómo desea

verse a sí misma la sociedad en que se inserta, y por tanto, este tipo de literatura constituye de manera muy especial un espejo de los horizontes y también de las carencias de la sociedad que la produce. En este sentido, y desde la premisa de que aquello que tiene nombre existe (Romero Lombardo, 2011), cobra una especial importancia en la literatura infantil la visibilización de la realidad social en su diversidad y pluriformidad: la ocultación de las diversas realidades familiares presentes en nuestro entorno tiene como consecuencia la perpetuación de situaciones de desigualdad, de injusticia y de sufrimiento. Así, uno de los criterios que Gemma Lluch (2012) aporta a la hora de elegir textos literarios para niños y jóvenes es que los personajes representen parámetros sociales y culturales del contexto: por ello, hacer visible la realidad de las personas variantes de género es también educar para la tolerancia.

Finalmente, por lo que se a la educación de género y en las diversidades, recordemos que la importante función de la literatura en el desarrollo implica centrarnos en la necesidad de innovación en las representaciones genéricas, redescubriendo nuevos significados a los conceptos de masculinidad y feminidad. Se trata de un aspecto que, tal como destacan algunos autores (Pastor, 2014) sigue siendo un tema pendiente en general pero cuya importancia es básica, puesto que los conceptos sociales y los modelos literarios se retroalimentan mutuamente. En definitiva, es de vital importancia la formación del profesorado en estas materias, dado que se trata de quienes educarán a las generaciones futuras (Sánchez, Escribano y Álvarez, 2022).

Para hacer una breve reseña histórica de la literatura infantil y juvenil de temática LGTBI, nos hemos de remontar en el tiempo a la década de los 70 del siglo XX, con títulos como *Julia, la niña que tenía sombra de chico* (*Julie, la fille qui avait ombre de garçon*), de Christian Bruel (1975), con la identidad de género como tema principal. Si bien se considera como precursor de la literatura infantil que atiende a la diversidad familiar y afectivosexual la obra *William's Doll* (1972) de Charlotte Zolotov, uno de los primeros títulos de temática LGTBI para niños fue *Jenny lives with Eric and Martin* (1981). Sin embargo, será *Heather Has Two Mommies* (1989), de Lesléa Newman, una de las primeras obras infantiles LGTBI de gran difusión, cuya aparición no exenta de escándalo supuso un antes y un después en la historia de la LIJ.

Daddy's Rommmate, de Michael Willhoite fue publicado en 1991 por Alyson Books, y se consideró uno de los libros más innovadores de la década en los Estados Unidos. Quizá una de las polémicas más reseñables sobre el tema apareció con la publicación de *King & King*, de Linda De Haan y Stern Nijland, escrito en neerlandés (*Koning en Koning*) y traducido al inglés en 2002, así como su secuela *King & King & Family* (2006). Por lo que se refiere a traducción y a publicación original en castellano, 2005 (fecha de la aprobación del matrimonio igualitario en España) es un momento especialmente fructífero por lo que se refiere a nuevos títulos, que continuará a buen ritmo en los años siguientes. En relación con las temáticas más frecuentes, si bien la producción es extraordinariamente variable, podemos establecer algunos tópicos en torno a los cuales se agrupan la mayor parte de las obras:

1. Familias homoparentales, masculinas o femeninas.
2. Identidad de género.
3. Diversidad afectivo-sexual.

Todavía se echan en falta, sin embargo, más títulos en que aparezcan temas como la intersexualidad, las maternidades y paternidades trans, la bisexualidad, etc. Igualmente, no son nada frecuentes temas como las rupturas familiares en el colectivo (conflicto que sí que suele abordar la literatura infantil y juvenil convencional), las abuelas y abuelos LGTBI, etc.

Finalmente, en cuanto a estudios sobre literatura infantil y juvenil LGTBI y propuestas para su lectura en el aula, partiremos de las indicaciones de Chick (2008), Peña y Ríos (2011), Penna (2012), Larralde (2014), Platero Méndez (2013, 2014), Soler Quílez (2022), De la Rosa Rodríguez, Penna Tosso y Sánchez Sáinz (2016), Sánchez Sáinz (2010, 2019), Pinar-Sanz (2020), Pardo y Oltra (2022) y Sánchez, Escribano y Álvarez (2022). Algunas de estas aportaciones son revisiones teóricas del corpus literario disponible, mientras que en otros casos se trata de propuestas de trabajo sobre literatura dentro de investigaciones más amplias sobre la diversidad en los centros educativos.

4 Planteamiento de la propuesta: *Ella es mi papá* (Bellaterra, 2021)

En los últimos años hemos asistido a una cierta proliferación de propuestas didácticas para trabajar la diversidad en el aula, y en concreto –si bien con menor frecuencia– para abordar el tema trans, como las de Platero (2014) o Pichardo. (2015). Inspirándonos en algunas de ellas, propusimos una actividad para el aula de Magisterio Infantil basada en la literatura, a partir de la obra *Ella es mi papá*, un cuento ilustrado dirigido a las infancias entre 3 y 7 años. El texto narra la historia de Mimi, cuyo padre es una mujer trans. Se trata sin duda de un terreno poco transitado en la literatura infantil, y por ello pensamos que la visibilización de las paternidades y maternidades trans es un reto importante que puede conducir al empoderamiento de quienes forman parte de estas familias diversas, y también al conocimiento, la empatía y la valoración positiva por parte del conjunto de la sociedad.

Partimos de la idea inicial de la literatura como reflejo de las sociedades, y en concreto de la literatura infantil como agencia educativa, que ayuda al individuo a situarse en su entorno social y cultural, a conocer su funcionamiento y a identificarse con él; por tanto, la literatura tendrá que ofrecer en la mayor medida posible la diversidad que se encuentra presente en la sociedad (y a menudo en la propia aula o en las familias de las niñas y los niños), y además, presentar esta diversidad como normal, positiva y como una posibilidad de enriquecimiento para todos. De esta manera potenciamos tanto el reconocimiento de aquellas personas variantes de género como, para el conjunto del alumnado, el conocimiento de realidades diferentes de la propia y de la valoración de la diversidad como un factor de enriquecimiento.

En cuanto a los objetivos, asumimos aquellos relacionados con la educación literaria que se encuentran presentes en el currículum de Educación Infantil, y añadimos algunos que hemos adaptado para este nivel educativo a partir de propuestas de Platero (2014):

- Comprender que existen diferentes formas de expresar el género, además de las normativas.
- Empatizar con las personas variantes de género, y entender las dificultades que han de afrontar en su proceso de socialización.
- Entender la importancia de prevenir la violencia contra las personas diferentes.
- Trabajar desde el empoderamiento de las realidades diversas y desde la empatía como elemento necesario en la educación para la convivencia en sociedad.

5 Desarrollo y resultados

La propuesta se llevó a cabo a lo largo de tres sesiones de dos horas cada una en dos grupos del Grado de Maestro/a en Educación Infantil (93 estudiantes en total), articuladas alrededor de la lectura del libro y de la realización de una serie de actividades previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Así mismo, se utilizaron metodologías diversas, desde la lectura dialógica al focus group y se pidió a las personas participantes que rellenasen formulario una vez finalizadas las actividades. Tanto el contenido del formulario como la relación de preguntas para cada una de las sesiones se pueden consultar en el anexo.

En la primera de las sesiones se trabajó con actividades previas a la lectura, y se presentó la propuesta al estudiantado de ambos grupos. A partir de aquí, en la segunda sesión comenzó la lectura conjunta del texto y de las imágenes, y nos detuvimos en un punto determinado de la lectura, para poder responder a las preguntas de esta sesión, basadas en el reporte de lo leído hasta el momento y del trabajo de inferencia y de anticipación sobre la parte siguiente del texto. Igualmente se discutieron algunos aspectos en grupos reducidos y en el grupo-clase.

En la tercera sesión se respondieron las preguntas para después de la lectura y se realizaron las diversas actividades relacionadas. Igualmente, se trataron en grupos las cuestiones que aparecen en la guía de lectura del libro (anexo). Si bien se trata de preguntas básicas dirigidas a la infancia, pensamos que era buena idea lanzarlas al estudiantado de Magisterio para poder propiciar diálogo y debate en torno al texto. Tras el diálogo en pequeño grupo se pusieron en común las respuestas en el grupo-clase.

6 Percepciones del estudiantado

Para conocer cuáles habían sido las sensaciones del estudiantado de Magisterio, así como sus percepciones sobre el lugar de la diversidad en la educación y sobre la literatura con contenidos LGTBQ+, elaboramos un formulario (anexo). Una vez recogida y procesada la información, presentamos los resultados más destacables, que sin duda pueden ayudarnos a la hora de entender el futuro de estas cuestiones en la educación infantil. De los 93 estudiantes, rellenaron la encuesta 80 mujeres, 5 hombres y 2 personas no binarias, cuyas respuestas en general suponen una valoración positiva de la actividad y del tema, si bien con bastantes matices que procedemos a desarrollar:

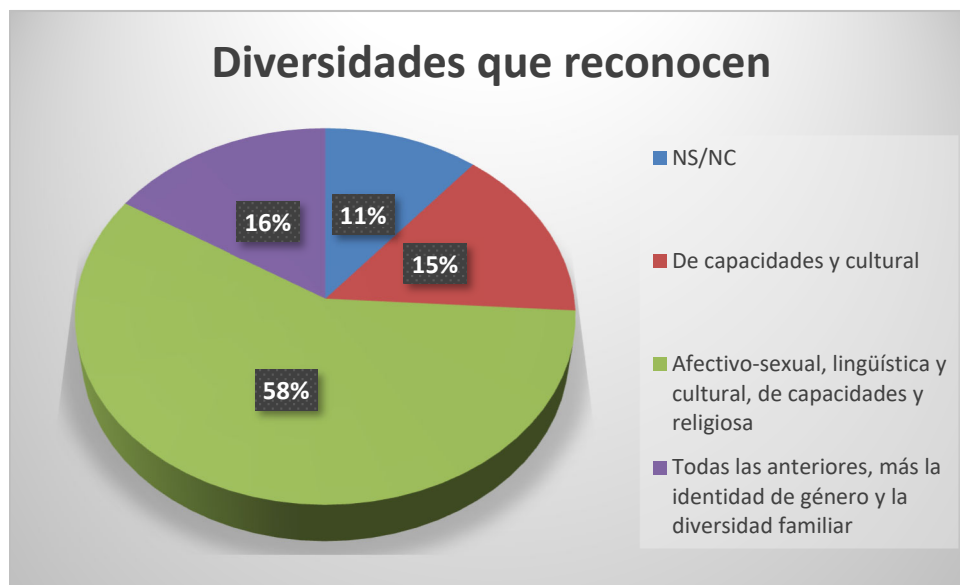
Respecto a la valoración de la actividad, las personas participantes debían calificarla entre 1 y 10 (de menos a más valoración). La gran mayoría (77%) eligió puntuaciones entre 6 y 10, mientras que algo más del 10% valoró la actividad entre 1 y 3. Dos personas (hombres en ambos casos), calificaron la actividad con un 1.

Por lo que se refiere a la pregunta 2 (¿Piensas que esta lectura es adecuada para la infancia?), un 63% respondieron que sí y un 20% que no. Dejaron sin responder la pregunta un 17% de las personas participantes. En cuanto a las razones, las que más se repitieron fueron las que hacían referencia al desarrollo de las criaturas y a que hay determinados temas que no deberían tratarse en las aulas. A la pregunta sobre a partir de qué edad sería conveniente la lectura, un 20% piensa que es mejor a partir de 12 años, mientras que un 11% considera que es una lectura para personas adultas. Porcentajes muy parecidos ofreció la respuesta a la pregunta 3 (¿Crees que son adecuadas las preguntas de la guía de lectura y el glosario que aparece al final del libro?): un 69%, 17% y 14%, respectivamente.

Sin embargo, y de manera sorprendente, los porcentajes cambian de manera notable cuando la pregunta es si es necesario el tratamiento de cuestiones como la realidad trans en las escuelas (ítem 4): un 89% responden que sí, un 9% matizan la respuesta, y un 2% contestan directamente que no. Cuando se les plantea si, como docentes, llevarían a cabo una actividad similar en la escuela (ítem 5), de nuevo el no gana terreno, con un 25%, y con respecto a los motivos (ítem 6), de las 22 personas que habían respondido negativamente, la mitad adujeron miedo a la dirección, al claustro o a los padres y madres. Queremos hacer notar que la totalidad de los hombres entrevistados respondieron negativamente a esta cuestión.

En relación con los tipos de diversidad (ítem 7) que son capaces de reconocer, en general el estudiantado del grado de Infantil es capaz de enumerar entre tres y cinco diversidades. Un 11% no responde a esta cuestión, un 15% únicamente dice conocer la diversidad de capacidades y la diversidad cultural, un 58% habla de la diversidad afectivo-sexual, la diversidad lingüística y cultural, la diversidad de capacidades y la diversidad religiosa, y únicamente un 16% incluye la identidad de género -y en algunos casos, también la diversidad familiar- como elementos que constituyen características para tener en cuenta como exponentes de la diversidad humana.

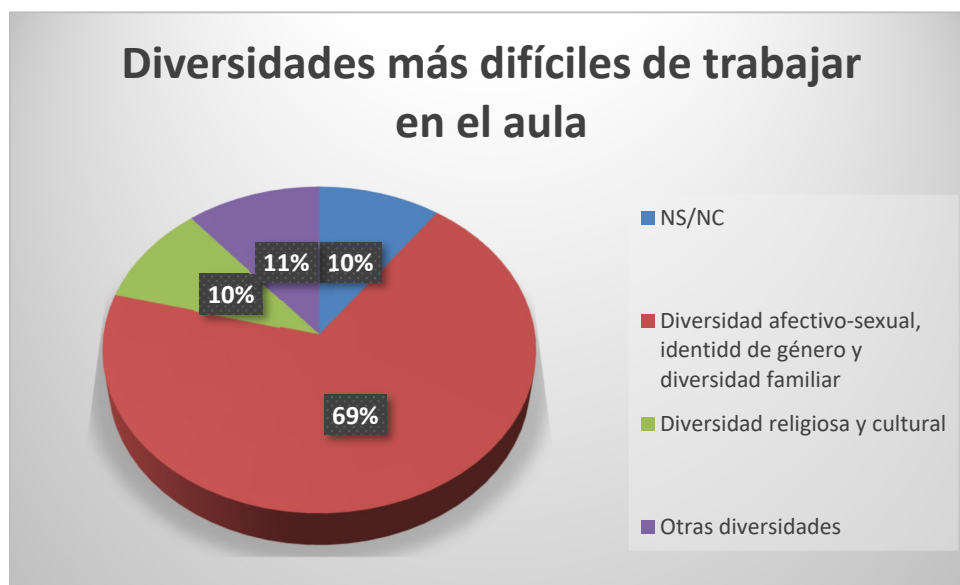
Figura 1: Diversidades que son capaces de reconocer las personas participantes



Fuente: Elaboración propia

A la pregunta de si hay diversidades más fáciles de tratar en el aula (ítem 8), un abrumador 92% responde que sí (un 4% responde con un no, y el otro 4% no contesta). Describen como más fáciles la diversidad de capacidades (75%), la diversidad cultural (15%) y la familiar (un 10%). Y en cuanto a las diversidades más difíciles de trabajar en el aula (ítem 9), un 69% habla de diversidad afectivo-sexual, identidad de género y diversidad familiar, un 10% incluye también la diversidad religiosa y cultural, y el otro 11% considera otras diversidades, como la de capacidades o la lingüística como las que entrañan mayor dificultad.

Figura 2: Diversidades consideradas difíciles de tratar



Fuente: Elaboración propia

Cuando se les pregunta si consideran que durante su formación han recibido suficientes conocimientos, recursos, estrategias sobre estas materias (ítem 10), un 85% responde que no, y por lo que se refiere a si piensan que la escuela está preparada para incluir todas las diversidades, de nuevo el 85% responde que no, si bien, un 50% de ellos entiende que la institución escolar ha avanzado mucho en este terreno y ven el futuro de manera moderadamente optimista. Finalmente, a la pregunta sobre acciones concretas que habría que implementar para hacer de la escuela un lugar seguro (ítem 12), las principales respuestas hablan de planes para el recibimiento, de trabajo en grupo, de uso de la literatura infantil para hablar de determinados temas y, en general, de superar ideas obsoletas sobre la inclusión y de ser críticos con el currículum oculto.

En general, la interpretación de los resultados nos ofrece algunos datos esperados y otros que han roto nuestras expectativas: por un lado, no es nuevo encontrar en los hombres una mayor reticencia a este tipo de actividades y de propuestas: en este sentido, las respuestas a la primera de las cuestiones nos refuerzan en esta percepción previa. Los porcentajes de los ítems 2 y 3 también están en la línea de estudios anteriores: un porcentaje importante de futurxs docentes entiende que se trata de propuestas no aptas para los primeros niveles educativos.

Sin embargo, como hemos apuntado en su momento, estas respuestas parecen entrar en contradicción con el hecho de que el 89% considere que los temas trans son adecuados para tratarlos en la escuela. El miedo a diferentes actores de la vida de los centros (padres y madres, dirección, claustro...) está en el origen de esta aparente incoherencia en lo que consideran adecuado pero que no harían en sus respectivos centros.

En relación con los tipos de diversidad, un porcentaje importante reconoce al menos cuatro diversidades, y ello implica una cierta sensibilidad sobre el tema, que contrasta con la percepción de no haber recibido suficiente formación en diversidad. La ubicación de la identidad de género como una de las diversidades más difíciles de tratar en las aulas está en consonancia con la falta de formación sobre esta cuestión en los grados de Maestrx (que contrasta con la idea de que el tratamiento de la diversidad de capacidades, por ejemplo, es mucho más sencilla, puesto que tienen la sensación de haber recibido mucha formación al respecto en el grado). Finalmente, y en cuanto

al futuro, la sensación de la mayoría es moderadamente optimista, temiendo en cuenta que se ha avanzado bastante en las últimas décadas en esta cuestión.

Finalmente, una cuestión que ha planeado a lo largo de las actividades y también en las valoraciones de las personas asistentes, es la relación de los varones -en algunos casos negativa- con las cuestiones relativas a la diversidad, lo cual nos transmite la idea de la importancia de las masculinidades, y del trabajo necesario de este tema en los planes de formación del profesorado.

7 Conclusiones

Como conclusiones, queremos destacar el largo camino que queda por recorrer en el trabajo de abrir horizontes y de crear espacios seguros en la escuela: el elevado porcentaje de estudiantes que se muestra reticente a trabajar la diversidad (por diferentes motivos, como hemos visto) es una muestra de la dificultad que supone introducir un elemento que es característico de la condición humana, que ha de saberse gestionar y que sin duda es beneficioso para la escuela y para el conjunto de la sociedad.

Se trata de evitar que la institución escolar sea un ámbito de violencia y de acoso provocado por el patriarcado heteronormativo y las tecnologías del género; por tanto, una de las obligaciones de la escuela es ser un factor de cambio social, en la línea de la pedagogía crítica. Tampoco hemos de olvidar que la idea de ocultar estas realidades, lejos de ser un factor de neutralidad y de potenciar un desarrollo armónico en el alumnado, supone educar en los contravalores correspondientes: la desigualdad, la otredad y la violencia. En esta ocasión hemos querido dar un paso más allá para tratar otras realidades, relacionadas con las personas trans y con la diversidad familiar, en este caso desde las paternidades trans.

Consideramos vital la formación (inicial y permanente) del profesorado en género y diversidad, con el fin de que sea capaz de afrontar en condiciones un reto como el de la abolición de la desigualdad, el sufrimiento y la violencia en la escuela (que, si bien se manifiesta con fuerza en la educación secundaria, está latente desde el primer momento de la escolarización, activado y potenciado por la propia escuela, la familia y los medios de comunicación).

A través del análisis de obras literarias hemos percibido, de un lado, la importancia de la literatura infantil en el desarrollo humano y, en concreto, en la educación para la tolerancia. Sin embargo, es patente -en el caso de literatura infantil trans- la necesidad de consolidarse y afrontar retos importantes, como la calidad literaria y la huida de los estereotipos. Posibles investigaciones futuras deberían centrarse en la mediación literaria, y en las herramientas que ofrecemos al estudiantado para que en el futuro sea capaz de elegir literatura de calidad para sus aulas de educación infantil que a la vez trate temas de especial relevancia para la comunidad escolar y para la sociedad en general.

Además de todo ello, estamos convencidas de que la escuela y quienes en ella trabajamos directa o indirectamente hemos de realizar nuestra propia transición desde esquemas binarios obsoletos a la verdadera realidad, quizá mucho más compleja de lo que creíamos, pero sin duda también más auténtica y más en consonancia con el mundo real. A pesar de las voces contrarias, hemos de concluir recordando que la solución a todo conflicto que puede suponer la diversidad es el reconocimiento mutuo, el mirarnos a los ojos para comprender que, detrás de todas las diferencias posibles, existen seres humanos que sufren las desigualdades, que tienen derecho a la felicidad, que necesitan empatía, una visión mirada amplia y respetuosa con los cuerpos y con las decisiones

personales y que la escuela ha de constituirse en un lugar libre de angustia y de violencia de cualquier tipo. Tal como plateábamos en el inicio de este estudio, consideramos necesario y urgente continuar investigando sobre las razones, los motivos, los miedos y las esperanzas de lxs futurxs docentes cuando se trata de gestionar la diversidad en el aula.

Bibliografía

- Aguilar, C. (2007). Del discurso de la domesticidad a la cultura queer en la literatura infantil y juvenil, en ¿Todas las mujeres podemos? En *Género, desarrollo y multiculturalidad. III Congreso estatal de la Fundación Isonomía para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres* (pp. 62-69). Universitat Jaume I.
- Ballester, J. (2007). *La educación literaria*, Graó.
- Butler, J. (1989). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, J. (2004). Lenguaje, poder e identidad. Síntesis.
- Carrera Fernández, M. V. (2013). Educando Queer. El educador/a social como agente de subversión del género en la escuela, *Revista Iberoamericana de Educación*, [en línea] www.rieoei.org/deloslectores/5553Carrera.pdf
- Chick, K. (2008). Fostering an Appreciation for all Kinds of Families: Picturebooks with Gay and Lesbian Themes, *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 46 (1), 15-22.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Costa, Maria V. (2000). *Estudos Culturais em educação*. Ed. Universidade.
- De la Rosa Rodríguez, B.; Penna Tosso, M. y Sánchez Sáinz, M. (2016). *Somos como somos: deconstruyendo y transformando la escuela*. Catarata.
- De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film and fiction*. Indiana University Press.
- Felipe de Souza, J. (1995). *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil* [en línea] www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigosgensex/SexualidadeInfantil.pdf
- Ibarra, N.; Ballester, J. (2010). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía, *Aula de Innovación Educativa*, 197, 9-12.
- Lluch, G. (2012). *La lectura al centre*. Bromera.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla.
- Missé, M. (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales
- Oltra Albiach, M. A. (2011). Multiculturalidad y nuevas estructuras familiares en la literatura infantil, En Nuñez, P. y Rienda, J. (coords.) *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. SEDLL.
- Oltra Albiach, M. A.; Pardo Coy, R. M. (2013). Las nuevas estructuras familiares y su presencia en la literatura infantil valenciana. En Cancelas y Ouviaña, P.; Jiménez Fernández, R.; Romero Oliva, M. F.; Sánchez Rodríguez, S. (coords.) *Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo XXI*, p. 63. GEU.
- Pardo Coy, R. (2019). *La literatura infantil i juvenil valenciana: aproximació a la diversitat familiar (2010-2015)*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Pardo Coy, R.; Oltra-Albiach, M. A. (coords.) (2022). *Educar en la diversidad: investigación y activismo en las aulas*. Octaedro
- Pastor, Brígida M. (2014). La literatura infantil como espacio mediador en la educación de género, *Raído*, 8 (17), 87-104.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. Tesis doctoral [en línea] www.eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf
- Peña, Juan C.; Ríos, O. (2011). Actos comunicativos que promueven nuevas masculinidades en los centros educativos. *Congreso Iberoamericano de Masculinidades y Equidad (CIME)* [en línea] www.cime2011.org/home/panel4/cime2011_P4_OriolRios_JuanCarlosPena.pdf
- Pichardo Galán, J. I. (coord.). (2015). *Guía para abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

- 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). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Platero Méndez, R. L. (2013). Can We Teach Transgender Issues in Vocational Training? A Teaching Practice from Spain, *Journal of LGBT Youth*, 10, 127-139.
- Platero Méndez, R. L. (2014). *Trans*exualidades, acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Quaresma Da Silva, D. R.; Bertuol, B. (2015). Estás sempre chorando, tu é de açúcar? Pedagogias de gênero na educação infantil, *Revista Iberoamericana de Educación*, 68 [en línea] www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie68a07
- Romero Lombardo, D. (2011). *Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos*. Trabajo de Final de Máster. Universidad de Zaragoza.
- Sánchez Sáinz, M. (coord.) (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Catarata.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer: ¿nos atrevemos a hacer otra educación?* Catarata.
- Sánchez Torrejón, B.; Escribano Verde, M.; Álvarez Balbuena, A. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica: hacia una escuela queer. *RELIES: Revista Del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, (7), 19–33. <https://doi.org/10.46661/relies.6169>
- Soler Quílez, G. (2022). *Lecturas arcoíris para las clases de lengua: aproximacions a la pedagogía queer*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Anexo

a. Actividades

Actividades antes de la lectura

- ¿Qué nos sugiere el título?
- Inventamos una historia con el título
- ¿Qué nos sugiere la primera ilustración?
- ¿Qué creemos que pasará?
- Nos informamos sobre Sarah Savage la autora, y sobre Joules García, la ilustradora.

Actividades durante la lectura (nos detenemos en la página 10, cuando la protagonista dice que su papá es una chica)

- ¿Qué está pasando?
- ¿Qué personajes han aparecido?
- ¿Cómo son?
- ¿Qué cuenta Mimi?
- ¿Qué harías tú en su lugar?

Actividades después de la lectura

- ¿Cómo es Mimi?
- Aparte de Mimi y de su padre, ¿qué personaje te gusta más?
- ¿Cómo es la familia de Mimi?
- ¿Qué le ha sucedido al padre de Mimi?
- ¿Qué te ha parecido la historia?
- Inventamos otro final
- Continuamos la historia
- Dibujamos a los personajes
- Preparamos una pequeña representación de la historia con títeres.

Fuente: Elaboración propia

b. Preguntas sobre aspectos de la lectura

- ¿Cómo habla Helena de sí misma, en masculino, femenino o neutro?
- ¿Por qué se enfada Mimi con su prima Laura?
- ¿Cómo se siente Mimi cuando Helena hace la transición?
- ¿Por qué es importante hablar a cada persona con el género apropiado?
- ¿Qué podrías hacer si te equivocas al hablarle a alguien y usas otro género?
- Si no sabes el género de alguien. ¿le puedes preguntar a esa persona cómo desea que le hablen?
- ¿Es común decir que una chica es el papá de alguien?
- Algunas personas trans pueden preferir otra manera de ser nombradas, y buscan palabras diferentes a papá o mamá. Algunas usan palabras como “adre”, ¿lo has oído antes? ¿Qué crees que significa?
- ¿Has oído hablar a alguien que usa palabras que terminan en “-e”, como elle, nosotres, etc.? ¿Qué te parece?

c. Formulario de valoración de la actividad

1. Anota de 1 (menor valoración) a 10 (mayor valoración), cuál es tu opinión sobre la actividad realizada.
2. ¿Piensas que la lectura de *Ella es mi papá* es adecuada para la infancia? ¿A partir de qué edad la recomendarías?
3. ¿Crees que son adecuadas las preguntas de la guía de lectura y el glosario que aparece al final del libro? ¿Por qué?
4. ¿Consideras necesario el tratamiento de cuestiones como las realidades trans* en la escuela? ¿Por qué?
5. Imagina que ya eres docente, ¿Llevarías a cabo una actividad similar en la clase?
6. En el caso de que hayas contestado “no” a la pregunta anterior ¿cuál sería el motivo?
7. ¿Qué tipos de diversidad conoces? ¿Podrías enumerarlas?
8. ¿Crees que hay diversidades más fáciles de tratar que otras en el aula? ¿Cuáles?
9. En caso de haber respondido “sí” a la pregunta anterior ¿Cuáles crees que son más difíciles de trabajar en el aula? ¿Por qué?
10. ¿Crees que durante tu formación docente has recibido o estás recibiendo suficiente información, recursos y materiales para trabajar las diversidades en el aula?
11. ¿Crees que la escuela como institución está preparada para gestionar diversidades como la que aparece en el libro?
12. ¿Qué acciones piensas que se podrían implementar en las escuelas para que estas sean un lugar seguro para personas como las del libro?

Fuente: elaboración propia

