



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

La performatividad del género como
(de)construcción identitaria a través de la
educación literaria: cuatro respuestas didácticas a
cuatro modelos culturales.

Gender performativity as identity (de)construction
in literary education: four didactic answers to four
cultural models.

Autora

Marta Nájera Archilla

Directora

Dra. Elvira Luengo Gascón

Facultad de Educación/Universidad de Zaragoza
Año 2016

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| RESUMEN | 3 |
| ABSTRACT | 3 |
| Palabras clave | 4 |
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 5 |
| 2.1. CONCEPTO DE GÉNERO..... | 5 |
| I. Problemática del género: Sistema Binario hegemónico..... | 6 |
| II. Problemática del género. Un arma de doble filo: Normalización y Normatividad..... | 7 |
| 2.2. TEORÍAS: ADQUISICIÓN DEL GÉNERO | 9 |
| A. Teoría del rol sexual..... | 9 |
| B. Teoría Construccionalista..... | 9 |
| 2.3. CONCEPTO DE IDENTIDAD DE GÉNERO | 10 |
| - Construcción de identidad de género | 10 |
| 2.4. Género y familia: Implicaciones de los modelos familiares sobre el desarrollo de los roles de género | 12 |
| 2.5. GÉNERO Y ESCUELA: IMPLICACIONES DE LOS MODELOS ESCOLARES SOBRE EL DESARROLLO DE LOS ROLES DE GÉNERO..... | 13 |
| - Responsabilidad y actuación de la escuela: Coeducación..... | 13 |
| 2.6. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO | 14 |
| 2.7. DECONSTRUYENDO EL OXIDADO SISTEMA BINARIO HETEROPATRIARCAL: MASCULINIDAD Y FEMINIDAD..... | 16 |
| I. Concepto de masculinidad | 16 |
| II. ¿Cómo se aprende y aprehende la masculinidad hegemónica? Estereotipo tradicional de masculinidad..... | 18 |
| III. Nuevas formas de masculinidad/Masculinidades alternativas..... | 19 |
| IV. Concepto de feminidad..... | 21 |
| V. Estereotipo tradicional de feminidad..... | 22 |
| VI. Nuevas formas de feminidad/ Feminidades alternativas..... | 22 |
| 2.8. GÉNERO Y LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (LIJ): PUNTO DE ENCUENTRO..... | 23 |
| A. Rompiendo mitos sobre la LIJ. El libro infantil..... | 25 |
| B. Libro álbum como protagonista de la LIJ actual..... | 26 |
| C. Acercamientos al concepto de LIJ desde distintas perspectivas | 27 |
| D. Concepto de género a través de la Literatura Infantil y Juvenil..... | 28 |
| E. El poder de la LIJ: Transmisión de valores y normas sociales | 29 |
| 2.9. ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS OBRAS LITERARIAS: LIJ DESDE LA TRADICIÓN A LA ACTUALIDAD | 32 |

| | | |
|------|---|----|
| A. | Crítica a las obras literarias tradicionales sexistas | 32 |
| B. | Propuestas literarias no sexistas: Cuatro modelos culturales | 36 |
| I. | Libro-álbum infantil: <i>Isla Mágica</i> | 37 |
| II. | Libro-álbum infantil: <i>Cebollino y Pimentón</i> | 43 |
| III. | Libro-álbum infantil: <i>La historia de los bonobos con gafas</i> | 47 |
| IV. | Novela Juvenil: <i>Llámame Paula</i> | 51 |
| 3. | PROPUESTA DIDÁCTICA | 66 |
| 3.1. | MARCO LEGISLATIVO ACTUAL EN ESPAÑA (LOMCE) | 66 |
| 3.2. | APLICACIONES Y/O PROPUESTAS DIDÁCTICAS | 67 |
| A. | <i>Isla Mágica</i> | 67 |
| B. | <i>Cebollino y Pimentón</i> | 67 |
| C. | <i>La historia de los bonobos con gafas</i> | 67 |
| D. | <i>Llámame Paula</i> | 68 |
| 4. | CONCLUSIÓN | 68 |
| | Referencias Bibliográficas | 70 |

RESUMEN

Con la realización de este Trabajo Fin de Grado se pretende demostrar la importancia de la profunda relación existente entre la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y los modelos de género que ofrece a los lectores infantiles. Asimismo, nuestro propósito se fundamenta en comprobar el gran poder de influencia que posee la LIJ sobre las niñas y niños en su construcción identitaria, en su percepción del mundo y en sus comportamientos futuros. Los instrumentos que se han empleado para desarrollarlo han sido, en primer lugar, una revisión teórica de conceptos relativos al género y a la Literatura Infantil y Juvenil y, en segundo lugar, una metodología analítica y crítica. Por un lado, la crítica literaria se focaliza en la literatura tradicional sexista – los cuentos de hadas – y por otro lado, la propuesta se concreta en un corpus de obras cuidadosamente seleccionado con nuevas propuestas literarias no sexistas.

Finalmente, se concluye afirmando la necesidad e importancia de una educación literaria basada en la no discriminación y en la igualdad. En consecuencia, se introducen cuatro propuestas literarias que abogan por unos modelos de literatura no sexista, una literatura inclusiva, que alberga una realidad cultural performativa. A partir de estas propuestas se plantean, una serie de elementos de acción, posibles soluciones y respuestas didácticas para luchar contra las desigualdades de un sistema heteropatriarcal. Estas propuestas literarias y respuestas didácticas pueden y deberían ser adoptadas tanto por la educación formal, como por la no formal así como por las familias. El público al que van dirigido cubre tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria y los primeros cursos de la Educación Secundaria.

ABSTRACT

Through the realization of this research, the main goal is to show the importance of the huge relationship between children's and young adults' literature and the different models that it offers. Additionally, our intent is based on verifying the important influence of children's and young adults' literature regarding to both girls and boys in their identity construction, as well as on their way of perceiving the world and their future behaviours. There are some tools that have been used to develop this project such as a theoretical revision about gender and about Children's Literature-, followed by a analytic methodology. On one hand, the Literary review is focus on the traditional and sexist Literature – fairy tales – ; on the other hand the is a suggestion proposed and based on some literary works carefully designed and elected with non sexist contents.

Finally, it is claimed the necessity and importance of a literary education based on no discrimination and equality. Consequently, four different non sexist cultural models are proposed as an inclusive way of literary education which promotes a performative of different cultures' reality. From these previous ideas, there are some possible solutions and different elements of action which are developed in order to fight against the inequality of a heteropatriarchal society. All of these didactic answers could be used both in formal and non formal education as well as in families as they are designed to pupils from three to fifteen years old.

Palabras clave; Literatura Infantil y Juvenil, género, identidad, literatura no sexista, masculinidad alternativa, feminidad alternativa, educación literaria

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio se parte de la premisa de que la literatura infantil y juvenil posee un efecto catalizador sobre la forma en que las niñas y los niños llegan a conceptualizar su propio género, el opuesto, los modelos familiares, las relaciones parentales y las diversidades sexogenéricas. Partiendo de la anterior premisa se lleva a cabo una revisión teórica sobre el género en la que se incluye la problemática a la que se enfrenta, las teorías acerca de su adquisición, el concepto y proceso de construcción de la identidad de género así como los roles de género y la influencia que posee la familia y la escuela sobre ellos. Además, se reflexiona acerca del sistema binario heteropatriarcal y sobre los conceptos de feminidad y masculinidad considerados como opuestos desde nuestra cultura estereotipada. Finalmente, esbozamos una alternativa de ruptura con estas concepciones tradicionales mediante la propuesta performativa de unas nuevas masculinidades y feminidades alternativas.

En el siguiente bloque se aborda la Literatura infantil y juvenil y su confluencia a la hora de la construcción de una identidad de género. Para lo cual se parte de una revisión teórica sobre el propio concepto de LIJ, su relación con la literatura y se añaden los parámetros dentro de los que se considera el libro infantil. En relación a esta literatura infantil, se propone un repaso sobre el protagonista en la actualidad, el libro-álbum. También se presenta el concepto de género que se extrae en la LIJ y, en consecuencia, el poder de la misma a la hora de transmitir valores y normas sociales.

Por último se realiza un análisis crítico de la obras de la LIJ, partiendo de la literatura tradicional sexista, encabezada por los cuentos de hadas. Para posteriormente introducir las nuevas propuestas literarias no sexistas seleccionadas: *Isla Mágica*, *Cebollino y Pimentón*, *Historia de los Bonobos con gafas* y *Llámame Paula*. Con la intención de proponer unas nuevas formas de masculinidad y feminidad alternativas y performativas que ayuden a promover y crear una sociedad no sexista, desde la infancia. Usando para ello la LIJ como herramienta primordial.

2. MARCO TEÓRICO

Los estudios de género surgen en el contexto de las ciencias sociales con la intención de contribuir a la transformación democrática de unas sociedades caracterizadas por una radical desigualdad entre mujeres y hombres. (Lomas, 2008)

2.1. CONCEPTO DE GÉNERO

A la hora de encontrar una definición al término de “género” aparecen una infinidad de obras y autores que han estudiado e investigado sobre dicho tema desde distintas ciencias, enfoques y perspectivas, dada la naturaleza transdisciplinaria de dicho concepto. Algunas de las que he considerado más oportunas son las que dan organizaciones como la ONU o la OMS, dada su repercusión mundial, y distintas autoras como Judith Butler, entre otras.

Desde una perspectiva institucional y con alcance mundial, la ONU señala el aspecto diferenciado entre género-sexo y su carácter evolutivo:

El significado de la palabra género ha evolucionado como término diferenciado de la palabra sexo para expresar la realidad de la construcción social de los roles de los hombres y las mujeres y de su estatus, así como también su variabilidad. En el contexto actual, el término género [...] está embebido del discurso social, político y legal contemporáneo. (ONU, 1995)

La OMS añade, además, un carácter cultural y social y otorga visibilidad a aquellas identidades fuera del sistema binario hombre-mujer:

El género se refiere a las características de las mujeres y los hombres definidas por la sociedad, como las normas, los roles y las relaciones que existen entre ellos. Lo que se espera de uno y otro género varía de una cultura a otra y puede cambiar con el tiempo. También es importante reconocer las identidades que no encajan en las categorías binarias de sexo masculino y sexo femenino. Las normas, las relaciones y los roles vinculados con el género también influyen en los resultados de salud de las personas transexuales o intersexuales. (OMS, 2015)

El género, como dice Victoria Sau (2006) es una categoría transversal que impregna todas las relaciones sociales y que tiene una enorme influencia tanto en el desarrollo individual de las personas como en el de las relaciones sociales e interpersonales que cada una de ellas establece dentro de los distintos contextos en los que tiene lugar su proceso de socialización.

Como afirma Judith Butler en su obra *Deshacer el género* (2006), cuando hablamos de nuestro propio género, a veces, parecemos olvidarnos que el género no es un constructo individual que “se hace en soledad”; sino que siempre se está haciendo con o para otro, aunque sea un imaginario. La explicación reside en que los términos que conforman el género del individuo se hallan desde el principio fuera de uno mismo, en una sociedad que carece de un solo autor.

En este sentido Butler (2006), señala que la agencia individual está ligada a la crítica social y a la vez a la transformación social. Sin embargo, si queremos determinar nuestro propio género, se hará en relación a la existencia de normas sociales que apoyen y posibiliten la reclamación del género para el propio individuo. La consecuencia que se deduce es que para poder tomar posesión de uno mismo el yo tiene que ser desposeído en la socialidad.

Todas las interpretaciones anteriores parecen coincidir en el carácter social y cultural del género, destacando que no es un constructo individual sino social y resaltando la importancia que tiene sobre las relaciones sociales en la gran variedad de situaciones y contextos a los que se expone el individuo. De lo que podemos sustraer la dificultad de hacer confluir todas las interpretaciones en una definición absoluta.

I. Problemática del género: Sistema Binario hegemónico

No obstante, la dificultad a la que está expuesto el término género a la hora de recibir una definición completa y absoluta no es el único problema al que se enfrenta. Una problemática del género que conviene mencionar y analizar es el sistema binario de género que se encuentra instaurado en nuestra sociedad de forma hegemónica. Sin embargo, no es algo puntual o una novedad, sino que tiene una carga histórica. Como destaca Simone de Beauvoir;

Y en verdad basta pasearse con los ojos aliviados para comprobar que la humanidad se divide en dos categorías de individuos cuyos vestidos, rostro, cuerpo, sonrisa, parte, intereses, ocupaciones son manifestaciones diferentes. Acaso tales diferencias sean superficiales: tal vez estén destinadas a desaparecer. Lo que sí es seguro es que, por el momento, existen con deslumbrante evidencia. (Beauvoir, 1977: p.3)

Quizás va siendo hora de romper con este binarismo y dualidad categórica, que como bien decía Beauvoir, es superficial y está destinada a desaparecer. No en la

tendencia de una neutralidad, sino hacia una mayor variabilidad, una mayor riqueza de categorías, hacia una amplia realidad variante de formas de individuos. Para lo cual se hace indispensable introducir unas nuevas formas alternativas de individuos, tanto masculinos como femeninos, y no solo centrándonos en el aspecto superficial sino también ahondando en los aspectos psicológicos y emocionales de los individuos.

Sin embargo, aunque los sexos parezcan claramente binarios en su morfología y constitución, -premisa cuestionable- Butler (2007) insiste en que no existe ningún motivo que nos haga creer que también los géneros serán únicamente dos. Así que al partir de la hipótesis de un sistema binario de género, se mantiene de un modo implícito la idea de una relación mimética entre género y sexo, de lo que se deriva que el género refleja al sexo, e incluso, se encuentra limitado por él.

Precisamente lo anterior surge como respuesta, al comprender al género como una categoría de origen histórico, así aceptamos que el género es una forma cultural configuradora de nuestro cuerpo, y como consecuencia se encuentra expuesta a una continua transformación. De esta forma nos adentramos en la estructura performativa del género. Cuando nos referimos a la performatividad, estamos incluyendo una serie de actos –corporales y del habla– interrelacionados de una forma algo compleja; *quiasmo*. Como S. Felman afirma, el cuerpo es el encargado de dar lugar al lenguaje, a su vez, el lenguaje conlleva propósitos corporales y performa actos corporales. (Butler, 2006)

II. Problemática del género. Un arma de doble filo: Normalización y Normatividad

Otro de los problemas a los que el género tiene que enfrentarse es al aspecto normativo y reduccionista del que se encuentra impregnado. Comprendido por las normas sociales y culturales que son usadas como un “arma” de doble filo a la hora de juzgar nuestras acciones, comportamientos y relaciones sociales.

El género pasa a ser considerado, según Butler (2006), como un aparato a través del cual va a producirse y normalizarse lo masculino y lo femenino, así como otras formas hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume. Por lo tanto, caer en el reduccionismo de asumir solo lo masculino y lo femenino equivale a no comprender que las permutaciones del género que se salen de lo binario forman parte del género tanto como su ejemplo más normativo. Al entrar en el terreno de la

normatividad, se hace necesario resaltar este doble *filo*, antes mencionado. Por una parte, se entiende como las intenciones y aspiraciones que nos guían, las órdenes que nos obligan a actuar o hablar el uno al otro, las presuposiciones que se manifiestan, mediante las cuales nos orientamos y que orientan nuestras acciones. Por otra parte, se refiere al proceso en sí de normalización, a la manera en que ciertas normas, ideas e ideales dominan nuestra vida proporcionando los criterios coercitivos que defienden a los hombres y a las mujeres normales.

Pero ¿por qué nos interesa esta doble naturaleza de la normatividad?, ¿en qué nos repercute? y ¿cómo debemos considerarla? Lo que nos permite esta doble naturaleza es mostrarnos, por un lado, que no podemos estar sin ellas y, por otro, que no debemos asumir que su forma no es dada de antemano. En conclusión, siguiendo las ideas de Butler (2006), aunque no podamos estar sin ellas tampoco podemos aceptarlas tal como son.

Reconsiderando lo anterior, el género es un mecanismo mediante el cual se producen y se naturalizan las concepciones de lo masculino y lo femenino, pero ¿acaso no podría considerarse también como el elemento que permita la deconstrucción y desnaturalización de dichos términos? Por eso, como señala Butler (2006), conviene acabar con los discursos restrictivos de género alienados desde un heteropatriarcado que impone como formas naturales lo hegemónico, reduciendo la posibilidad de repensar en su alteración.

En consecuencia, al mantener el término de género aparte de la masculinidad y de la feminidad se salvaguarda una visión teórica en la que se puede rendir cuentas de cómo el binario masculino-femenino agota el campo semántico del género. De esta forma, al hablar de problematización del género o de la mezcla de géneros ya sea el transgénero o el cruce de géneros, se está sugiriendo que el género posee un alcance más allá del binario naturalizado. (Butler, 2006) Ahí es, precisamente donde reside una parte clave para poner final a ambas problemáticas. A lo anterior hay que añadir un proceso de indagación acerca de cómo se adquiere el género, qué factores intervienen, será interesante, pues, conocer dichas teorías y revisarlas.

2.2.TEORÍAS: ADQUISICIÓN DEL GÉNERO

Como señala Connel (2002) en su revisión teórica sobre el género, éste se encuentra estructurado en la sociedad contemporánea de modo que los niños y niñas estén preparados para convertirse en hombres y mujeres con unas características determinadas que previamente han sido transmitidas y aprehendidas. Esta adquisición del género ha sido analizada desde distintas perspectivas y teorías entre las que destacan la teoría del rol sexual y la teoría constructivista.

A. Teoría del rol sexual

Considerada una de las teorías más influyentes y cuyo pilar fundamental sobre el que se apoya es, como desarrolla Connel (2002), la concepción de que los roles sexuales se adquieren a través de la socialización y dicha socialización es llevada a cabo por una serie de estructuras institucionales como la familia, la escuela, los iguales y los medios de comunicación. A lo que también hay que añadir el aspecto normativo y social basado en el refuerzo positivo y negativo.

Sin embargo, esta concepción posee un carácter estático, por lo que surgen una serie de críticas posteriores, a lo largo del siglo XXI, que plantean una revisión para alcanzar un mayor dinamismo a la hora de considerar la feminidad y la masculinidad y, más concretamente, en relación a su adquisición. En esta línea, dicho modelo tradicional será discutible en tanto que implica la existencia de un rol sexual para cada uno de los sexos, cuando en la sociedad existe una gran pluralidad. Por lo que podemos concluir que es una teoría incompleta, entendiendo por incompleta que no recoge la totalidad.

B. Teoría Construccinista

Las conceptualizaciones occidentales se basan en una perspectiva constructivista social de género como marco para desarrollar la identidad sexual. ¿Qué nos hace pensar eso? ¿Cómo y dónde podemos verlo en nuestra sociedad? Existen gran cantidad de huellas impregnadas en la sociedad que sostienen esta teoría. Un ejemplo, a mi juicio muy clarificador y representativo, es el hecho de que los niños a la edad de los tres años sean capaces de distinguirse entre sí mismos y los miembros del sexo opuesto, será poco después cuando interioricen los estereotipos de género, las conductas y lenguaje asociados (véase apartado 2.6 Estereotipos de género) Lo cual será la base sobre la que se sustente la identidad de género que se desarrollará pocos años después.

2.3. CONCEPTO DE IDENTIDAD DE GÉNERO

A la hora de hablar del género, no se puede excluir la visión individual del género, es decir, la parte en la que el individuo en sí, es consciente de su propio género, de las influencias y consecuencias que tiene, ha tenido y tendrá en su vida. A esta parte del conocimiento que una persona posee acerca de su propio género y de las implicaciones que dicho género tiene en su vida se le denomina identidad de género (Sau, 2006) y no es algo estático sino que sufre procesos de evolución construcción y reconstrucción a medida que el individuo crece.

- Construcción de identidad de género

Para llegar a comprender mejor qué se entiende por identidad de género, resulta interesante analizar cómo se construye y qué elementos influyen o se encuentran relacionados. Debido a su relevancia, existen una gran variedad de teorías que han tratado de explicar la construcción de la identidad de género. Dada su variedad, conviene diferenciarlas en dos grandes grupos. Por un lado, las que se centran en factores genéticos Money y Ehrhardt, (1972). Por otro lado, las que lo hacen en los ambientales (Bandura, 1989; Kohlberg, 1966; Martin y Havlerson, 1981 y 1987). No obstante, las visiones que plantean tanto unas como otras resultan incompletas ya que prevalecen unos u otros factores descartando el resto.

Por ello, considero primordial un punto de vista más ecléctico como el desarrollado por Bronfenbrenner (1979), conocido como el modelo ecológico. Mediante dicho modelo, -y como destaca Sau (2006)-se pretende integrar todos los factores ya sean cognitivos, biológicos o ambientales de forma equitativa. Y sobre todo, la clave de este modelo es que considera que las diferencias biológicas no determinan las psicológicas. De esta manera deja la “puerta abierta” a la eliminación de los estereotipos tradicionales de género, permitiéndonos la intervención en aquellos contextos en los que las niñas y los niños se desarrollan.

Esta construcción de identidad de género, se va adquiriendo durante distintas etapas del desarrollo evolutivo. Para Sau (2006), comienza desde una inicial, con la primera infancia, en donde desde el momento en el que los progenitores conocen el sexo biológico se empiezan a generar unas expectativas diferentes acerca del desarrollo, de sus habilidades y capacidades así como de sus comportamientos. Esta manera diferenciada de actuar en relación a sus hijos/as continua a lo largo del desarrollo del

bebé, ya sea en la forma de vestir, peinar, decorar sus espacios, los juegos y juguetes. En la siguiente etapa, preescolar, la influencia de los comportamientos de los progenitores adquiere una mayor relevancia, durante estos años se van a encargar de reforzar las conductas de los hijos e hijas para que ambas aparezcan claramente estereotipadas. Es curioso, que es el comportamiento de los niños considerado como “inadecuado” el que muestra signos de “excesiva sensibilidad” es el que más se corrige y castiga, mientras que el de las chicas se penaliza menos.

Durante la etapa escolar, se siguen desarrollando comportamientos diferenciados por parte de los progenitores. Sin embargo, a partir de esta etapa se van a introducir expectativas diferenciadas en lo relativo a los aprendizajes escolares. Más adelante, en la pubertad y adolescencia, se plantea, como una necesidad evolutiva, la reconstrucción de la identidad de género- entendiendo que estaba construida en etapas anteriores- dicha reconstrucción posibilita una nueva definición de la nueva situación del adolescente en su mundo, sus relaciones sociales, su rol de género y sus preferencias sexuales. (Sau, 2006)

Al referirnos al concepto de rol de género, estamos incluyendo todas las responsabilidades, acciones, funciones y comportamientos que cada persona debe integrar y adquirir en relación a su género, en la sociedad. Como señala la OMS;

Si bien la mayoría de las personas nacen de sexo masculino o femenino (sexo biológico), se les enseñan los comportamientos apropiados para varones y mujeres (normas de género), en especial cómo deben interactuar con otros miembros del mismo sexo o del sexo opuesto en los hogares, las comunidades y los lugares de trabajo (relaciones entre los géneros), y qué funciones o responsabilidades deben asumir en la sociedad (roles de género). (OMS, 2015)

Desde una perspectiva centrada en el individuo, ¿cómo llega él a conocer su rol de género?, ¿qué proceso realiza el individuo para ser consciente de dicho papel en la sociedad?

El proceso por el que un niño/a llega a ser consciente de su rol de género y a interiorizar el conjunto de comportamientos y valores asociados al mismo, se denomina proceso de tipificación sexual. En otras palabras, cómo aprendemos a ser niños/as, mujeres y hombres en la sociedad y cultura en la que vivimos. (Sau, 2006: p. 34).

2.4.Género y familia: Implicaciones de los modelos familiares sobre el desarrollo de los roles de género

Tras analizar el proceso de construcción de la identidad de género, junto con las aportaciones de Sau (2006), parece quedar claro que el comportamiento diferencial de los progenitores durante todo el proceso de socialización es un elemento clave y responsable de la perpetuación de los roles de género masculino y femenino en la sociedad actual.

A partir de las palabras de Beauvoir; “*No sé nace mujer, se llega a serlo*”(Beauvoir, 1977: p. 109) no resulta extraño afirmar que se aprende a ser mujer dentro de distintos contextos. Uno de los más claros es el contexto familiar, lugar donde se exponen unos modelos y expectativas sobre las personas que lo conforman. Así de primeras no resulta problemático, ¿cuándo surge el problema para las mujeres? En el momento – según Sau (2006) – en el que el modelo de mujer que se está construyendo responde al estereotipo tradicional femenino, caracterizado por presentar a la mujer en una situación de inferioridad -en relación al hombre- construyendo mujeres a las que se les imposibilita una participación activa en el mundo en el que viven. En último término, un modelo de mujer carente de una igualdad de oportunidades que en el caso de los hombres, poseen casi de un modo innato.

Si bien es cierto, que el debate lleva abierto muchos años y que parece que lo vaya a estar muchos más, no puede convertirnos en agentes pasivos, conformados y resignados. Siempre va a haber una serie de intervenciones que nos permitan cambiar e intentar eliminar dichas desigualdades de nuestra sociedad. Para ello, parece obvio plantearse una intervención en el ámbito familiar, con el objetivo de cambiar o educar acerca del poder y responsabilidad de los modelos de roles masculinos y femeninos de progenitores con descendientes más jóvenes (Sau, 2006). En conclusión, que las familias ayuden al crecimiento y desarrollo de cada miembro teniendo en cuenta sus necesidades y capacidades, sin que el sexo biológico, el rol de género o la identidad sexual suponga ninguna barrera o limitación para las posibilidades de dicha persona ni un condicionante para los logros futuros.

2.5.GÉNERO Y ESCUELA: IMPLICACIONES DE LOS MODELOS ESCOLARES SOBRE EL DESARROLLO DE LOS ROLES DE GÉNERO

Una gran variedad de investigaciones, como la llevada a cabo por Ochaíta & Espinosa (2004), nos indican y alertan de que sigue existiendo una discriminación -de género- en la escuela, que provoca una serie de consecuencias negativas para niños y niñas tanto para las imágenes que se autocrean como para el mundo que tienen a su alrededor. ¿Cómo se da la discriminación de género?, ¿a través de qué medios? A raíz de numerosos estudios, se ha extraído que la discriminación se da mediante la organización escolar, el currículo escolar –tanto implícito como explícito– y la utilización de los recursos escolares (Bayal, 2005). A lo anterior hay que añadir el papel que posee el profesorado y el resto de integrantes de la comunidad educativa.

Como resultado, esta discriminación que se da en la escuela, conlleva unas consecuencias negativas -a corto, medio y largo plazo- tanto para alumnos como para alumnas, y como tal, para la sociedad futura. De lo que se deriva la importancia y urgencia de una actuación eficaz y responsable por parte de la institución escuela.

- Responsabilidad y actuación de la escuela: Coeducación

Esta actuación de la escuela-coeducación- se entiende como un proceso con intención educativa articulado en torno a tres ejes; Igualdad, Paz y Justicia. Estos tres ejes son las herramientas con las que se pretende eliminar el sexismo, reducir las desigualdades entre niños/as y entre mujeres y hombres, alcanzar una sociedad justa e igualitaria.

Desde esta perspectiva, la coeducación supone un modelo alternativo al modelo educativo vigente donde niñas y niños en un futuro sean considerados seres humanos diferentes – y no desiguales– además de equivalentes, en vez de complementarios. A partir de estas premisas, que aunque puedan resultar pretenciosas o utópicas para algunos, para otros representan una serie de objetivos que marca la coeducación; Por un lado, la enseñanza a niños/as sobre todo, los conocimientos y habilidades necesarias para cuidarse y ganarse la vida, es decir, para ser autónomos. Por otro lado, facilitarles las oportunidades necesarias para que niños/as aprendan a construir relaciones

interpersonales e intrapersonales igualitarias y sanas, es decir, promover una educación para la igualdad. (Deschamps & Equipo-Ágora, 2009)

Si bien es cierto que ha habido y hay muchas iniciativas, propuestas y personal elaborando y aplicando unas medidas educativas en términos de coeducación, no se ha demostrado que, en la actualidad, en la mayoría de las escuelas exista un modelo verdaderamente coeducativo, sino más bien un modelo mixto -que mantiene los roles tradicionales- que sigue teniendo consecuencias muy negativas tanto para niñas como para niños. Por ello, resulta urgente implantar un modelo verdaderamente coeducativo en la escuela (Deschamps & Equipo-Ágora, 2009) con diferentes objetivos;

Por un lado, la erradicación de la idea tradicional y sexista de que las diferencias biológicas determinan las diferencias psicológicas. Esto conlleva la eliminación de las desigualdades que se producen entre alumnos y alumnas como consecuencia de su socialización; y en esta misma línea, resultará necesario situar al mismo nivel de importancia los valores que configuran “lo masculino” y “lo femenino”.

Por otro lado, emplear una metodología de trabajo en la que se potencie al máximo el desarrollo personal de todas y cada una de las personas según sus intereses y sus capacidades, y sin que su sexo biológico sea una variable determinante de su desarrollo.

2.6. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

El concepto de estereotipo puede contemplar dos sentidos contradictorios; cuando es negativo va a referirse a lo relativo al prejuicio y a la discriminación; mientras que cuando su sentido es positivo, se va a considerar como el proceso de simplificación de características muy esquemáticas.

En ambos casos hace referencia a un conjunto rígido y estructurado de creencias compartidas por los miembros de la sociedad sobre características personales (rasgos de personalidad, atribuciones, expectativas, motivaciones...) o comportamientos propios de un grupo específico, desdibujando los límites de la individualidad al unificar las características de las personas que constituyen una categoría. En lo relativo al género, los estereotipos son las creencias consensuadas social y culturalmente que permiten homogeneizar a los individuos que pertenecen a una categoría asociada a un determinado género, a fin de comprender procesos psicosociales y comportamientos.

A la hora de hablar de dicho concepto, es necesario precisar que se trata de una construcción subjetiva; como tal, va a incluir creencias, expectativas, atribuciones causales asociadas al género, lo que significa que los pensamientos estereotipados, sean o no de género, no suelen coincidir con la realidad sino que son imágenes mentales de alta elaboración cognitiva. Además, un estereotipo no suele estar compuesto por un único pensamiento o idea singular sino por un conjunto organizado de ideas que se acoplan entre sí (Ashmore, Del Boca, & Wohlers, 1986).

Los estereotipos se aprenden, y por tanto se interiorizan, en procesos de interacción social, favoreciendo tanto la valoración del endogrupo como la justificación de las percepciones del exogrupo (Benlloch, 2012). De lo anterior cabe deducir que los estereotipos, tanto en rasgos generales como en los específicos, en el caso del género, se adquieren como resultado de un proceso –de mayor o menor duración– de carácter social. A lo que hay que añadir las consecuencias derivadas de su uso y dimensión grupal.

Algunos estudios, como los de Sau (2006), muestran que desde que los niños y niñas tienen dos años y medio- tres, comienzan a autoasignarse correctamente a una de las dos categorías, para ello emplean una serie de elementos externos como la ropa, el peinado y el juego. Aunque, a la edad de 3-5 años de edad, no son conscientes de que el ser niño o niña es algo que se va a convertir en algo estático a lo largo de su vida. Cuando tengan 6-7 años, van a comprender que tanto ser niña como niño es algo alterable y que por lo tanto no va a depender únicamente de los atributos externos–ropa, peinados, adornos o juegos– sino de la anatomía genital. Es por ello, que no puede resultar sorprendente que los niños/as adquieran los estereotipos de género, casi, al mismo tiempo que son conscientes de su identidad de género. ¿Cómo explicarnos dicha construcción tan precoz? Se debe, primordialmente, al trato diferenciado que se da tanto a niñas como a niños desde que nacen e, incluso, antes. Dicho trato diferencial va a condicionar enormemente los comportamientos y expectativas, dando como resultado dos categorías de individuos completamente distintas, no olvidemos el motivo en el que se basan dichas distinciones, su sexo biológico.

Quizás puede resultar escaso el razonamiento, pero si a esto le añadimos que dicho trato e ideas diferenciadas se aplican en casi todos los ámbitos de nuestra sociedad, incluyendo todos los contextos de socialización. Como consecuencia, el

desarrollo y práctica de conductas tipificadas por el género tiene lugar muy temprano, lo cual provoca que tanto niñas como niños tiendan a agruparse con aquellos del mismo sexo biológico, empezando a la edad de 2 años. Como resultado al llegar a la edad de 10-11 años las preferencias o expectativas asociadas a cada rol se van acentuando, de modo que la violencia y la discriminación hacia los comportamientos inadecuados según predetermina cada rol de género se vuelve crucial a partir de esta edad. (Sau, 2006)

Dicho proceso socializador diferenciado, antes mencionado, al que se someten niñas y niños, especialmente las niñas en nuestra sociedad –occidental y heteropatriarcal– mediante la exposición de modelos, ya sean directos o indirectos; o aprendizajes condicionados; pretenden inculcarles que las diferencias biológicas son determinantes en las diferencias psicológicas. Todo ello acaba provocando que no se vean como protagonistas o agentes activos en nuestro mundo, de este modo, lo que se consigue es la continuación de la presencia de los estereotipos de género tradicionales.

2.7.DECONSTRUYENDO EL OXIDADO SISTEMA BINARIO

HETEROPATRIARCAL: MASCULINIDAD Y FEMINIDAD

Entendiendo que la masculinidad y la feminidad no son meros rasgos del carácter o el aprendizaje de roles sociales y sexuales adquiridos durante la infancia y adolescencia, sino que, como López & Recio (2008) señalan, debemos entenderlos como procesos continuos –incluso contradictorios– que se están continuamente redefiniendo en cada comportamiento y actividad humana.

I. Concepto de masculinidad

Según nos muestra la RAE, la masculinidad es “la cualidad de lo masculino”; considerando por masculino/a lo siguiente: (Del lat. *Masculīnus*) Perteneciente o relativo al varón. / Propio del varón. /Que posee características atribuidas al varón. / Dicho de un ser: Dotado de órganos para fecundar. (DRAE, 2016)

Connell (1995) identifica cuatro tipos diferentes de masculinidad: hegemónica, subordinada, complaciente y marginal.

La *masculinidad hegemónica* es la que encaja en el molde del arquetipo tradicional de virilidad, la misma que se mantiene fiel y arraigada a los estereotipos

masculinos que se encargan de reproducir el sistema patriarcal hasta su culmen de dominación, poder y autoridad sobre las mujeres y sobre otros hombres usando como herramientas la opresión, la violencia –machista o no– y los privilegios que dicho sistema les otorga. Cabe precisar, como el propio Connell argumentó también, que esta masculinidad hegemónica no tiene por qué estar siempre ligada a la violencia. (Flecha, Puigvert, & Ríos, 2013)

La *masculinidad subordinada* es la que se encuentra fuera, o en los límites, de la concepción masculina normativa. Por ello, es la que representa unos comportamientos, modos de vida y lenguaje, así como expresión de sentimientos, alienados en la convención normativa de las mujeres. Como consecuencia, al estar fuera de la normativa social es considerada *ilegítima* y *afeminada* por una mayoría de la sociedad –tanto hombres como mujeres– sello más que evidente del sistema patriarcal del que nos hemos impregnado. Los individuos que se encuentran en esta categoría de masculinidad completan un abanico que comprende desde aquellos que poseen una orientación homosexual, hasta aquellos que poseen unas cualidades y valores, que enfatizan en las emociones y la expresión de sentimientos y que solidarizan con las ideologías feministas.

La *masculinidad marginal* incluye a los hombres que pertenecen a colectivos que se encuentran excluidos socialmente y tienen un acceso limitado a las estructuras de poder. Estos colectivos sufren injusticias y opresiones lideradas por una masculinidad hegemónica, lo cual no quiere decir que no cuestionen dichas conductas. De hecho, se distancian del discurso misógino y violento de la cultura patriarcal.

Finalmente, Connell (1995) incluye la *masculinidad complaciente*, entendiéndose como la que es ejercida por los hombres que, careciendo de un acceso significativo al poder y sin poseer un alto estatus económico y social, disfrutan de los *dividendos patriarcales* asociados al género masculino sin cuestionarse ni un solo momento el porqué.

II. ¿Cómo se aprende y aprehende la masculinidad hegemónica?

Estereotipo tradicional de masculinidad

Enfocado a conocer cómo aprenden los chicos a ser varones, qué tipo de comportamientos aprenden para poder expresar dicha masculinidad. Como exponen López y Recio (2008), desde que son bebés se les trata de una manera diferenciada por el hecho de ser varones; como el modo de hablarles, de jugar e incluso las expectativas hacia ellos. Así pues, son enseñados a demandar una constante atención, a ser activos, a tener el control de las situaciones, a tener iniciativa. Todo ello a través del comportamiento, modelos y lenguaje empleado por los adultos de su entorno. Como consecuencia, se acaba reforzando en ellos conductas rudas, activas e incluso violentas. Esta misma violencia, es una de las características del género masculino. Pero cuidado, la responsabilidad es de carácter histórico, social y cultural. Nuestra sociedad patriarcal ha conseguido naturalizar la invisibilidad del androcentrismo omnipresente; en otras palabras, la identificación con los valores culturales no se ha hecho con los hombres sino con lo general. De forma similar, la violencia como conducta se ha hecho invisible también.

Al emplear el término sociedad patriarcal, nos referimos a la cultura principal desarrollada por los varones tomando como única referencia sus propios elementos, valores y deseos y proyectada como la generalidad y la naturalidad. ¿Con qué intención? Para hacer de la masculinidad la cultura, es decir, partir de una preconcepción jerarquizada que desencadena, sin duda alguna, en desigualdad- o violencia en la resolución de conflictos- ya que hay una posición con más poder que otra. Conviene precisar, como lo hacen López y Recio (2008), que no existe una esencia masculina que condena a los hombres a ejercer violencia contra las mujeres, sino formas concretas de ser hombre basadas en la misoginia y en acciones de dominación—pública, familiar y personal— apoyada en la división sexual de las tareas y de las expectativas en relación al sexo biológico.

Un tema que está presente en nuestra sociedad es la violencia masculina. Para lo que es primordial considerar un cambio en la manera de plantearla, como nos introducen las autoras López y Recio (2008); no como un efecto inevitable de un orden natural de las cosas, sino más bien como el efecto social de una serie de ideas y de acciones presentes en el día a día de nuestras sociedades, que brindan a los hombres

una variedad exquisita de privilegios. Tales privilegios son los “*dividendos patriarcales*” de la dominación masculina, que no son –ni mucho menos– el efecto natural de unas diferencias biológicas entre hombres y mujeres; sino el efecto cultural de una manera determinada de entender y de construir durante muchos años las relaciones entre hombres y mujeres, ya sea en el ámbito público, en el familiar o en el personal, que sustenta una supuesta naturaleza del hombre y una jerarquía de su sexo.

Tanto es así, que el orden y poder masculino ha impregnado y avasallado el inconsciente colectivo y la estructura social, usando como herramientas unos esquemas estructurales, éticos, culturales y simbólicos que han posibilitado convertirse no únicamente en el orden natural, legítimo, pensable y lógico sino que también en un orden neutro y objetivo al servicio de la sociedad. (López & Recio, 2008)

En relación a la identidad masculina, Elizabeth Badinter (1992) señala que no existe una masculinidad única, de lo que se deriva, que no existe un modelo masculino universal y lícito para cualquier lugar, época, edad, clase social u orientación sexual. Por el contrario, introduce una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombre en nuestra sociedad. Además dicha identidad masculina, en su variedad de versiones, es aprendida por lo que puede ser modificada (López & Recio, 2008). De esta manera Badinter nos presenta dos características de la identidad masculina, su multiplicidad y su variabilidad.

III. Nuevas formas de masculinidad/Masculinidades alternativas

Acompañando el razonamiento de autores como Elizabeth Badinter (1992) y Carlos Lomas (2003), no hay una única forma de ser varón, por mucho que la sociedad patriarcal siga haciendo hincapié en una masculinidad hegemónica dominante. Resulta evidente creer en la presencia de numerosas y variables formas de vivir siendo varón. De todas ellas ¿cuál podría considerarse nueva?, ¿y qué se entiende por nueva masculinidad? Para López & Recio (2008) sería aquella que rompe con la visión tradicional basada en la jerarquía del sexo biológico masculino y promotora de acciones y actitudes desiguales. En consecuencia, aquella que opta por una igualdad de oportunidades para ambos sexos, por el respeto como medio y fin. ¿Qué hombres están dentro y qué los caracteriza? En rasgos generales, son varones sensibles, comprensivos, respetuosos, fuertes, con una visión más abierta del mundo en el que viven, de las relaciones interpersonales, del amor y de la igualdad. Presentan una idea de justicia y

bienestar de todos los seres humanos sin que el sexo biológico, edad, raza, condición o nivel social, identidad de género u orientación sexual sean aspectos discriminatorios o limitantes en sus vidas o acciones a desarrollar.

Son varones que han sido educados en una sociedad patriarcal, pero que han cambiado y superado los estereotipos a los que han sido expuestos desde que nacieron. ¿Cómo superar dichos estereotipos como varón si has sido educado en un sistema patriarcal? Se requiere de gran madurez y empoderamiento de los jóvenes y niños. Ya que como se aprecia en nuestra actual sociedad, los adolescentes se hallan sometidos por una sociedad que les demanda ser agresivos, fuertes, independientes, no-sensibles, activos y, por supuesto, les priva de sus sentimientos. Esta manera de limitación de la expresión del varón acaba conllevando, en gran parte de los casos, a un ejercicio de la violencia contra el otro género. Lo más curioso, y también destacado por López & Recio (2008) es que todo ello que es un impuesto cultural y social, parece fruto de la naturaleza o del azar, de modo que pasa de constructo social a constructo biológico, dotándoles un carácter de innatismo.

Desde una perspectiva de transformación social, y con aporte de la pedagogía, se considera primordial el papel de la educación para resolver dichos problemas sociales. Al hablar de educación, hay que referirse a una que eduque fuera de los tintes de patriarcado, una educación basada en promover una igualdad de oportunidades, posibilitadora de nuevas formas de masculinidad.

- ***Posible problemática: Idealización de la Masculinidad Alternativa***

Si partimos de la hipótesis que plantea Segal (1990), la masculinidad es un constructo cultural que se define por oposición, cuando decimos “ser hombre” lo que se está diciendo paralelamente es no ser mujer, no ser étnico y no ser homosexual. En consecuencia, se deduce que la masculinidad hegemónica se basa y autoafirma mediante el sexismo, el racismo y la homofobia (Pastor B. M., 2014). Por ello, las masculinidades alternativas aparecen consideradas como aquellas que cuestionan el comportamiento masculino hegemónico y dominante, por el contrario, encarnan formas de hombría más igualitarias. Estas masculinidades alternativas se caracterizan por no ser sexistas, racistas, homófonas, clasistas. (Carabí & J. Seidler, 2015)

No obstante, lo anterior plantea el dilema de si estamos poniendo la idea de masculinidades alternativas en un nivel muy alto –antijerárquico, antirracista, antihomóforo...etc., – lo que planteamos son unas masculinidades alternativas idealizadas. (Carabí & J. Seidler, 2015)

- ***Perfilando el concepto: Masculinidad corporeizada transformativa***

Para Seidler (2015), uno de los muchos aspectos buenos de las masculinidades alternativas es que posibilitan una apertura para que los hombres cambien y demuestren la posibilidad de dicho cambio. Pero ¿una alternativa a qué?, se hace necesario precisar lo alternativo en relación con una generación específica de hombres. Añade que no hay que limitarse a presentar las masculinidades alternativas como una construcción intelectual basada en determinados arquetipos. Como resultado, Seidler (2015), desde una psicoterapia corporeizada, considera primordial animar a los hombres a pensar en la relación con su cuerpo, lo que no sucede al referirnos a la idea de alternativo. Además el término “corporeizada” no sugiere superioridad sino un tipo de relación distinta que rompe con la tradición cartesiana. A lo anterior también añade un factor de cambio que implica un proceso, de esta forma la idea de alternativa incluye la idea de transformación, proceso que tiene lugar en el tiempo. De esta manera, el autor introduce el concepto, a su juicio más adecuado; masculinidades corporeizadas transformativas.

IV. Concepto de feminidad

Conviene introducir algunas preconcepciones históricas sobre lo que se entendía por mujer, para llegar a entender lo que se entiende hoy. Algunos de los grandes filósofos y extractos bíblicos, añadían lo siguiente:

La mujer es mujer en virtud de cierta falta de cualidades -decía Aristóteles-. Y debemos considerar el carácter de las mujeres como adolecente de una imperfección natural. Otros como Santo Tomás afirmaban que; La mujer es un hombre fallido, un ser ocasional. Incluso en la Biblia, en la historia del Génesis, Eva aparece como extraída según frase de Bossuet, de un *hueso supernumerario* de Adán. La Humanidad es macho, y el hombre define a la mujer no en sí misma, sino con relación a él; no la considera como un ser autónomo. (Beauvoir, 1977: p. 4)

Desde un plano actual, la RAE la define como: Cualidad de femenino. / Estado anormal del varón en que aparecen uno o varios caracteres sexuales femeninos. Aún en nuestra sociedad actual, podemos encontrarnos esta supremacía del poder del hombre frente a la mujer. Rasgo que como podemos apreciar, la lengua española recoge. De la

anterior definición se extrae que lo masculino es lo contrario a lo femenino. Por ello esta oposición del sistema binario de género masculino-femenino genera que los rasgos como la feminidad sean exclusivos de la mujer. Así pues, la atribución de rasgos femeninos a hombres se considera, como señalan López y Recio (2008), un atentado contra su intimidad; lo cual no deja de ser una respuesta, entre muchas más, de los individuos al androcentrismo bajo el que han sido educados.

V. Estereotipo tradicional de feminidad

Cuando se plantea qué es ser femenina, conviene resaltar algunos rasgos tradicionales inherentes—ser sumisa, sensible, cariñosa, débil, coqueta, amable, dependiente, trabajadora y maternal— que se han mantenido a lo largo de la historia.

Uno de los vínculos que se ha hecho con el término de feminidad es el de maternidad, casi como un eje central del constructo social femenino. Considerado por muchos un reducto de la mujer a la capacidad reproductiva. No tan alejado de lo que Beauvoir cita de Paracelso “*Tota mulier est in utero*” (Toda la mujer reside en el útero)(Beauvoir, 1977: p. 4).

Desde nuestra cultura patriarcal, la mujer nace con la misión de ser madre, así deberá responsabilizarse del cuidado de sus hijos, de su hogar y de las tareas domésticas. Por lo que el mundo femenino queda limitado a lo privado, doméstico y familiar. Se puede comprobar cierta evolución a lo largo de la historia que ha hecho que esta construcción social más tradicional de la mujer cambie; dotando a la mujer de una mayor independencia y libertad. (López & Recio, 2008) Esto hace que surjan nuevas formas de feminidad. Aunque, sigue muy presente la exclusividad de la maternidad y el instinto materno como algo innato, en vez de cultural.

VI. Nuevas formas de feminidad/ Feminidades alternativas

Las nuevas formas de feminidad, para López & Recio (2008) introducen una mujer independiente con una formación personal, académica y profesional. Se nos plantea una mujer libre que decide por sí misma en relación a una vida, sin que ésta esté condicionada a un varón y, en caso de hacerlo, es porque ha sido decisión propia. Sin embargo, estas nuevas formas de feminidad que existen no se encuentran desvinculadas del todo de los estereotipos tradicionales femeninos, a los cuales, todos nos encontramos ligados gracias al androcentrismo imperante en nuestra sociedad.

En conclusión, y como apunta Lomas (2003), no existe una esencia natural de lo femenino y de lo masculino, sino un mosaico cultural de identidades femeninas y masculinas- heterogéneas y en ocasiones antagónicas- adscritas a uno u otro sexo. Dicho de otra manera: no existe una manera única y excluyente de ser mujer y de ser hombre, sino mil y una manera diversas de ser mujeres y de ser hombres en nuestras sociedades en función no sólo del sexo de las personas, sino también de su grupo social, de su edad, de su ideología, de su capital cultural, de su estatus socioeconómico, de su orientación sexual, de sus estilos de vida, en definitiva, de sus maneras de entender (y de hacer) el mundo y de la naturaleza de las relaciones que establecen con los demás seres humanos.

2.8.GÉNERO Y LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (LIJ): PUNTO

DE ENCUENTRO

Reflexionaremos ahora sobre su relación e importancia mediante una revisión histórica del concepto de LIJ y su relación con la Literatura general desde su negación e infravaloración hasta su equiparación con la Literatura.

Resulta indiscutible afirmar el valor que posee la Literatura en nuestras vidas porque, como señala Isabel Tejerina Lobo (2005), tiene el poder de llenar nuestro deseo humano –siempre insaciable y tan insatisfecho– de búsqueda de la verdad y de la belleza. Por eso mismo, el niño también va a necesitar cumplir con dicho deseo, precisamente lo hace al entrar en contacto con distintas creaciones artísticas como el cuento, la poesía, el teatro, la música, el cine...etc. De lo que se deduce que la LIJ es una buena respuesta a las necesidades demandadas por una doble razón; por un lado, posee un gran valor formativo; y por el otro, proporciona un gran placer al ser una necesidad vital. Como señala Fernando Savater (1988:10) “Si desapareciera la literatura no perderíamos un arte, sino el alma”

Sin embargo, existen algunas corrientes que relegan la literatura a un segundo o tercer plano, en el ámbito educativo. El porqué parece residir en nuestras sociedades actuales, en donde la tecnología y el pragmatismo parecen ser imperantes, restándole importancia al deseo humano de búsqueda de la verdad y de la belleza. Estas posturas críticas con la LIJ son variadas y se centran en distintos aspectos.

Por un lado están aquellas que se apoyan en que no se debe apellidar a la Literatura con calificativos – no más allá de los relativos a la calidad: buena o mala – que limiten el propio término. De esta manera consideran que emplear un criterio diferenciador, como es la edad, implica escribir para un público determinado y por lo tanto, a su juicio, una negación del arte. Como expresa Sánchez Ferlosio; “cualquier intento de adecuación lingüística, supone una degradación”. Para estos autores, la LIJ no es otra cosa que el resultado de un proceso de simplificaciones y adaptaciones de las creaciones adultas a las capacidades, más o menos limitadas, de los niños y niñas. El culmen de estas posturas críticas, lo encontramos en aquellos autores que consideran la LIJ como obras mediocres resultado de invenciones de críticos y empresas editoriales cuyos objetivos son meramente económicos. No obstante, para María Teresa Andruetto el peligro de la LIJ no reside en lo anterior sino que:

El gran peligro que acecha a la literatura infantil y a la juvenil en lo que respecta a su categorización como literatura, es justamente el de presentarse a priori como infantil o como juvenil. Lo que puede haber de “para niños” o “para jóvenes” en una obra debe ser secundario y venir por añadidura, porque el hueso de un texto capaz de gustar a lectores niños o jóvenes no proviene tanto de su adaptabilidad a un destinatario sino sobre todo de su calidad, y porque cuando hablamos de escritura de cualquier tema o género, el sustantivo es siempre más importante que el adjetivo. (Andruetto, 2008)

Dejando atrás estas posturas, existen otras que, si bien aceptan la existencia de la LIJ, van a cuestionar su utilidad. Entre estas posturas, cabe presentar las esteticistas que sostienen que la única función de la LIJ es la estética. Destacan autores como Juan Ramón Jiménez, para quien:

“Ese libro ideal que todos hemos entrevisto en nuestra infancia, que nos ha revelado, en la mañana de la vida, como la mariposa azul del colegio, por la frente en ilusión; el libro para niños es el libro del cuento mágico, del verso de ley, de la pintura maravillosa, de la música deliciosa. El libro bello, en fin, sin otra utilidad que su belleza”. (Jiménez, 1961: p. 28)

Otros, como J.C. Merlo apuntan en la misma dirección estética, señalando que la literatura infantil posee una finalidad primaria y fundamental, de promover en el niño el gusto por la belleza de la palabra y el deleite ante la creación de mundos de ficción. (Cervera, 1991)

No obstante, si tomamos un punto de mira más allá de estas posturas críticas esteticistas; se puede comprobar que la literatura es un hecho único y artístico. Como

pieza de arte que es, puede tomar diferentes formas de manifestarse ya que no existe un público unificado y homogéneo, sino todo lo contrario, este arte va dirigido a una audiencia variada y heterogénea, en lo relativo a la manera de interpretar las obras artísticas – mayor o menor sensibilidad artística – precisamente por lo anterior, la literatura debe ofrecerse y se ofrece a un amplio abanico de gustos y sensibilidades que requieren, en distintos niveles, una dimensión estética como necesidad vital. De lo que se extrae, como expone Isabel Tejerina (2005) que el arte cumple una doble función; una de carácter antropológico por un lado –necesidad de visión artística– y una de carácter utilitario –proporciona conocimientos mediante las emociones– por otro.

Dando por supuesto, que el arte en su forma más general, y la literatura de forma más específica, está destinada a una pluralidad de público, no debe pues extrañar ni ser objeto de crítica, la literatura para niños, ni mucho menos deba ser considerada “*subliteratura*”. Como recalca Borda Crespo, la Literatura Infantil

No es ni constituye un producto de segunda fila por el hecho de estar destinado, quizás desde el mismo origen del proceso creativo, a la infancia (...). La consideración de la literatura infantil como un subproducto hace tiempo que tenía que haber sido abandonada (...). Y con ella nuestros prejuicios adultos para disfrutarla y valorarla.(Crespo, 2002: p. 50)

La Literatura Infantil y juvenil debe ser considerada como lo que es, literatura, simplemente una literatura que va dirigida a un público determinado con unas características, intereses y necesidades específicas. Como nos señala Tejerina Lobo (2005) tomando prestadas las palabras de López Tamés (1985:17); “De la obra abierta que es el arte, cada necesitado recoge lo que apremia”.

A. Rompiendo mitos sobre la LIJ. El libro infantil

Una vez que se ha asumido la existencia, valor y necesidad de la LIJ, se hace necesario precisar qué es y qué no es Literatura Infantil. Al sumergirnos en el mundo de la LIJ, nos encontramos con la presencia de innumerables obras etiquetadas como libros para niños, en tanto que van dedicados a un público infantil, que por el contrario no pueden ser catalogadas como LIJ. De este modo, el hecho de que vaya dirigido a un público infantil no es un aspecto inmediato y necesariamente vinculante para que se lo catalogue como tal. Entonces ¿qué aspectos hay que considerar para poder catalogar un libro infantil dentro de la literatura infantil y juvenil? Para Isabel Tejerina (2005), el aspecto literario es primordial, es decir que van a estar dentro de la LIJ aquellos libros

imaginativos y de ficción; y por antítesis los que carecen de un exceso de didactismo, como los libros informativos y de conocimientos que se encuentran bajo el disfraz de cuentos.

Como resultado, esta misma autora, hace hincapié en la necesidad de someter los libros infantiles a una exhaustiva depuración que elimine todo aquello que no alcanza la categoría artística. Destaca también, que su inclusión en este campo responde a las demandas didáctico-moralizantes manipuladas por los adultos destinados a instruir. Y es que cuando los objetivos didácticos sobrepasan los logros estéticos, estamos hablando de “*pseudoliteratura*”. En esta línea se encuentran autoras como Borda Crespo, quien señala:

La conexión entre escuela, infancia y literatura, conexión comprensible pero que históricamente ha lastrado el producto infantil de un excesivo didactismo, hasta llegar a confundir lo literario con lo didáctico, pedagógico o ejemplarizante y con ello confundir al lector o lectora acerca de lo que debía encontrar en su lectura (2002: p. 50).

Como vemos, resulta esencial analizar qué clases de libros y qué intereses y valores pretenden transmitir e inculcar al público infantil. Así como estar pendiente de las nuevas propuestas y formatos que aparecen en la LIJ.

B. Libro álbum como protagonista de la LIJ actual.

Partimos de la descripción que hace Ana G. Lartitegui (2009), en su ensayo *El álbum perfecto o la búsqueda necesaria*; según esta ilustradora, a la hora de dar una definición al libro álbum conviene hacerlo alrededor de cuatro campos de estudio, el libro, la ficción, la ilustración y la retórica. Atendiendo a lo anterior, para esta autora el álbum se considera como propuesta estética compleja que se centra en el libro por su doble naturaleza como objeto plástico y como soporte literario. Una de sus características relevantes, es que su discurso de ficción va más allá de lo literario, puesto que para generar dicha ficción se debe apoyar en el uso cohesionado de las ilustraciones. De modo que se va a dar una alternancia discursiva entre imágenes y palabras para conformar una estructura retórica. Esta alternancia se basa en la constante interacción de los dos códigos, llegando a generar una lectura sinérgica cuya intención es completar una trama. Podemos ver los efectos de esta sinergia entre texto e ilustración, como destaca esta autora citando las palabras de Lewis:

(...) podemos leer las ilustraciones a través de las palabras y las palabras a través de las ilustraciones. Es decir, los dos lenguajes o sistemas de notación son mutuamente relativos. (2005: p. 97)

Precisamente, resultado que dicha convergencia texto-ilustración genera, para Shulevitz, el concepto de formato *libro-álbum*. Así se diferencia del libro ilustrado o, como propone Lartitegui (2009) *pseudo-álbum*, quien lo categoriza como aquel libro que carece de un relevo texto-imagen para generar una trama; así pues cuenta una historia mediante palabras y se vuelve a contar a través de las imágenes.

C. Acercamientos al concepto de LIJ desde distintas perspectivas

Precisamente debido a esta multiplicidad de aspectos y factores responsables – y contradictorios – en la LIJ, es primordial exponer algunos acercamientos al concepto. Por un lado, la visión globalizada de Juan Cervera (1984), quien señala que en la literatura infantil quedan incluidas todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con una finalidad artístico-lúdica que posea un interés para el niño. Posteriormente, Marisa Bortolussi (1985) hace hincapié en la visión artística de la literatura, así la califica como la obra artística destinada a un público infantil. Considero importante, la reflexión que realiza Montes, acerca del concepto de literatura y de su alusión simbólica:

¿Qué es la literatura infantil? Para empezar, si la literatura, es un universo de palabras con ciertas reglas de juego propias; un universo de palabras que no nombra el universo de los referentes del mismo modo como cada una de las palabras que lo forman lo nombraría en otro tipo de discurso; un universo de palabras que, sobre todo, se nombra a sí mismo y alude, simbólicamente a todo lo demás. (Montes, 2001: p. 17)

Otros autores como López Tamés (1985), se centran más en la forma de dicha literatura y la labor del autor para entrar en el mundo del niño.

La LIJ no es la que imita grotescamente el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta sino la que se adecúa a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas. (Tamés, 1985: p. 15)

Para Bruno Bettelheim, el cuento en particular es en sí una obra de arte que no lograría su impacto psicológico en el niño si no fuera, precisamente eso, una obra de arte. Parece justo reconocer que el cuento –la literatura en general- influye en el individuo tanto psicológica como pedagógicamente en la medida en que moldea la mente y el corazón de él.

Así pues, a la hora de referirnos a la LIJ, será de gran utilidad hacerlo en relación a las funciones que, según Colomer cumple:

1. Iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura infantil y compartida por una sociedad determinada. 2. Desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas a través de las que se vehicula el universo literario. 3. Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones (Colomer, 1999: p. 15).

A partir de las funciones destacadas por Colomer, se deduce el importante papel de la LIJ en el proceso de desarrollo de los niños y niñas por ser la que muestra una o varias realidades sociales y culturales – reales o ficticias– que les va a condicionar y permitir llevar a cabo su proceso de socialización. Además de exponer una forma de arte con la que puedan promover y desarrollar su sensibilidad artística. Como resultado, la LIJ se va a considerar un elemento responsable en la socialización, en la construcción de la personalidad y en la adquisición de valores, actitudes y comportamientos. Así pues va a ser también, un aspecto clave para la formación de preconcepciones, estereotipos, roles e identidades sobre el género propio y el opuesto. Por todo ello, resulta imprescindible abordar el concepto de género que se da mediante la LIJ. Al referirnos a género, lo hacemos desde una globalidad de aspectos que están vinculados con él –no atendiendo al concepto en sí mismo– y que son generadores de ideas y estereotipos

D. Concepto de género a través de la Literatura Infantil y Juvenil

Está demostrado que mediante los textos e ilustraciones de la LIJ se producen procesos de identificación de niños y niñas, y de adolescentes con los personajes protagonistas y antagonistas. Como bien señala Aguilar (2007) es necesaria la visibilización del concepto de género que ofrece la LIJ, como instrumento de indagación cultural y como un elemento relevante en la formación de identidades. Por lo que se destaca esta doble importante función que la LIJ cumple, o puede cumplir, como un elemento de placer y como elemento transformador de desigualdades sociales.

Para Carlos Lomas (1989) hay que promover un análisis crítico con la intención de descubrir las estructuras –sociales y culturales– con tintes patriarcales que se están transmitiendo y de este modo poder romper las desigualdades.

Necesidad de una indagación crítica sobre las ideologías que construyen y difunden en nuestra sociedad el orden simbólico del patriarcado, de manera que

sea posible imaginar un mundo en donde las diferencias sexuales no estén ligadas a la ocultación cultural y la desigualdad social de las personas, en donde podamos reivindicar el derecho a la igualdad de las personas desde el derecho a las diferencias. (1989: p. 10)

De lo expuesto por Aguilar (2007) se pueden extraer algunos estudios citados – como los de Moreno (2005) – que han destacado el papel que desempeña la LIJ a la hora de crear estructuras personales de conocimientos, actitudes y emociones. Estas investigaciones van a centrar su campo de estudio en las identidades masculinas y femeninas. Aquel aspecto que los va a caracterizar es el hecho de considerar al género– al igual que lo hace Lomas (2001) – como el resultado de un proceso social transformador de una diferencia, biológicamente determinada (macho/hembra), en una distinción cultural (hombre/mujer). Por lo que, todos ellos en mayor o menor medida, nos recuerdan que no es suficiente con sancionar legalmente la igualdad de los derechos entre los sexos o incluir la coeducación en el currículum escolar, sino que es imprescindible una mayor intervención en el ámbito educativo, a través de la LIJ, como proceso activo y crítico que permita un cambio en las actitudes y comportamientos tanto de lo actuales como de los nuevos miembros de la sociedad que conjuntamente se está creando.

Consecuentemente, de lo anterior se extrae la evidente importancia de la Literatura Infantil como herramienta para conseguir acabar con esas desigualdades sociales en general y más en particular, lo que es el tema que nos atañe, el género. Como herramienta y medio debe considerarse su gran papel transmisor de la cultura y sociedad imperante. De forma metafórica la LIJ puede ser el sello que la sociedad deja impregnado en forma de libros, con tintes de distintos colores pero siempre dentro de nuestra cultura. En relación a esto, Teresa Colomer expone

(...) que los libros infantiles enseñan a los niños y niñas las convenciones mediante las que su/nuestra cultura acostumbra a contar sus historias literarias. En lo que respecta al itinerario lector resalta que incluso en la posición inicial, los niños y las niñas que leen estos cuentos, ya tienen muchos conocimientos narrativos específicamente literarios que han recibido a través de la explicación oral de cuentos, de los libros para no lectores-as y de los medios audiovisuales.(1997: p. 203)

E. El poder de la LIJ: Transmisión de valores y normas sociales

A través de las palabras de Kortenhaus y Demarest (1993) que Brígida Pastor (2014) extrae, se puede considerar que uno de los métodos más importantes de

transmisión de valores y normas que emplean y han empleado nuestras sociedades –y a menudo olvidado por las mismas o parte de ellas– es la narración de historias y cuentos, la literatura y el lenguaje. Parece quedar claro que la literatura tiene su parte de responsabilidad en la aprehensión que los niños hacen de los comportamientos, conductas y actitudes desarrolladas en las historias que leen. Asimismo es la responsable de ofrecer una ventana a otros mundos –más o menos cercanos al suyo propio– donde los lectores puedan descubrir nuevas formas de ser niño o niña, de comportarse, de expresarse y de relacionarse. Aunque parezca que la literatura ha perdido poder, se considera que posee un efecto importante en la vida de los niños, incluso a pesar de la presencia dominante de medios visuales más populares entre los niños y jóvenes como la televisión, el cine e internet.

No obstante, la literatura se mantiene firme ya que su efecto es más duradero como consecuencia de la inversión personal que requiere, así como la posibilidad de ser releída. Todo lo anterior, permite ver que los personajes de los libros infantiles poseen un gran potencial para influir en la manera en la que los niños y las niñas perciben los roles y valores que la sociedad acepta acerca de cómo actúan –de forma diferenciada y modélica– niñas/niños, hombres/mujeres (Kortenhaus & Demarest, 1993). Partiendo de la premisa anterior “la literatura es un agente transmisor de normas sociales” se está afirmando de forma paralela e implícita, que la literatura proyecta los ideales de la sociedad y los prejuicios enraizados de la misma.

Parece quedar claro, la relevancia de la literatura, sin embargo, desde el punto de vista educativo es más interesante abordar la literatura infantil y juvenil. Para lo cual, hay que plantearse una serie de cuestiones ¿cuándo aparece la LIJ como tal?, ¿cómo ha evolucionado el concepto de LIJ y los valores que transmitía? Conviene puntualizar que desde los orígenes, la literatura que leían los niños no estaba destinada para ellos, era para adultos. Por lo que la aparición de la literatura infantil, diferenciada de la literatura y dirigida a un público no adulto surge, según Marshall (2004) alrededor de 1740, para otros autores surge a principios del siglo XVI.

Aunque parece difícil llegar a un acuerdo sobre el origen de la LIJ, conviene señalar que muchos autores coinciden a la hora de afirmar que el movimiento de la literatura infantil, desde sus inicios, tuvo un gran interés por promover la conformidad con normativas de feminidad y masculinidad heterosexuales. Como refleja el hecho de

que a mediados del siglo XIX, los libros habían sido catalogados de forma diferenciada, así por un lado los de los niños eran de aventuras, mientras que los de las niñas trataban sobre la vida doméstica. (Marshall, 2004), posteriormente en 1930, ya se había reforzado e instaurado el papel tradicional del hombre activo y de la mujer pasiva.

Así que viendo que desde sus orígenes se ha establecido una transmisión de determinados valores, como señala Ana María Machado: “Ningún texto es ideológicamente inocente. Y los libros para niños se prestan especialmente para ser utilizados como vehículos de mensajes ideológicos porque los niños no son capaces de defenderse” (1994:27). En consecuencia, se hace necesario analizar las obras literarias a las que las niñas y los niños están expuestos.

Esencialmente, si son pequeñas o pequeños son más susceptibles al estar en el proceso de desarrollo de sus identidades. Por lo que determinadas obras suponen la exposición de los lectores más pequeños a determinados modelos diferenciados para hombres y mujeres –y sexistas en muchos casos– de comportamientos y de actitudes. En relación a los aspectos diferenciados y desiguales, nos centraremos en los de género, asimismo los más numerosos. Los que sufren las representaciones de mujeres y niñas en la literatura infantil, así como los de los niños y hombres. Como resultado de la presencia, más o menos notable para algunos, de una masculinidad y feminidad normativa (véase apartado 2.7 Deconstruyendo el sistema binario heteropatriarcal: Masculinidad y feminidad.). De lo anterior se deduce, como destaca Ana María Machado:

Si estamos de acuerdo en admitir que es ingenuo imaginar libros sin ideología, comprenderemos también que ésta aparece más o menos claramente. Pero ella está allí. No hay forma de eludirla. Y los niños pueden ser sus presas fáciles si sólo leen un tipo determinado de libros, un determinado tipo de autores y un determinado tipo de culturas. (1994: p.33)

Por ello, la influencia y papel del feminismo y los movimientos relacionados con dicha ideología han supuesto un gran avance en la revisión de estos aspectos. La principal razón es que han abierto la ventana al debate sobre el papel estereotipado de tanto personajes masculinos como femeninos y a la subrepresentación de la mujer en la LIJ, dando la señal de alarma acerca de los mensajes que se envían a las y los menores sobre sus comportamientos, aptitudes y potencial. Como han denunciado las autoras Adela Turín y Nella Bosnia (1976) cuya labor se ha centrado en erradicar las actitudes sexistas y discriminatorias de los libros dirigidos a la infancia, como vemos en

su colección “A favor de las niñas”. Dicha colección, conformada por cuatro grandes libros, cada uno de los cuales representaba un aspecto de la realidad de la mujer en la sociedad. Paralelamente, desde los movimientos feministas y gracias a estas y otras grandes autoras se ha llevado a cabo una doble actuación con el propósito de rectificar esa estereotipada realidad, por un lado, y la promoción de libros infantiles y juveniles no sexistas, por otro.

2.9. ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS OBRAS LITERARIAS: LIJ DESDE LA TRADICIÓN A LA ACTUALIDAD

Entendiendo que el texto literario, en gran medida, es portador de gran significado humanístico y artístico, nos hará plantearnos la necesidad de considerar otros elementos que componen dicho texto. Por ello conviene, como Arturo Medina (1989) señala, repensar “el discurso literario que ha de ser enfocado bajo una cuádruple medida: lengua, literatura, vida, sociedad” (p. 253). Desde una perspectiva pedagógica, un análisis de un texto literario, nos lleva de forma contundente hacia la interdisciplinariedad.

A. Crítica a las obras literarias tradicionales sexistas

Dado que el género que triunfa por excelencia, entre los lectores más pequeños es el cuento fantástico y tradicional – conocido como «el cuento de hadas»– y a su vez es, por lo general, el primer contacto que la infancia tiene con la literatura, resulta oportuno analizar desde una perspectiva crítica dicha literatura infantil tradicional. Uno de los motivos principales es, como muchas investigaciones previas han mostrado, la presencia de elementos sexistas y estereotipados de género.

A la hora de hablar de sexismo, nos estamos refiriendo al conjunto de actitudes que favorecen y perpetúan las desigualdades en base a su sexo, impidiendo a dichos individuos que tengan las mismas oportunidades que el resto. En el caso que nos atañe, la LIJ, este sexismo se transmite mediante los temas, contenidos, personajes, diálogos, roles, uso del lenguaje, ilustraciones...etc., tanto en sus contenidos como en los valores, actitudes y comportamientos que transmite.

- *Evolución de los cuentos de hadas*

Si nos remontamos a los orígenes de los cuentos de hadas, tenemos que irnos a los hogares de Europa donde los miembros más ancianos relataban las historias a sus

descendientes, mayormente, eran las abuelas y las madres las que los contaban de forma oral; ya que eran las encargadas de la educación y cuidado de los niños y niñas.

Así que inicialmente la transmisión fue oral, hasta que se inventó la imprenta, que fue una revolución y un avance que posibilitó la conservación de textos hasta nuestros días y la extensión de la cultura. Sin embargo, como señala Aguilar (2011), también supuso la transmisión de las costumbres de las clases poderosas, como la burguesía, en un primer momento. A lo que le siguió la apropiación de dichas historias por parte de la aristocracia. Como consecuencia, la propia aristocracia se encargó de imponer los valores y modelos correctos -a su juicio-, lo que permitió que se convirtiera en un medio para enseñar a las niñas y niños dichos modelos y valores. A finales del siglo XIX se establece un canon al que se adaptaron los editores, los hombres, que publicaron tan sólo una mínima parte de los cientos de cuentos populares que los investigadores/as habían recopilado, eligiendo los que más podían amoldarse a las formas socialmente “aceptables” de las clases acomodadas. Durante casi doscientos años se suprimen relatos, se cambian los textos originales, se alteran las historias y se expurgan para adaptarlas a la infancia.

Esta misma autora, describe como desde los inicios del siglo XX esta literatura recoge el discurso clasista de la domesticidad decimonónica, en donde la mujer era considerada, únicamente, como hija-esposa-madre (Nash1993, Ballarin, 1993, citado en Aguilar (2011) este discurso era un poderoso mecanismo de control social ya que cualquier transgresión de la norma implicaba la descalificación social e impedía la posibilidad de ascenso social mediante un buen matrimonio.

- *Trasmisión de los roles sexistas en los cuentos de hadas*

Partiendo de la premisa -previamente expuesta-, *los cuentos transmiten valores, modelos y actitudes*; hay que precisar el peligro de dicho poder, puesto que los valores que transmiten, en la mayoría de los casos, están diferenciados en función del sexo. Muchos de estos valores se transfieren mediante los comportamientos, actitudes y lenguaje de los propios protagonistas, siendo, de esta manera, configurados unos roles pasivos y delicados para los personajes de sexo femenino, y otro más fuertes y valientes vinculados a los personajes de sexo masculino. (Deschamps & Equipo-Ágora, 2009)

Por eso mismo, es importante tener en cuenta que estos cuentos de hadas tradicionales ofrecen unas conductas y valores sexistas; ya que los niños y niñas las tomaran como referente y modelo en sus comportamientos. Estos valores, actitudes y

roles sexistas ante mencionados los podemos encontrar en numerosos cuentos de hadas que siguen presentes;

Como regla general, los personajes tanto femeninos como masculinos aparecen muy estereotipados; Así vemos como el hombre, por excelencia, es el protagonista, es el que posee el poder, es activo, valiente, fuerte, con iniciativa, con manejo de armas o caballos, suele pertenecer a una clase de la realeza o nobleza, ser el salvador de la figura femenina y ser atractivo. Este atractivo siempre considerado dentro de los rasgos caucásicos europeos o indoeuropeos. Como vemos en cuentos como *Blancanieves*, *La bella Durmiente* o *Cenicienta*, por destacar algunos. En estos y otros cuentos, el rol que desempeñan los personajes masculinos es el de caballeros, príncipes, reyes, soldados...etc., puede ser que incluyan distintas profesiones pero lo que no varía es su papel protagonista en la historia y su rol activo en la trama. De la mano de estos roles están también las actitudes que muestran, son personajes fuertes, sin dudas, sin miedos, sin prestar atención a las consecuencias de sus actos, egoístas en muchos casos (por mucho que aparezcan como la personificación de la bondad que todo lo que hacen lo hacen para el bien y para complacer a las figuras femeninas a las que por otra parte ni siquiera se les ha dado pie a ser preguntadas si quieren o no ser “rescatadas”), no expresan los sentimientos y emociones y es curioso que casi nunca aparecen llorando.

Además, dentro de los personajes masculinos aparece una categoría que son los hombres con mayor conocimiento y son denominados como sabios o magos, entendiéndose como algo positivo, es decir, el conocimiento les pertenece; son los dueños y son personajes vistos como buenos y que ayudan a resolver la trama.

En la otra cara de la moneda aparecen los personajes femeninos. Al usar la imagen de la moneda para distinguir entre la dualidad de personajes, lo hacemos en tanto que los aspectos característicos de los primeros son expuestos como lo contrario a los segundos, reforzando aún más el binomio Femenidad-Masculinidad.

De esta manera, las mujeres se muestran como seres superficiales, en quienes el factor de la belleza – juzgada siempre desde la perspectiva del hombre y la sociedad del hombre – va a ser la esencia para cambiar su vida. En otras palabras la belleza va a jugar el papel principal en su vida en tanto que es el único elemento que les “pertenece” y que es posibilitador de logro en la vida. Como vemos en el caso de *Blancanieves* de quien el Príncipe se enamora a simple vista, ninguna otra cosa importa, solo la belleza. Como es precisamente esa belleza la que se premia, las figuras femeninas van a estar preocupadas y dedicadas a cultivar esa belleza con la que han sido “bendecidas”, así van

a estar representadas como personajes débiles, pasivos, dedicados a esperar. Además suelen aparecer en espacios cerrados como torres, palacios, castillos remotos en los que se hallan prisioneras o bien por fuerzas externas malignas o por la propia sociedad que las tiene recluidas, en donde suelen aparecer en espacios domésticos. En lo relativo a sus comportamientos, mayormente son medidos, previsibles y de los que son responsables, en consonancia, están las actitudes que les acompañan; así, los personajes femeninos, por lo general son mujeres sumisas, obedientes, sensibles, cautelosas, tímidas, recatadas, puras, amables, bellas y abnegadas. Este es, de alguna manera, el modelo de mujer ideal que se ha considerado, el de la mujer callada “*The ideal woman was silent*” (Birketveit & G. Willians, 2013: p. 99) como vemos por ejemplo en obras como *The Blue Bird*. Consecuentemente los roles que desempeñan son pasivos, personajes coprotagonistas en tanto que la trama gira en torno a su vida, pero si nos centramos en la ejecución de acciones son casi secundarios, no toman la iniciativa por lo que carecen de autonomía y de poder de decisión. Se limitan a esperar, coser, cantar y a realizar las labores domésticas. No aparecen nunca como luchadoras, con fuerza y fortaleza, ni siquiera aventureras ni valientes.

Hay que añadir también, que en pocas ocasiones, aparecen valoradas más allá de su belleza y mucho menos por su conocimiento. Solo va a ver una ocasión en las que el conocimiento tendrá cabida, en el caso de las brujas y hadas. Conviene analizar sus rasgos por separado puesto que las características que les han sido otorgadas así lo son. En primer lugar, las brujas, son dotadas de conocimiento pero inmediatamente la característica de la belleza les es sustraída, lo que es una prueba más de la visión tradicional de la mujer “no puede ser bella e inteligente”. Las brujas adoptan distintas formas en los cuentos; así podemos encontrar hechiceras, diabólicas madrastras, reinas vengativas y vanidosas como la de *Blancanieves*. En un segundo lugar tenemos la figura de las hadas, que suelen ser los únicos personajes femeninos que poseen conocimiento valorado por la sociedad y no se les ha vinculado con la fealdad. No obstante, se hace necesario precisar que dicho conocimiento está asociado a elementos mágicos externos como varitas, hechizos, conjuros pero en ningún caso es debido a la sabiduría personal.

Una vez analizados por separado los personajes prototípicos femeninos y masculinos, es necesario reflexionar acerca de cómo se muestran las relaciones entre ellos, en qué se basan dichas relaciones, sobre todo las de amor, dada su gran presencia. De lo que se extrae, que en la mayoría de los cuentos se propone una visión idealizada del amor romántico, siempre heterosexual, en donde el amor a primera vista impera,

como vemos en la *Sirenita*, con tan solo ver una vez al Príncipe se enamora y cambia toda su vida dejando atrás a su familia por él. Acompañando a esta idea de amor superficial, donde el aspecto físico y las apariencias son lo único que importa, va a aparecer el matrimonio – heterosexual siempre – como la única forma feliz de amor. En muchas ocasiones el matrimonio muestra lo que antes comentábamos, el rol de la mujer es pasivo, no decide ni toma la iniciativa del matrimonio, suele ser el hombre o las familias, que a su vez son los progenitores masculinos los que deciden. Por lo que nunca es la mujer la que decide ni mucho menos se da un diálogo consensuado entre los personajes, en donde se comente el tema del matrimonio. Se ve en numerosos cuentos, *Rapunzel* por ejemplo, cuando el príncipe llega a la torre inmediatamente le pide matrimonio sin conocerla y ella acepta sin pensárselo. En el caso de la *Bella Durmiente*, es el mismo día que despierta cuando se casa con el Príncipe. Así queda establecido el matrimonio heterosexual como la única forma de ser feliz, este impositivo hegemónico lo vemos en todos los cuentos tradicionales.

B. Propuestas literarias no sexistas: Cuatro modelos culturales

Una vez que se ha expuesto la relación existente entre LIJ y género y demostrado el poder de influencia que posee la LIJ a la hora de conformar nuestras identidades culturales y de género. Y tras la reflexión acerca de cómo la LIJ tradicional se encuentra tintada de tonos sexistas y la comprobación del peligro que conlleva la extensión de estos estereotipos sexistas entre la infancia; se hace necesaria la introducción y acción transformadora de una nueva LIJ que se construya con otros colores e intenciones. En consecuencia, que pretenda promover una sociedad distinta, desvinculada de los colores tradicionales y de la gama patriarcal de la que se ha hallado impregnada tanto tiempo. Y en contra de la cual, numerosas autoras, como Adela Turín y Nella Bosnia, han luchado desde hace más de cuarenta años mediante grandes colecciones literarias como “A favor de las niñas”. *La historia de los bonobos con gafas* se publicó en esta colección y a continuación se expone, en estas páginas, el análisis de esta obra.

Con la intención de introducir uno de los géneros más populares dentro de la LIJ en la actualidad, el libro álbum, se analizan dos obras; *Isla mágica*, obra de Raquel Estecha Pastor e ilustrada por Ángel Domínguez, publicada dentro de la colección “En favor de las familias” por la Editorial *Afortiori*. La segunda obra es *Cebollino* y

Pimentón escrito e ilustrado por Laura Reixach. Ambas obras elegidas como paradigma y propuesta de modelos de familias alternativas, por la introducción de temas como la homosexualidad o la adopción, entre otros. Por último, se analiza también la obra de Concepción Rodríguez Gasch *Llámame Paula*, donde se presenta una de las realidades más olvidadas, los niños y niñas transgénero y transexuales.

Para llevar a cabo el análisis de estas obras literarias se han seleccionado los siguientes aspectos: la trama, el narrador, los personajes femeninos y masculinos con sus rasgos físicos y psicológicos así como la interpretación de sus roles en la historia. Además, se incluye el análisis de las ilustraciones junto a los códigos visuales y los temas tratados en cada una de las obras literarias. Finalmente, se añade para cada obra diversas propuestas didácticas y en algunos casos se ha diseñado mediante aprendizaje basado en proyectos actividades que contemplan una educación literaria alternativa no sexista.

I. Libro-álbum infantil: *Isla Mágica*

Trama

A lo largo del cuento, se narra una historia dentro de otra; Por un lado, la que desarrolla la niña y protagonista, *Ana Ling*, quien nos muestra la problemática que existe en la isla en donde viven ella, su familia y sus amigos, la inexistencia de plantas debido a la ausencia de agua; en la *Isla de nunca Llueve* el Sol calienta tanto que las semillas se queman. Paralelamente, se introduce la historia de la imposibilidad de las madres de *Ana Ling* para tener bebés, por lo que se relata cómo llegó a la Isla y cómo la trajeron sus mamás.

Interpretación

Consideramos que las dos historias corresponden a una misma, en tanto que la trama y problemática que abordan es semejante. De este modo, podrían denominarse historias reflejadas o proyectadas, ya que existe un paralelismo entre el problema al que se enfrentaron las mamás de *Ana Ling* al querer tener un bebé y no poder; y el problema al que se enfrenta la protagonista y sus amigos al desear tener flores en la Isla y no poder por la falta de lluvia. Este paralelismo alcanza su máximo cuando vemos la similitud entre el nacimiento de un niño y el nacimiento de las flores. De modo metafórico, se puede comprobar hasta el punto que se dice que la niña es una flor, que

cae del cielo, al igual que la lluvia. Por lo que se puede concluir que las dos historias se articulan en torno a la problemática de la infertilidad-fertilidad. Entendiendo esta relación como la presencia y/o ausencia de algo. En un caso se manifiesta la falta de agua, vital e imprescindible para el crecimiento de las plantas y en el otro caso la falta de las células masculinas, imprescindibles para la creación de un nuevo ser. Se soluciona con la adopción. Por ello, hay una serie de símbolos recurrentes y muy visuales que permiten ver dicha dualidad, como se resume en la siguiente tabla:

| | Mundo de la Naturaleza | Mundo humano |
|---------------------------|--|---|
| Fertilidad- Presencia | <i>Las flores, la lluvia Nube, brillantes lágrimas lluvia de lágrimas crecer, flores de maravillosos colores, olas bailaban grandioso jardín, luce el Sol, las nubes lloran de alegría</i> | <i>regalos del Cielo, cuentos, escalera gigante (doble hélice de ADN), romper la nube ,sueño, deseo, volar, inventar, sueño hecho realidad gente salió de sus casas fiesta, niños saltaban felices,música</i> |
| Infertilidad- Ausencia | <i>las semillas quemadas, el Sol caliente demasiado, no nacen flores, el mar, Isla Mágica de Nunca Llueve la lluvia no aparecía, semillas perdidas por falta de agua, playa, arena</i> | <i>Niñas y niños apenados, desilusionados, entristecidos no podemos lanzar piedras tan alto cubos pequeños de agua, pena</i> |

Tabla 1 La simbología de la dualidad fertilidad-infertilidad en el libro-álbum *Isla Mágica*

Cabe destacar el papel de la naturaleza en el cuento, como se puede observar en la tabla anterior se está haciendo referencia a la importancia de la naturaleza y como consecuencia a la necesidad de respetarla y cuidarla para vivir en felicidad con el entorno que nos rodea. Así que podemos hablar de ecoficción puesto que se hace hincapié en la defensa de una vida más sana, sostenible y respetuosa con la naturaleza y con el medio ambiente.

Narrador

El narrador es omnisciente y como tal presenta y relata la historia de una forma impersonal haciendo uso de una tercera persona; introduce a los personajes, conoce

cómo se sienten, qué les preocupa, qué cosas les inquietan y qué mueve su curiosidad. Sin embargo, no se trata de un narrador protagonista puesto que no se desconoce su identidad ni posee ningún papel en la historia como personaje.

Personajes

Los personajes que aparecen en la historia los analizamos por separado - femeninos y masculinos- con intención de ver los roles y acciones que desempeñan en el relato así como las características, tanto físicas como psicológicas, que presentan. No obstante, se van a subdividir en protagonista y secundarios.

En el caso de los personajes femeninos, son los más numerosos, en torno a los que se centra la historia, tanto la protagonista de la trama principal, *Ana Ling*, como las otras dos protagonistas de la trama secundaria, las dos madres de *Ana Ling*, *Mami* y *Mamá Ruth*. Aparecen también como personajes secundarios en el grupo de amigas de *Ana Ling*. Mientras que los masculinos aparecen dentro del grupo de personajes secundarios como grupo con otros personajes femeninos.

i. Personajes protagonistas; Roles en la historia y rasgos físicos y psicológicos

Ana Ling: es la protagonista de la trama principal, una niña adoptada de seis o siete años de edad. En lo relativo al aspecto físico, posee rasgos asiáticos deducibles por las ilustraciones, además de por determinadas aportaciones escritas “ojitos achinados”, “caí en otra isla muy lejana”, (Pastor & Domínguez, 2005), además cabe destacar que lleva el pelo tanto suelto como recogido con un lazo rojo. La vestimenta varía a lo largo de la trama, así puede aparecer sin ropa cuando era un bebé, y con ropa variada una vez más mayor; lleva vestidos azules, camisetas grises, rosáceas o blancas con flores rosas, pantalones grises, zapatillas rojas, negras o sin zapatos (descalza). Por lo que no lleva vestimentas estereotipadas o asociadas tradicionalmente a las “niñas” como vestidos y ropa y calzado incómodo para el juego y colores prototípicos como el rosa o morado.

Desde una perspectiva psicológica, *Ana Ling*, aparece como un personaje dinámico y redondo es curiosa, activa, reflexiva, sensible, soñadora con iniciativa, inquietudes, creativa y con mucha imaginación. Este hecho rompe también con la imagen expuesta de los personajes femeninos en la literatura tradicional.

Mamá Ruth: es la coprotagonista de la trama secundaria. El rol que desempeña en la historia es el de madre de *Ana Ling* y pareja de *Mami*. Aparece como una mujer adulta. En lo referido al aspecto físico, posee cabello pelirrojo y lo lleva siempre suelto; no se ven signos de maquillaje ni en los ojos ni en la cara ni en los labios. La vestimenta que lleva va cambiando en la historia: vestido grisáceo/azulado, jersey lila y falda morada, camiseta a rayas grises y blancas, pantalones grises. Además, hay una serie de objetos/adornos que lleva como: pendientes (pequeñas bolas grisáceas), reloj de pulsera color dorado, libro color rojo. Estos detalles físicos nos permiten observar un modelo de mujer diferente no tanto preocupada por el aspecto físico con una necesidad de mostrar su belleza sino como personaje más humanizado y alejado de visiones estereotípicas asociadas al sexo femenino. Desde un análisis psicológico, Mamá Ruth es presentada como una persona comprensiva, inteligente, cariñosa, afectiva, sensible, soñadora, fuerte, luchadora, con pasión por la lectura, con aspiraciones y deseos.

Mami: Se trata de la otra coprotagonista. El rol que desempeña en la acción es el de madre de *Ana Ling* y pareja de Mamá Ruth. Aparece como una mujer adulta. Centrándonos en el aspecto físico; lleva cabello media melena rubia/castaña clara tanto suelta como recogida en una coleta; no se aprecian signos de maquillaje ni en cara, ojos ni labios. La vestimenta varía a lo largo de la historia: vestido grisáceo verdoso, camiseta a rayas grises y blancas, blusa larga blanca, pantalones grises y azules. Aparte hay una serie de objetos que lleva el personaje como: un reloj de color azul oscuro y un libro de color azul también. Desde una visión más psicológica, el personaje se puede describir como cariñosa, inteligente, comprensiva, fuerte, empática, soñadora, con preocupaciones y aspiraciones, con pasión por la lectura y por la repostería.

Los objetos que llevan las dos protagonistas, Mamá Ruth y Mami, como el reloj y los libros son un muestra de cómo la cultura y el conocimiento reside, también, en las figuras femeninas en la LIJ. De esta manera se introduce personajes femeninos que hacen uso de la cultura y se muestra a través de las ilustraciones. Precisamente la inclusión de objetos como el reloj y el libro, tan asociadas tradicionalmente a las figuras masculinas como nos señala Adela Turín (2006) es su ensayo *Leyendo las imágenes de los libros infantiles*, supone una nueva visión de los personajes femeninos portadores de conocimiento y cultura.

Un aspecto que conviene resaltar es la relación entre las dos mujeres, como madres y como pareja sentimental, a través de dicha relación se introduce y naturaliza un modelo de familia alternativa, una familia homoparental y el tema de la adopción. Ambos aspectos se exponen y se muestran al lector con una total y sana naturalidad.

ii. *Personajes Secundarios; Roles en la historia y rasgos físicos y psicológicos*

Niñas-niños: El grupo de amigas y amigos de *Ana Ling*, se va a analizar en su conjunto ya que aparecen como personajes secundarios. Se podría estimar que son de la misma edad que la protagonista. Son un grupo de personajes de los que no se conocen aspectos psicológicos específicos, funcionan como grupo, por lo que es más útil centrarse en los aspectos externos de las individualidades. Pueden ser catalogados como personajes planos.

A la hora de centrarnos en los individuos cabe precisar que es complejo categorizarlos como masculinos o femeninos ya que no muestran claros rasgos externos estereotípicos de género. Por ello he creído conveniente crear un tercer grupo para dar cabida a personajes no sexuados, cuyas características externas no nos permiten vincularlos al grupo masculino o femenino de personajes. La importancia en la trama es igual al resto de personajes integrantes dicho grupo secundario (véase Anexos 1, 2 y 3). La intención de mostrar estas observaciones basadas en el aspecto externo es la de ofrecer la posibilidad de incluir ilustraciones sin carga estereotipada en los personajes, considerada importante en la transmisión de fuerte estereotipos a los lectores; en relación a las acciones, la ropa y las expresiones.

Ilustraciones

Como libro álbum, los códigos texto-ilustraciones se van alternar a la hora de crear la ficción de la historia. Por lo que el papel de las ilustraciones es esencial. Como señala Lartitegui (2009), el relevo narrativo aparece cuando en la lectura se aprecia un subtexto calculado con la intención de provocar y extraer inferencias relevantes en la trama. Como vemos en la ilustración en la que Ana Ling aparece cayéndose de la nube, aparece una metáfora visual, deducimos que la niña es una flor y que cae del cielo al igual que el agua de la lluvia (véase Anexo 4). Lo mismo sucede con la ilustración en donde se muestra la escalera de cristal que Ana Ling pide a su mamá que le construya para llegar a romper las nubes y que recrea una doble hélice de ADN (véase Anexo

5).Se han empleado las ilustraciones como medio para analizar a los personajes y las acciones y expresiones de los mismos.

Temas

Entre los temas que se tratan en este relato hay que resaltar: la familia, el amor, la homosexualidad, la adopción, la ecología, la felicidad. Pudiendo hablarse de ecología, ciencia ficción y feminismo. Se trata de un relato lleno de lirismo, de emociones y de sentimientos cuyo tono metafórico evoca un mundo fundamentalmente femenino. La preservación de la naturaleza se asocia a lo femenino, a la creación de la vida.

Introduce una forma diferente de agrupación familiar, la familia homoparental, por lo que supone una ruptura con las ideas de familia tradicional. Además se ofrece una propuesta alternativa a otro mundo más igualitario con nuevos modelos familiares y nuevas relaciones que defienden el amor libre. Este relato da cobertura a una realidad que existe, la homosexualidad, ofreciendo otra más de las múltiples maneras que hay de amar. Dentro de la homosexualidad, más concretamente, incluye su capacidad y derecho para ser progenitores, así como las dificultades que hay que pasar y el sufrimiento que sienten aquellas familias homoparentales que no pueden hacer realidad sus deseos de ser progenitores. A lo que también se suma, la inclusión de un tema muy presente entre nuestras sociedades occidentales, la adopción en defensa de los numerosos niños y niñas abandonados y maltratados, especialmente procedentes de países asiáticos como China. Por lo que está introduciendo también una reflexión acerca de los valores occidentales y una ventana abierta a la variedad cultural oriental.

Además, se presenta la ecología, la naturaleza y el uso responsable y sostenible del medio ambiente. Como muestra el hecho de que la historia tenga lugar en una isla alejada del mundo carente de respeto hacia el medio ambiente. Apostando por la defensa de un mundo más respetuoso con el planeta. Es un aviso a la amenaza de un futuro de desertización de la que se habla, no hay lluvia, no hay plantas, los niños no conocen las flores, inexistencia de la vida vegetal. Proponiendo así una solución en forma de salvación que va de la mano de la infancia, de las diferentes formas de amor, de la tolerancia, el respeto y la igualdad.

Por último, se hace referencia a la capacidad de desear, de soñar y de ilusionarse, de luchar para conseguir lo que uno se propone, la perseverancia y la fortaleza de los

personajes a la hora de no rendirse y continuar. Esto se ve reflejado tanto por la pequeña Ana Ling como por sus mamás. En relación al tema de la maternidad, se ofrece al lector la posibilidad de ver una maternidad distinta, no por ello mejor o peor, sin la necesidad de una figura masculina en donde las dos progenitoras son las mamás de la protagonista.

En definitiva este relato forma parte de una literatura que se caracteriza por apostar por la otredad como posibilidad de cambio. Por lo que cree en otro sistema de valores, otra sociedad sin prejuicios, más abierta, más comprensiva y otras visiones que rompan con la hegemonía patriarcal y tradicional.

II. Libro-álbum infantil: *Cebollino y Pimentón*

Trama

En este cuento se narra la historia de dos pingüinos macho, Cebollino y Pimentón, que vivían en el Zoo junto con más pingüinos. Desde hacía ya varios años vivían juntos y querían tener una familia pero ninguno de los dos podía poner un huevo. Esta imposibilidad de poder formar una familia les apena tanto que el resto de sus compañeros deciden ayudarles dándoles un huevo suyo para que Cebollino y Pimentón se pongan contentos.

Interpretación

Se muestra un nuevo modelo de familia, la agrupación familiar homoparental. A lo largo de la trama se está exponiendo el problema al que se enfrenta una pareja de dos pingüinos machos a la hora de querer formar una familia. Se pone encima de la mesa el problema de infertilidad, en tanto que ausencia de células femeninas reproductoras, y la incapacidad de tener hijos e hijas de forma biológica. Así como el tema de la adopción y las familias de acogida, cuando el grupo de pingüinos decide que la pareja que pusiera dos huevos cedería uno a los protagonistas y estos lo cuidan y acogen aunque no sea suyo. Se muestra distintas formas de amor y de relaciones. La autora e ilustradora transmite un mensaje cargado de metáforas con un estilo lírico y sensible, mediante la personificación de los personajes.

Narrador

El narrador es omnisciente, relata la historia de una forma impersonal haciendo uso de una tercera persona; introduce a los personajes, conoce cómo se sienten, qué les preocupa, qué cosas les inquietan y qué mueve su curiosidad. Sin embargo, no se trata de un narrador protagonista puesto que no se conoce su identidad ni posee ningún papel en la historia como personaje.

Personajes

Todos los personajes que aparecen en la historia son animales, concretamente pingüinos de la especie Humboldt. Estos personajes aparecen personificados, como vemos mediante el uso de elementos externos como la ropa, los objetos, el lenguaje y las acciones como es habitual en los libros destinados a la infancia. No aparecen con rasgos psicológicos explícitos, en el caso de los personajes secundarios, sino que el análisis se focaliza en los rasgos físicos. Comenzamos por los personajes masculinos puesto que son los protagonistas de la historia.

i. Protagonistas: Representación física y psicológica; profesiones, roles y acciones en la trama

Cebollino y Pimentón; Aparecen como una pareja, las características que se dan son similares en ambos protagonistas, lo cual hace casi imposible al lector diferenciar entre uno y otro. Precisamente por ello, se analizarán de forma conjunta.

Estos personajes aparecen juntos en todas las ilustraciones, se muestran amor y cariño; así los vemos agarrados por las aletas, abrazados, disfrutando de actividades juntos; comiendo, relajándose, bañándose, patinando sobre el hielo, pasando buenos momentos felices “*¡Hacía casi veinte años que estaban juntos!*”, compartiendo, expresando sus emociones, sentimientos deseos y preocupaciones. Se muestran como una pareja que trabaja de forma conjunta para alcanzar sus deseos, como vemos cuando recogen ramas y hojas para hacer el nido, así como a la hora de coger piedras redondas con las que practicar.

Por lo que se ofrecen como un modelo de relación sentimental sana, al compartir sus momentos, apoyarse y luchar de forma conjunta en los malos momentos. Al final del relato, cuando acogen al huevo los vemos como una pareja feliz, entusiasmada y encantada. Desde el momento en el que se hacen cargo del huevo, se comportan como

una pareja que alterna las labores del cuidado, de modo que tanto Cebollino como Pimentón incuban el huevo, lo observan y lo colman de cuidados. Una vez que el huevo tan deseado se abre, se muestran sus expresiones de felicidad y su disfrute con su hijo como leemos “*no hay padres que disfruten más de su hijo que Cebollino y Pimentón*” (Reixach, 2010: p.41).

ii. *Personajes secundarios masculinos y femeninos: Representación física y psicológica*

El resto de personajes son secundarios, pues su papel en la historia queda relegado a un segundo plano, también van a funcionar como grupo. Por lo que se analizarán, como antes se ha mencionado los aspectos externos de todos ellos. Como aparecen personificados con vestimentas variadas, se ha clasificado e interpretado la ropa que llevan, los colores de las mismas y los objetos así como las acciones que realizan y las expresiones y sentimientos que muestran. Con la intención de mostrar que no se encuentran estereotipados. Así la vestimenta que llevan y el color de la misma son variados en los personajes masculinos y femeninos, rompen con el estereotipo de azul-rosa (masculino-femenino), las acciones que realizan son igualitarias así como las expresiones, rompiendo con la visión tradicional de que sólo los personajes femeninos muestran sentimientos, preocupaciones y tristeza. Se muestra un balance equilibrado entre ambos personajes (véase Anexos 6, 7 y 8).

Cabe destacar que el criterio elegido para diferenciar los personajes femeninos de los masculinos se ha basado, en un rasgo estereotipado quizá, puesto que apenas hay rasgos distintivos en las imágenes que caractericen a un sexo frente al otro. El rasgo elegido ha sido si los personajes aparecían con las pestañas dibujadas o no, en caso de llevarlas las he considerado personajes femeninos y los que no, masculinos.

Sólo se presentan dos individualidades en lo relativo a los personajes masculinos; Tozudo y Pepinillo, son los únicos que poseen un nombre propio. Sucede lo mismo con los personajes femeninos Violeta y Cremita. Estos cuatro individuos aparecen como dos parejas heterosexuales con hijos.

Ilustraciones

Como libro álbum que se precie, las ilustraciones poseen una carga muy importante en la transmisión del mensaje como señala Adela Turín (2006), en este caso

la autora e ilustradora Laura Reixach, transmite una sensibilidad, ternura y lirismo mediante una combinación de un lenguaje cuidado y unas ilustraciones con una gran carga emotiva. Estos medios se articulan de una manera excelente para que el lector se sumerja en el Rincón de *Humboldt*.

Temas

En este relato se abordan una serie de temas de sumo interés social mediante el uso de un lirismo y sensibilidad tanto en el lenguaje como en las ilustraciones. Nos propone un mundo animal como metáfora y alegoría de la sociedad humana. Se trata de un relato breve en prosa del que emana una belleza poética al establecer un paralelismo entre el mundo de los pingüinos y el mundo humano. Precisamente este mundo animal al que pertenecen los personajes nos invita a reflexionar acerca de la ecología, la biología y la diversidad animal, así como el debate en torno a los zoológicos como espacios aptos o no para los animales. A través de los personajes protagonistas se plantea el tema de la homosexualidad, expuesta con naturalidad. Además se presenta el problema al que se enfrenta esta pareja a la hora de reproducirse; la infertilidad, en cuanto a ausencia de células femeninas posibilitadora de la reproducción. Como consecuencia encontramos un modelo de agrupación familiar alternativo, una familia homoparental. Una familia que se caracteriza por mostrarse respeto, por colaborar, por el reparto de tareas y por mostrar y compartir amor entre ellos. De forma secundaria también encontramos familias heterosexuales (Cremita y Tozudo, Violeta y Pepinillo).

A lo largo del relato, se nos muestra también el tema de la adopción o acogida de niñas y niños abandonados y comprobamos la labor y el cariño de la familia de acogida, las relaciones de pareja basadas en el amor y en la igualdad y la posibilidad de diferentes maneras de amar. Por último, aparece el tema de la gran familia, el grupo de iguales, los compañeros y amigos de los protagonistas, que son, de forma metafórica la sociedad. Esta sociedad forma parte de la otredad, la otra sociedad alternativa que se desea, la que posee unos valores de respeto, tolerancia e igualdad, aquella que no discrimina y que ayuda y colabora con sus iguales independientemente de sus condiciones y diferencias. Una sociedad que se desea alcanzar.

III. Libro-álbum infantil: *La historia de los bonobos con gafas.*

Trama

En este cuento se nos presenta un grupo de bonobos que vivían en un bosque de manglares donde pasaban el día mascando bayas, brotes y semillas que las bonobas recogían para todos. Un día deciden que los cuatro bonobos más guapos se tienen que ir Belfast a instruirse y aprender idiomas. A su vuelta, enseñan a todos los bonobos todo lo que han aprendido pero a las bonobas no les enseñan y se burlaban de ellas así que abandonan el lugar con los pequeños bonobitos y bonobitas y se instalan en otro bosque para poder hacer lo que desean.

Interpretación

De una forma metafórica, Adela Turín nos plantea una sociedad desigual dividida en dos grandes grupos; bonobos-bonobas. Dejando clara una distinción y una diferencia de poder, así mientras los bonobos se permitían no hacer nada, eran las bonobas quienes recogían los alimentos y trabajaban. Como apunta Anabel Sáiz Ripoll (2011) esta diferenciación, se incrementa cuando un día los cuatro más guapos se fueron al extranjero y volvieron sabiendo algunas palabras raras; “*¡Full!, ¡Stop!, ¡Ring!, ¡Black!*” (Turín & Bosnia, 2013), y llevando unas gafas oscuras. Eso hizo que todos quisieran aprender esas palabras sin sentido y llevar gafas negras. En esta parte de la historia la autora la ha cargado de ironías y críticas hacia una sociedad, actual, que se caracteriza por apreciar elementos - que incluso no entiende - solo por considerarlos superiores, mientras desprecia sus propias costumbres y tradiciones.

Se muestra también la perspectiva de las bonobas quienes tuvieron que alimentarlos con más exquisitez y, en cambio, no se les permitió ni aprender las palabras ni llevar las gafas. Así que hartas, decidieron marcharse a otro bosque y hacer lo que deseaban. Estas bonobas desarrollaron modelos de vida más amables, más tranquilos. A través de este gesto se muestra como el empoderamiento de las clases desiguales funciona mejor cuando los individuos se organizan como grupo y actúan como unidad sin miedo y con el entusiasmo necesario para demostrar su independencia total del grupo opresor y dominante. Una vez que las bonobas se han instalado en el nuevo lugar donde al fin pueden hacer lo que desean, conlleva una repercusión en todos los animales del bosque

Los pangolinos y los lorilentos disfrutaron de maravillosas siestas” (...) y en el espacio en general “Aquel bosque se transformó en su lugar hermoso y confortable, tranquilo y perfumado por las flores y las hierbas, alegre gracias a la música y a los juegos (Turín & Bosnia, 2013).

La autora está estableciendo un paralelismo entre el bosque, entendido como nuevo lugar sin desigualdades y la sociedad a la que aspira, una nueva sociedad alejada de las desigualdades de género. Ambos lugares contemplados como espacios sanados de las heridas de la tradición discriminatoria y desigual; y posibilitadores de la felicidad tanto para los individuos como para la sociedad en general.

Además se incluye cómo las bonobas hicieron juguetes para sus hijos, inventaron instrumentos musicales, plantaron flores, crearon sus nuevos hogares y protegieron sus casas. Lo que pretende la autora es demostrar la total capacidad del grupo de bonobas para vivir de forma independiente, portadoras y trasmisoras de cultura, valores y saber de forma igualitaria a los bonobitos y bonobitas. De esta manera, Adela Turín hace referencia tanto a la desigualdad, como a la importancia de la educación entre iguales. Bonobitos y bonobitas son tratados por igual por sus madres. En contraposición, vemos la dependencia del grupo de bonobos, quienes descubrieron que ellos por sí solos no sabían hacer nada.

Narrador

El narrador es omnipresente, presenta y relata la historia de una forma impersonal empleando la tercera persona; introduce a los personajes, conoce cómo se sienten, qué les preocupa, qué cosas les inquietan y qué mueve su curiosidad. Sin embargo, se desconoce su identidad y carece de papel en la historia como personaje.

Personajes

Los personajes son animales humanizados, bonobos y bonobas. Los podemos dividir en dos grandes grupos; femeninos y masculinos. Ambos aparecen distinguidos y separados, desde que nacen por las tareas que cada uno realiza y más mayores, en el caso de los bonobos, cuando llevan las maletas y las gafas y cuando llevan los lazos en la cabeza, en el caso de las bonobas. No obstante conviene señalar que se da una progresión en los personajes creando un efecto de evolución y desarrollo; superando una sociedad tradicional machista y construyendo una nueva sociedad feminista (véase anexo 9).

Ilustraciones

El poder de las ilustraciones es maravilloso en este relato, el cual cumple los principios de cualidad del libro-álbum que señala Lartitegui (2009), así pues existe esa alternancia entre las ilustraciones y el texto creando como resultado una lectura sinérgica. Además expresan e incluso añaden detalles y elementos visuales irónicos y metafóricos que acompañan al texto de manera muy acertada.

A lo largo de varias ilustraciones y gracias al texto se delimita y diferencia el espacio de los bonobos, “*encaramados sobre los árboles*”, aparecen en una posición superior simbólicamente para reflejar su superioridad en relación a las bonobas quienes, por el contrario, aparecen abajo, a nivel del suelo recogiendo los frutos y alimentos para todos (véase Anexo 9). El momento en el que las bonobas van a subir a las ramas de los árboles va a ser cuando han abandonado el antiguo bosque y a los bonobos y se encuentran construyendo su nuevo hogar y sociedad en el nuevo bosque; Con los bonobos sucede algo parecido, al desaparecer las bonobas se encontraron hambrientos y tuvieron que bajarse de las ramas para buscar comida (véase Anexo 10).

Cuando las bonobas se cansan y deciden marcharse se puede ver cómo algunas de ellas muestran su rechazo a esa vida pasada, ese cansancio de la sociedad tradicional cuando vemos cómo algunas de ellas no llevan puesto el pañuelo en la cabeza, otras lo llevan en la mano o los pequeños lo llevan como adorno, sólo dos de las siete bonobas lo llevan en la cabeza. Puede ser percibido como un claro símbolo de cambio y evolución hacia la (de)construcción de la sociedad en la que vivían (véase Anexo 11).

Además se ve a los pájaros que también alzan el vuelo, pero no a todos, algunos se quedan al igual que lo hacen los bonobos. Estos pájaros que alzan el vuelo, son los mismos que aparecen en el nuevo bosque, el nuevo lugar, la nueva sociedad construida por las bonobas (véase Anexo 12). Un reflejo, un paralelismo entre distintas especies en las que se da el mismo comportamiento. Temas

A lo largo de todo el cuento hay un tema muy presente, el de la desigualdad de género, concretamente el que se ve expuesto mediante los comportamientos sexistas diferenciados y estereotipados de los bonobos y las bonobas. Lo anterior nos lleva relacionar la sociedad de los bonobos con la sociedad patriarcal y machista, ambas caracterizadas por estar “enfermas”, es decir por presentar individuos egoístas que no pueden realizarse como personas y donde los estereotipos marcan las reglas del juego y

la injusticia es la base. De manera opuesta, se plantea la alternativa a dicha sociedad machista y su proceso de deconstrucción para lograr alcanzar esa sociedad igualitaria a la que se aspira, una sociedad “sana” en donde las individuales puedan desarrollarse en plena igualdad de oportunidades y alejados de la violencia y las discriminaciones basadas en aspectos de género o de sexo.

A la hora de plantear la deconstrucción de la sociedad en la que vivían las bonobas y los bonobos hay un aspecto importante que permite crear la nueva sociedad alternativa y es el hecho del valor y apoyo del grupo de iguales, de la toma de decisiones colectiva, de la organización y actuación conjunta por parte de las bonobas. Un guiño a la organización colectiva de movimientos feministas promovedores de los derechos e igualdades, una clave para la lucha y la consecución de cambios orientados a alcanzar la sociedad que deseamos. Así como el apoyo y la ayuda a los colectivos o individuos más débiles asilados o marginados

Por último, uno de los aspectos más relevantes desde el punto de vista educativo que se resalta en la historia es la importancia de promover una educación basada en la igualdad de oportunidades, que no discrimine, que sea respetuosa con las diferencias y que sea inclusiva. La autora nos lo deja ver cuando las bonobas, en su nuevo bosque enseñan de forma indiferenciada a los bonobitos y a las bonobitas sus conocimientos, labores y tradiciones. Creando así una sociedad más plural, justa y sana. La crítica hacia la negación del saber y la cultura a toda la sociedad y el miedo, como vemos cuando los bonobos no quieren ni permiten acceder al conocimiento a las bonobas puesto que temen que sus privilegios patriarcales desaparezcan.

IV. **Novela Juvenil: *Llámame Paula***

Trama

La protagonista de este relato es Paula, una niña que al nacer se le asignó el nombre de Pablo pues, aparentemente, su sexo era masculino. Sin embargo, conforme va creciendo, más concretamente, a los 8 años empieza a descubrir otra realidad y a reafirmar su género, de Pablo pasa a ser Paula. Como señala Àngels Vilaseca esta reafirmación del género en la infancia se manifiesta mediante los juegos y aventuras que vive como cualquier otra niña de su edad y será en ese momento de confrontación cuando se dé cuenta de que la sociedad no la trata igual que al resto de niños, y ni siquiera su propia familia acepta el cambio, aunque ella se sintiera distinta al género impuesto al nacer desde un principio. (Vilaseca, 2016)

Interpretación

La autora, Concepción Rodríguez, se inspiró en el caso de una niña transexual de Málaga que tuvo que abandonar el centro educativo al que asistía por el rechazo de dicho centro a su identidad de género. Narrativamente, se presenta a Paula como personaje ficticio, sin embargo, está reflejando una realidad existente por la que pasan muchos niños y niñas *trans*. La novela muestra y visibiliza la discriminación hacia las personas transexuales que sufren los niños y adolescentes en situación más vulnerable. Esta realidad se puede constatar mediante las palabras de Mar Cambrollé que aparecen en el prólogo del propio libro: “No eres una niña, tú eres un niño y ese es el conflicto que tenemos las personas *trans*. Es la negación de nuestra identidad en función de una forma de generizar a las personas que carece de rigor científico”. (Cambrollé, 2016) Este relato supone la apertura de la literatura juvenil a las realidades de muchas y muchos adolescentes. Esta obra contribuye a la inclusión del colectivo de niños y niñas transgénero y transexuales en nuestra sociedad mediante la visibilización y naturalización. Además de incluir una crítica y revisión de los valores de nuestra sociedad, en muchas ocasiones muy tradicionales y discriminatorios para determinados colectivos. La autora introduce paralelamente numerosos temas más o menos conflictivos y en ocasiones no tratados en la LIJ como la muerte de un progenitor, la separación de los progenitores, la mudanza, el desempleo o incluso el consumo de drogas.

Narrador

A lo largo del relato, la persona encargada de contar la historia es Paula, por lo que podemos afirmar que se trata de un narrador protagonista que hace uso de la primera persona convirtiendo así sus palabras en algo mucho más real creando una voz más cercana al lector capaz de transmitir un mensaje más personal y con mayor poder de sensibilizar e involucrar emocionalmente al lector. El hecho de ser, precisamente, protagonista permite descubrir la evolución del personaje, sus pensamientos e ideas respecto al resto de personajes así como a sus relaciones interpersonales e intrapersonales. De modo que el lector está acompañando en todo momento a Paula en la construcción de su identidad de género para sí misma y para con los demás. Por lo que este narrador protagonista logra generar una catarsis tal que uno llega a sentir la tristeza, la rabia, la incomprensión, la soledad, el entusiasmo y la alegría que la protagonista siente.

Personajes

Vamos a categorizarlos en función de la relación con la protagonista, más concretamente, en relación a si aceptan y apoyan o no la identidad de género de Paula, para lo cual nos basaremos en el comportamiento, en el lenguaje que emplean y en las expresiones y razones con las que los justifican. Así, vamos a diferenciar dos grandes grupos, haciendo referencia a la evolución de los personajes, analizando el cambio hacia una actitud progresivamente más positiva y de aceptación hacia la nueva identidad de Paula. Se aprecia en el avance narrativo cómo algunos de los que no la aceptan desde un primer momento lo hacen después. En base a dicha evolución, el análisis nos permitirá catalogarlos como personajes redondos.

Previamente, conviene examinar a la protagonista, puesto que nos interesa mostrar su evolución y el proceso en el que construye y reafirma su identidad de género en innumerables ocasiones. Asimismo, es relevante evaluar el proceso y las situaciones de discriminación a las que se ha enfrentado.

Paula es una niña de ocho años que tiene clara su identidad de género como se aprecia desde el principio del relato “El verano en el que murió mi madre dejé de llamarme Pablo”. Esta claridad y contundencia de sus palabras se muestra a lo largo de la historia de manera progresiva en sus comportamientos y en su lenguaje, en cuanto a la forma de relacionarse con el resto de los personajes. Así, en el capítulo primero es

donde expone quien es por primera vez a su padre, a su abuela y a Rosa, empleando en repetidas ocasiones; “Yo no me llamo Pablo (...) Me llamo Paula” (p.13). Además, esta respuesta surge como reacción al momento en el que la abuela ejerce una violencia verbal y física contra ella por querer su muñeca: “Quiero mi muñeca. No quiero un tren” (p.18), afirma la protagonista. Tal reacción provoca una tensión en la relación con su abuela y provoca repentinamente una huida, el abandono del hogar. En el segundo capítulo, es cuando conoce a Laura y tiene la oportunidad de expresarse y abrirse a alguien que la entiende. Más adelante, en el cuarto capítulo, es bautizada por su amiga y trata de recuperar su muñeca rebuscando entre la ropa de su abuela, es en ese instante cuando observa y desea tener la ropa interior femenina de su abuela “Las bragas y los sujetadores eran de un color tan vivo, y tenían tantos encajes y transparencias, que saqué una (...) y me puse a mirarla con éxtasis. Era preciosa, exquisita suave y muy elegante” (p. 52). Esta curiosidad y atención hacia la ropa femenina se ve también cuando se fija en la ropa que lleva su prima pequeña o cuando ve en una tienda de ropa infantil un vestido de raso celeste con flores “el vestido más bonito que había visto en mi vida” (p. 55). Desea comprar ese vestido, sin embargo, teme que se lo descubran “lo malo sería tener que esconderlo para que no lo viera la abuela ni mi padre (...) podría ponérmelo en mi cuarto cuando nadie pudiera verme” (p.65), la niña asume que tendrá que disfrutar de él y ser quien es en soledad. En este mismo capítulo, y a pesar de la incompreensión de su abuela, la niña intenta salvar la vida a su abuela ante un pequeño accidente doméstico, un escape de gas, demostrando su buen corazón y poniéndose en peligro.

En el capítulo quinto, tiene que enfrentarse al cura y reafirmar de nuevo ante otro personaje su identidad de género: “¡Soy una niña!, lo que pasa es que nadie me quiere creer. Bueno no, solo Laura y mi madre” (p.64). En este mismo capítulo es donde Paula viste por primera vez un vestido, que su amiga le deja: Cuando se miró en el espejo se quedó boquiabierta “Era verdad que estaba preciosa (...) es la primera vez que soy yo” (p.69), momento preciso en donde ella reafirma para sí misma quien es; “lo que quiero decir es que ahora soy yo realmente. No sé cómo explicarlo. Me veo así, y siento que es así como debo ser” (p.69). Esta reafirmación interna se convierte en externa también en el momento en el que sale a la calle con el vestido puesto “Yo me sentía muy contenta de ir con el vestido de Laura. Pensaba que las personas que me miraban me veían tal y como era (...) flotaba como si caminara por las nubes. Estaba tan feliz que todo me parecía un sueño” (p.70). No obstante, se esconde cuando su padre se cruza con ella. Y

su felicidad se acaba en el momento en el que se quita el vestido y dice “Otra vez no soy yo” (p.71).

En el sexto capítulo, encuentra la muñeca y se siente decepcionada por su abuela por haberla engañado. La relación entre ambas es tensa, Paula no se siente comprendida ni escuchada por su abuela; “No quiero cortarme el pelo, abuela, me lo quiero dejar largo (...) cuando me dé calor me cojo una coleta como tú haces y ya está (...) los niños las llevan. Además yo no soy un niño”(p.82). Entonces ocurre algo que cambia la vida de Paula, su padre y Rosa corrigen a la abuela, se disculpan con Paula y la aceptan. Paula “sentía tal alivio que fue como, si en ese momento, hubiera vuelto a nacer de nuevo y mi padre me acunara de nuevo dándome la bienvenida al mundo otra vez” (p.84). Se sintió segura, apoyada y comprendida por su familia por primera vez “pensé en lo feliz que me sentía. Mi padre y Rosa habían aceptado que yo era una niña (...) iban a seguir los pasos que su madre había empezado a dar” (p.84). Tras este hecho la relación con su padre y Rosa mejora y se van a convertir en el apoyo y aceptación primordial junto con su amiga Laura.

En el capítulo séptimo, se entera de que su amiga ha desaparecido, siente miedo por ella y se muestra cargada de rabia. Esta rabia la desata contra su abuela ante su insensibilidad “¡No me llames más Pablo! ¡Llámame Paula! ¡¿Por qué no quieres llamarme Paula?! (...) todo el mundo entiende que soy una niña ¿por qué tú no? ¿Es que me odias? (...) soy una niña y no necesito ser mayor para saberlo” (p.96). La protagonista asocia la no aceptación de la abuela y el sufrimiento que le ocasiona como si fuese odio lo que siente su abuela hacia ella.

En el siguiente capítulo, Paula decide ayudar a Javi, el hermano de Laura, y participa con decisión para encontrar a su amiga que ha sido secuestrada. Cuando se presenta ante Javi, su identidad de género se ve cuestionada, pero esta vez la respuesta es mucho más elaborada y muy madura:

Aunque ahora me veas con pantalones de niño (...) pelo corto de niño, eso se va a acabar pronto. (...) Porque soy una niña. (...) Para mí es normal. Los demás piensan que es raro porque no lo comprenden. Pero en cuanto hacen un pequeño esfuerzo lo entienden. (...) Todos lo aceptan. Aunque hay algunos que les debe costar más trabajo, dije pensando en mi abuela (p.108-109).

Incluso Paula le explica a Javi que no es una enfermedad comparándolo con un muy buen ejemplo “¿estás tú enfermo por ser moreno y no rubio? Pues es lo mismo” (p.109).

Ya al final del relato, el personaje ha sido aceptado por todos sus seres cercanos y eso le hace muy feliz, su identidad de género ha sido reafirmada y reconstruida, lo único que le faltaba era poder ser ella. Por eso cuando recibe el vestido que tanto deseaba como regalo de sus padres, Paula se da cuenta de que ya lo ha conseguido. Lo que no esperaba era la aceptación por parte de su abuela quien, justo al final se disculpa y acepta que tiene una nieta, y la prueba indiscutible de esta aceptación es por un lado, cuando le devuelve la muñeca y cuando corrige al padre de Laura diciéndole que Paula es una niña. De este modo, al final del relato la protagonista es aceptada y se siente muy agradecida por ello, protegida y rodeada de sus seres queridos.

- *Los personajes que aceptan a Paula desde un principio.*

Laura; es una niña de unos ocho años que vive en el mismo pueblo donde la protagonista se muda a vivir con su padre y su abuela. Se va a hacer amiga de Paula desde el primer momento, sin juzgarla ni ofenderla. Si bien es cierto que nada más conocerla le pregunta por su nombre y al escuchar el nombre de Paula le contesta como el resto de personajes “¿Paula? Pero si eres un niño” (p. 28), lo que hace meritoria su actuación es la repuesta, comportamiento e importancia que da a las palabras de la protagonista; acepta la respuesta y no emite ningún juicio hacia ella, todo lo contrario, actúa con naturalidad como si se tratase de cualquier otro asunto. Lo que hace Laura es invitarla a su casa a jugar con ella, la incluye. Una vez en casa, le pregunta acerca de un tema algo incómodo para la protagonista, sin ninguna mala intención, simplemente mera curiosidad; “¿Por qué dices que te llamas Paula si eres un niño?” (p.30); “¿Pero tú tienes pene, o no tienes pene?” (p.30).

A través de estas preguntas lo que se puede observar es la sociedad tan diferenciada y categorizada dentro del binomio hegemónico (masculino-femenino/ niño-niña) que instruye y diferencia desde edades muy tempranas; referido a las estructuras sexuales que ya a la edad de ocho años se tienen acerca de lo que es masculino y femenino y de la imposibilidad de estar fuera de la dualidad categórica. Y concretamente con la última pregunta referida a la posesión del órgano sexual masculino se deja ver lo anterior, a la vez que se muestra cómo afecta a la protagonista quien se siente avergonzada por poseer pene y por decir que lo posee ya que ella es una niña. Ahí es donde sorprende la respuesta de Laura “¡Qué pasada!” (p.31) una respuesta espontánea, infantil, cargada de inocencia e ignorancia y sin maldad que hace que la protagonista termine contándole su vida; se abre, se explica y se siente a gusto pudiendo expresarse. Esto provoca una

actitud comprensiva por parte de Laura que entiende y apoya a Paula con muestras de cariño.

Esta comprensión la podemos ver reflejada mediante sus palabras; “Pues a mí me parece que Paula es un nombre muy bonito (...) ¿oye pero a ti te han bautizado como niño, no?” (p.32). Laura acaba proponiéndole que se tiene que bautizar como niña. Y quizás, el culmen de la aceptación de Paula por parte de este personaje es cuando le llama por primera vez por su nombre, Paula “Mañana te la cuento Paula” (p.33). Esta aceptación se da de forma gradual, pero dentro de un tiempo muy corto, corresponde a un día en la trama interna y un capítulo en la estructura externa del relato. De este modo este personaje se convierte desde el primer momento en amiga y apoyo con la que la protagonista quiere compartir su tiempo puesto que es con la única con la que puede ser ella misma.

A lo largo de la historia se ve el papel importante de este personaje a la hora de contribuir al desarrollo de la identidad de género de Paula. Así en el capítulo tres, va a intervenir corrigiendo a Rosa- la novia del padre de Paula- cuando le llama Pablo “Pablo no es un niño. Es una niña (...) ¿Es que usted no sabe que por culpa de unas estrías en el cerebro y unas sustancias Pablo es una niña?” (p.41). Mediante esta intervención se puede apreciar la comprensión y explicación de lo que le sucede a su amiga Paula y el deseo de compartirlo con el resto para evitar que nadie le haga daño.

En el capítulo cuatro del libro, se va a encargar de bautizar a Paula “Y ahora te llamarás Paula por los siglos de los siglos” (p.51). La importancia de esta hazaña reside precisamente en el valor que entiende Laura que posee el bautismo, extraído de las palabras escuchadas al cura. Una muestra más de la inocencia del personaje quien desea el bien para su amiga. En el siguiente capítulo, la aceptación y comprensión del personaje hacia Paula crece, si puede, mucho más; ya que propone a Paula uno de sus vestidos, dejándole y sugiriéndole que se lo pruebe. Una vez que se lo prueba y se lo ve le dice; “Tienes razón en lo que dices Paula, así vestida pareces una niña. De eso no tengo duda. ¡Estás preciosa!” (p. 69). Además, le da el apoyo y seguridad suficiente como para que salga a la calle con el vestido puesto. Y cuando se lo quita y la protagonista se entristece diciendo que ella no es ella de nuevo sin el vestido, le dice una frase muy madura y muy reconfortante “Tú eres tú, Paula. Antes y ahora” (p.69).

Durante los siguientes capítulos, el papel de este personaje con relación a Paula va a reducirse, dejando lugar a la familia y las relaciones entre ellos. Viéndolo más claramente en el capítulo siete cuando esta desaparición del personaje va a ser física incluso. Volverá a aparecer cuando va a ver a Paula al hospital donde muestra, con tan solo una frase que ella sigue estando allí y que su aceptación y apoyo están a su lado, incluso con un toque de humor “La niña con una cabeza y media” (p.122). También jugará un rol importante en la relación de Paula con su padre y con Rosa, ya que va a ser ella quien les sugiera el vestido como regalo a Paula. La última intervención de este personaje va a ser muy importante e invita a la reflexión; cuando presenta Paula a sus padres, y su padre le dice a Paula que es un héroe, ella le corrige diciéndole “Es una heroína, no un héroe papá” (p.129). Lo que muestra que hasta el último momento de la historia van a aparecer personajes a los que les cueste entender desde un primer momento la realidad de Paula, casualmente son los personajes adultos.

Otros: Madre, prima, tía Irene, Médico

La madre de Paula es un personaje importante pese a que no aparezca en la historia debido a su fallecimiento. Así, vemos que el relato lo comienza la protagonista introduciendo dicha noticia “El verano en el que mi madre murió dejé de llamarme Pablo” (p. 7). La progresión del personaje es a través de las palabras, recuerdos y reflexiones de Paula, por lo que no es tan precisa como el resto de los personajes, ya que se incluyen saltos temporales en la descripción que hace de ella, así va hacia adelante y hacia atrás a medida que se va acordando de las cosas, creando mayor realismo en el relato.

De esta manera sabemos mediante las palabras de la protagonista: “mi madre murió hace dos semanas y me quería tal y como soy” (p.31). Sin embargo, en la misma página nos dice que su madre al principio tampoco la creía y lo sentía mucho en el corazón, también la miraba extrañada y dudaba. Pero todo esto cambió el día que fueron al médico y le explicaron lo que le sucedía a Paula, su madre lo comprendió y le apoyó, justo cuando se lo iba a contar a su padre enfermó. Como vemos más adelante, en el capítulo cuatro, este apoyo de su madre fue algo importante, puesto que la aceptó; “Me acordé entonces de que mamá me había prometido comprarme ropa de niña, cuando yo se la pedí. Pero no llegó a hacerlo porque se puso enferma”. Además se encargó de

escribir una carta al padre de Paula, incluyendo los informes médicos, las investigaciones y las explicaciones de lo que habían trabajado juntas.

Por lo que este personaje representa para la protagonista, la primera persona que la acepta, que la ayuda y que la quiere tal como es, es su madre. Paralelamente, tras su pérdida, va a cambiarse por la tristeza, la ausencia de aceptación y la falta de apoyo. No obstante, a medida que va encontrando la aceptación de amigos, familia y resto de seres queridos, va hablando más de su madre, de su relación y dejando un poco atrás la tristeza. Se puede comprobar este último aspecto al final del libro cuando Paula se encuentra en la habitación del hospital y justo después de haber hablado con su padre y con Paula y quedarse tranquila empieza a acordarse de su madre y asociar los olores con ella; “(...) me percaté de que un olor muy conocido me envolvía de repente (...) un olor que me tranquilizaba, que hacía que se me cerraran los ojos, y que empezara a soñar con los finales felices de los cuentos. Era el olor de mi madre “*Que descanses, mi amor, creí oír*” (p.125).

Tía Irene y prima Elena; Ambos personajes son familia directa de Paula por parte de su madre. Aunque no aparecen numerosas ocasiones en la historia, las veces que lo hacen tienen un papel importante para la protagonista. Como vemos, aparecen al principio del relato “(...) el día del entierro, mi tía Irene no había querido que fuera un acontecimiento tan triste (...) me había dejado con una vecina y con mi prima Elena” (p.7). Aparecen como la familia que Paula había tenido “(...) yo había vivido en su casa desde que mi madre enfermó y estuvo en el hospital hasta que murió” (p.8). Por lo que tenían una relación muy cercana, tanto con su tía como con su prima, precisamente es su prima Elena la que le va a regalar el primer juguete asociado a niñas, una de sus muñecas “(...) mi prima, (...) en un gesto de compasión, me entregó su muñeca” (p.7).

Esta familia cercana de la protagonista, también tendrá que alejarse, cuando Paula se muda con su padre. Es su tía Irene la que se encarga de llevar la carta que había escrito la madre de Paula a su padre en donde le explicada todo acerca de su hija. Acto que supone y giro en la vida de la protagonista, permite que su padre y Rosa la entiendan y pueda ser feliz.

Médico; Este personaje como tal, no va a intervenir en la historia de forma activa, sino que van a aparecer sus palabras y explicaciones que Paula interpretó y recordó de las que su madre le contó. Por lo que la construcción de este personaje va a

ser de una gran carga subjetiva. “(...) mi madre me llevo a un médico (...) según dijo ese médico, algo le pasa al cerebro cuando está en el vientre de la madre es una estría terminal del núcleo derecho, y unas sustancias químicas que son femeninas, inundan el cerebro, o algo así” (p.32). De esta forma se muestra como el médico expone la explicación de la estría terminal considerada la teoría de la «esencia femenina» de la transexualidad. De lo que puede extraerse que la postura del médico es clínica y por ello es aceptada y tolerada. Así que acepta a Paula pero en base a la medicina.

Casi al final del relato aparece el hermano de Laura, **Javi**, quien conoce a Paula porque le ayuda a rescatar a su hermana: “Eres un máquina, tío”. Cuando Paula le corrige diciéndole que en femenino él no lo entiende “¿qué eres qué?” (p.104). “¿Qué es eso que has dicho antes de que te hable en femenino? (...) ¿por qué sientes eso tan raro? (...) ¿por qué te pasa eso?, ¿es como una enfermedad?” (p.109). Tras escuchar las respuestas convincentes de Paula empieza a comprenderle “La naturaleza también te ha hecho valiente porque a pesar de que Laura no sea tu hermana, aquí estás conmigo (...) te lo agradezco” (p.109). Por lo que se puede deducir su aceptación cuando interviene y se corrige a sí mismo, disculpándose ante Paula; “En eso consiste ser valiente, hombre...Perdona, mujer” (p.109).

- *Los personajes de que no comprenden/aceptan a Paula desde un principio o que les cuesta un tiempo.*

El padre de Paula; se había separado hacía unos años de la madre de Paula, ambos vivían separados y Paula vivía con su madre. Por lo que la relación entre Paula y su padre era más distante. Si bien es cierto, que su relación cambia, tras la muerte de su madre y el hecho de que Paula se mude con su padre, va a llevar su proceso y su evolución. Podemos ver dicha progresión o construcción de la relación entre ambos; en un principio el padre ignora la primera vez que oye a su hija diciendo que no se llama Pablo sino Paula e incluso lo va a excusar “Está un poco enfadado y le ha dado por decir que no se llama Pablo” (p.14). Por lo que trata de ponerse una venda alrededor con la intención de no ver o no querer ver y enfrentarse a la realidad de su hija.

La autora muestra esta invisibilidad de modo extraordinario, con tono metafórico y crítico, en el capítulo cuarto cuando Paula lleva el vestido puesto y se cruza con su padre y éste no la reconoce. Esta actitud mostrada por el padre cambia de una forma brutal en el momento en el que éste recibe la carta de la madre de Paula, en donde

aparecen los informes médicos y las explicaciones sobre cómo se sentía Paula. Al llegar al capítulo cinco, el padre habla con Paula tras leer la carta y le cuenta cómo se siente, se disculpa y le confiesa sus dudas “Todo esto va a ser muy difícil para mí, Pablo. Pensaba que lo que decías, en cuanto a que te llamas Paula, era una reacción al trauma de la muerte de mamá pero veo que no es así”(p.74).

También le comenta cómo era ella de pequeña y que es algo que no le pilla por sorpresa, le narra situaciones de las que se acuerda cuando vivían juntos:

Querías vestirme de princesa en la fiesta de disfraces (...) cuando te ponías a recortar muñecas de los catálogos de juguetes y jugabas con ellas (...) Pero no lo supimos ver o no quisimos verlo (...) eras tan pequeño que pensábamos que lo hacías por capricho. Pero veo que va en serio, hijo, que quieres convertirte en una niña; y yo no sé cómo voy a sobrellevarlo (p.74).

Sin embargo, aunque desea mostrar su comprensión sobre la situación, con la última frase demuestra realmente que aún tiene que esforzarse más por intentar comprender cómo se siente su hija para poder llegar a entender quién es y cómo es feliz. Responde con ternura ante la explicación de su hija pero se encuentra confuso y con dudas “No sé si podré llamarte Paula, en vez de Pablo. Yo quiero comprenderte y apoyarte (...) ¿es como si tuviera que borrar que tú eres lo que siempre has sido para mí? Mi hijo, mi niño, mi Pablo” (p.75).

Por lo que se refleja, se produce una evolución en el personaje, en su aceptación de la situación, pero sigue faltando apoyo hacia su hija. Ese apoyo llegará en el capítulo seis, cuando espete a su madre por el comportamiento hacia Paula:

¿Qué sabes tú de lo que le pasa a Pablo?, ¿Has tenido la delicadeza de preocuparte del porqué de lo que siente?, ¿de por qué dice lo que dice? (...) Eso es injusto, mamá. Tú hablas desde la mayor de las ignorancias(...) y la antepones los sentimientos de tu nieto, sin imaginarte lo que sufre por ello” (p.83).

Este es el punto crucial en el que el padre acepta a su hija, la defiende de aquellos comentarios que le pueden hacer daño, revelándose contra su propia madre, pero se muestra como en su subconsciente sigue siendo Pablo su hijo, pero esto no es una crítica, sino todo lo contrario porque justo después y tras el apunte de Rosa, acaba corrigiendo y disculpándose con su hija “Perdóname hija. Me va a ser difícil hablarte en femenino, pero te juro que lo voy a intentar con todas mis fuerzas” (p.84).

En este punto es donde se alcanza la aceptación absoluta de su hija, cuando la llama como tal haciéndole sentir feliz y aliviada. Esta evolución del personaje va acompañada

también de la evolución y construcción de una mejor relación entre Paula y su padre, muestra de lo anterior lo vemos en el último capítulo, No se separó de Paula durante todo el tiempo que había estado inconsciente. Cuando despertó la besó y la abrazó con fuerza y con mucho cuidado “Tu cabeza parece una momia egipcia” (p.123) justo antes de echarse a llorar. Además le advirtió a Paula del peligro que había corrido y el susto que le había dado a la abuela. Asimismo le calmó y animó; “Ahora solo debes pensar en recuperarte. Además, yo iré contigo, y estaré siempre a tu lado” (p.125).

La abuela de Paula, por parte de su padre, es con la que se muda Paula a vivir con su padre. Se trata del personaje cuya evolución en relación a la aceptación de Paula es más compleja y requiere más tiempo. Desde un principio muestra sorpresa cuando Paula le dice que no se llama Pablo. Esta sorpresa será sustituida por incomprensión, discriminación e incluso castigo. Como se muestra en diversas ocasiones; cuando ve a Paula jugar con la muñeca le dice “Una muñeca no es un juguete apropiado para un niño (...) pensaba llevarte a comprar algo más indicado para ti (...) ¿camión, tren, pelota? (...)Ya eres mayorcito para esos caprichos tan absurdos” (p.17-18).“Tú lo que tienes que hacer es dejarte de muñecas que eso es cosa de niñas” (p.18). “¡(...) Nada de muñecas!” (p.18), “¡Estás tan loco como lo estaba tu madre!” (p.18). Esta violencia verbal es acompañada de la física cuando abofetea a Paula.

Todo lo anterior sucede en el capítulo primero y continúa en el cuarto “Te he dicho una y mil veces que las muñecas no son para los niños (...) se la di a una vieja que viene a pedir limosna”. (p. 52). Parece no apreciarse ninguna evolución o indicio de aceptación hacia su nieta. No obstante, en esta parte de la historia es cuando sufre una intoxicación de monóxido de carbono quedando inconsciente y estando a punto de perder la vida. A pesar de todo, Paula la intenta salvar. Una vez ya recuperada le dice a Paula que está mal lo que ha hecho, aun así le reconoce que ha sido el chico más valiente y que está orgullosa de su nieto mientras le abrazada y lloraba. Y aunque no acepte a su nieta como tal, la relación entre ambas mejora.

Esta mejora en la relación no significa ningún cambio a la hora de referirse hacia su nieta, como se ve más adelante en el relato, capítulo seis;“Hay que cortarte ese pelo (...) los niños no llevan coletas” (p.82). “Si ha nacido niño, niño es y niño será para siempre” (p.84). Este personaje sigue manteniendo firmes y contundentes sus ideas tradicionales tan arraigadas. Pero justo en este momento de la historia, el padre de Paula y su novia,

Rosa, protegen y apoyan a Paula lo que desconcierta a la abuela dejándola aturdida. Además, recibe la carta con los informes y las explicaciones que la madre de Paula guardó. La abuela se va a encerrar en el cuarto con la carta, mientras le dice “Todo lo que hago lo hago por tu bien, Pablo” (p.85). Lo sorprendente es que ni tan siquiera después de leer la carta cambiase sus comportamientos, sino que seguía actuando igual, llamándole Pablo y sin hacer referencia a los documentos e informes sobre Paula.

La progresión de este personaje se pronuncia al llegar al capítulo siete, donde se deja ver un pequeño detalle de aceptación de su nieta, cuando descubre que Paula ha cogido la muñeca pero se la deja porque está preocupada por la desaparición de su amiga. Sin embargo, este diminuto detalle material no va acompañado de ninguno relacionado con la forma de pensar o de percibir a Paula. Así que continúa tratando de convencer a su nieta de quién es y de por qué siente eso “Estás muy nervioso y no sabes lo que dices. Como tampoco puedes saber si eres una niña o no. Eres demasiado pequeño para saberlo. Cuando seas mayor lo verás todo diferente y, si no es así, entonces ya habrá tiempo de tomar decisiones” (p.96).

Justo al final del relato, cuando parece que la mentalidad de la abuela no va a cambiar nunca, entonces es cuando su nieta es gravemente herida y es ingresada. La abuela aparece en el hospital, entra en la habitación y con algo de humor le pregunta: “¿qué te dan de comer aquí, que ya no sabes ni hablar?” (p.127). A continuación, habla y disculpa a Paula “no hay nada que perdonar cariño. Me has vuelto a demostrar que eres muy valiente, y eso me llena de orgullo” (p.127). Posteriormente, se acerca a Paula, le da un beso fuerte y un paquete “no es un regalo, es algo que era tuyo y te lo has ganado a pulso” (p.127). Después, explica a Paula que ha leído los informes y que se ha dado cuenta de que estaba equivocada. “Lo que me ha convencido y me ha llegado al corazón, de verdad, es que quiero muchísimo a mi nieta. Cuando creí que te perdía, me juré a mi misma que haría todo lo que estuviera en mi mano para verla feliz. Y si eso supone aceptar lo que ella siente, así será” (p.128).

Por último, como muestra indiscutible de la aceptación de la abuela, al final de la historia se expone una situación en la que el padre de Laura insiste con que Paula parece un niño, entonces la abuela le corta “¡Pero nada! Si Paula dice que es una niña, es que es una niña ¡Y no hay nada más que hablar!” (p.130). Esta última aportación de

la abuela deja ver la total aceptación de su nieta y la cumbre de la enorme evolución alcanzada por el propio personaje.

Rosa. Es la novia del padre de Paula, no conocía a Paula antes de que se mudara a vivir con su padre. Se observa su progresión y aceptación de la protagonista a lo largo de toda la historia. En un principio muestra asombro cuando Paula le dice que no se llama Pablo, sin embargo actúa con naturalidad, se presenta como Rosa y propone un plan para los tres.

A medida que avanza el relato, se va dando cuenta de más aspectos de Paula; “¿Pero qué dice ésta niña de una estría y unas sustancias?” (p.41). Se encuentra extrañada, confusa y pensativa tras escuchar las palabras de Laura. Cuando se ve la aceptación de Paula es en el momento en el que corta a la abuela “Deje en paz a la niña (...) Y opino que si Paula dice que es una niña, es que lo es” (p.82-83). Además, corrige al padre de Paula, “su nieta” (p.83). Esta aceptación se plasma de forma suprema al final del relato cuando le trajo un paquete enorme de su parte y de la del padre de Paula. Era un regalo para Paula, el vestido que tanto deseaba.

Otros: Camionero, cura, profesores, director, alumnos.

A lo largo de todo el relato la protagonista se encuentra con diversos personajes secundarios que van a reflejar las ideas y opiniones de la sociedad. Se van a analizar por separado pero sin atender a su evolución o progresión en la trama puesto que aparecen en una o varias ocasiones. La autora expone una crítica a la sociedad mediante el uso de determinados personajes que poseen unas características diversas, así tenemos el factor religioso encarnado por el cura, el entorno educativo mediante profesores y director; los iguales que son los alumnos y la clase trabajadora reflejada en el camionero.

En primer lugar, aparece el centro educativo, el profesorado y el director expuestos por Paula como actores pasivos y cómplices de la discriminación y el *bullying* sufrido por la protagonista por parte de sus iguales, el alumnado. Posteriormente aparece el camionero que recoge a Paula en la carretera quien, al igual que el resto, pregunta a la protagonista acerca de su identidad de género “¿Paula? Pero si pareces un niño” (p.23).

A continuación, es nombrado el cura a través de las palabras de Laura, que recuerda que el día de la catequesis les dijo que lo más importante que les había pasado a los

niños en sus vidas desde que nacieron era su bautizo y que lo siguiente sería la primera comunión. Este mismo personaje aparece de nuevo, comprobamos mediante sus intervenciones que duda de la identidad de género de la protagonista “Pero si es un niño” (p.64). Después de que Paula le explicara su situación la miró como si fuera un bicho raro y tenía gesto de incredulidad. Por último, restó importancia a las palabras de Paula, reduciéndolas a meras estupideces; “Dejaos ya de tonterías” (p.65).

Por último, interviene el padre de Laura para agradecer y valorar el esfuerzo de Paula; “Eres todo un héroe” (p.129). Cuando su hija, Laura, le corrige “¿Una heroína? Pero, si es un niño. (...) pero pareces un...” (p.129), no comprende lo que sucede y parece no entender lo que su hija le está contando. A través de este personaje se vuelve a enfatizar la crítica a la sociedad, la cual hasta el último momento, final del relato sigue cuestionando la identidad de género de la protagonista.

Temas

Durante el relato hay una serie de temas interconectados y entrelazados recreando una situación actual y recogiendo aspectos claves que no se han tratado en otras novela juveniles; así se introduce otro modelo de familia como resultado de la separación de los progenitores; una madre soltera y un padre con una novia. Finalmente, el modelo de familia en el que la protagonista acaba viviendo es el formado por el padre, la novia del padre y la abuela. Otro aspecto que se introduce es la muerte de un progenitor, la madre y los cambios emocionales que ello conlleva en la hija, cómo se siente, la tristeza; así como los cambios físicos que le suponen, como la mudanza a otra casa, el alejamiento de su tía y su prima. Paralelamente se incluye uno de los problemas que hay en millones de hogares españoles, el desempleo y las consecuencias para la familia y para los individuos.

La autora también ha querido incluir un tema peliagudo como es el de la religión, encarnado por el cura, a quien le va dirigida una crítica por la falta de sensibilidad, la ignorancia y la necesidad de invisibilidad o menospreciar aquellos aspectos que chocan con sus ideales y catalogarlos como ridículos o estúpidos. El tema de la religión también aparece empleado con tintes de humor, mediante el bautismo que realizan las niñas quienes recogen el agua bendita en una fiambarrera con chorizo, un guiño a la inocencia y a la crítica con humor. Se ha introducido también una crítica al consumo de drogas, en

este caso la marihuana, un tema oportuno, dado que va destinado a un público juvenil. Aparece expuesto como elemento negativo que conlleva unas consecuencias peores.

Desde luego, este relato gira en torno a la transexualidad infantil, la construcción y reafirmación individual y social de la identidad de género desde la infancia. Así como introduce una crítica a la sociedad actual cargada de estereotipos de género que desemboca en muchos casos en discriminación, falta de aceptación e incluso rechazo, acoso y violencia verbal y/o física. Precisamente de este rechazo o dificultad de aceptación se pueden extraer diferencias entre el mundo adulto y el mundo infantil. Como afirma la autora “Todo lo que no conocemos, lo rechazamos”.

Una crítica que incluye de forma muy acertada la autora es el tema médico clínico que se tiende a usar con las personas *trans*, esa necesidad de categorizar y catalogar clínicamente la identidad de género mediante informes, pruebas y análisis. Lo que se está haciendo es catalogarlos de enfermos que padecen una enfermedad. Y lo peor, la única manera de ser reconocidos como tal es a través de este proceso médico-clínico.

Por último, se habla de los tres grandes grupos o espacios de socialización; la familia, los amigos y la escuela como elementos clave que deben ayudar, respetar y aceptar a los individuos con sus diferencias permitiéndoles desarrollarse como deseen. Puesto que son los espacios donde van a pasar más tiempo, por ello va a ser esencial abordar una perspectiva educativa que conecte estos espacios, que eduque en la igualdad, que respete y que permita las diferencias

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1.MARCO LEGISLATIVO ACTUAL EN ESPAÑA (LOMCE)

Si nos sumergimos en el marco legislativo e institucional de la educación formal en España, resulta oportuno introducir Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Concretamente revisaremos el Real Decreto 126/2014, en donde se exponen los objetivos generales de la Educación Primaria. Entendiéndolos como aquellos que contribuirán a desarrollar en los niños y niñas. De los catorce planteados se introduce el respeto a los derechos humanos, a las diferencias culturales y personales y el pluralismo y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en los objetivos a) y d). Además el objetivo k) hace referencia a “valorar y aceptar el propio cuerpo y el de los otros, así como respetar las diferencias”. El último de los objetivos que conviene resaltar es el m) en donde se promueve el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad, de las relaciones interpersonales y una actitud contraria a la violencia, discriminación y cualquier estereotipo machista.

La presencia de estos objetivos en disposición legal vigente, puede llevarnos a pensar en que es suficiente. Como vemos en el Artículo 10, donde se incluye como tema transversal la igualdad de género y la prevención de la discriminación y violencia de género (Real Decreto 126/2014). Sin embargo, si revisamos las asignaturas específicas, en este caso Lengua Castellana y Literatura, observamos que en ninguno de los objetivos específicos o contenidos se hace una referencia explícita al género o a la introducción de propuestas no sexistas, sino que aparecen unas directrices generales y abiertas. Por el contrario hacen hincapié en introducir y promover el “contacto y manejo de textos procedentes de la tradición popular y del mundo de la literatura infantil y de la literatura clásica” (Orden de 16 de 2014, Anexo II, Lengua Castellana y Literatura). Por lo que deja la total libertad y responsabilidad al profesorado acerca de cómo tratar y trabajar dicha literatura de tradición popular.

Por ello se considera primordial la formación del profesorado sobre cómo trabajar mediante la Literatura Infantil y Juvenil y más concretamente, en el área de Lengua Castellana y Literatura sobre el género, la eliminación de la discriminación y violencia basada en los estereotipos tradicionales, la apertura a nuevos modelos familiares sexogenéricos.

3.2.APLICACIONES Y/O PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Consecuentemente consideramos esencial la elaboración de nuevas propuestas literarias dedicadas a alcanzar dichos objetivos; la revisión y análisis de los materiales con los que se desea trabajar así como la ruptura y deconstrucción de las obras literarias tradicionales.; Al igual que las propuestas didácticas y las guías didácticas elaboradas con el propósito de pasar a la acción. Como vemos en la Guía didáctica *Siete rompecuentos para siete noches*, elaborada por Deschamps (2009) con la colaboración del Equipo Ágora. Importante señalar también que el marco de actuación no puede ni debe quedarse en la escuela, sino que puede ser uno de los muchos lugares donde tenga lugar, así pues será necesario actuar en familias, educación no formal, colectivos y movimientos sociales, representantes e instituciones políticas, agentes económicos y publicitarios, medios visuales y comerciales y un largo etcétera.

A. Isla Mágica

Este libro puede usarse con niñas/os de entre 3-7 años a través de distintas técnicas, basadas en el cuentacuentos, en la dramatización o en la lectura individual en el caso de los más mayores. En este caso vamos a centrarnos en el segundo y tercer ciclo de Educación Infantil y en el primer curso de Educación primaria, por lo que las actividades irán destinadas a niños de 3-7 años. (Véase Anexo 13)

B. Cebollino y Pimentón

Este libro puede usarse con niñas/os de entre 3-7 años a través de distintas técnicas, basadas en el cuentacuentos, en la dramatización o en la lectura individual en el caso de los más mayores. En este caso vamos a centrarnos en el primer curso de primaria, por lo que las actividades irán destinadas a niños de 6-7 años. No obstante, con la intención de poder trabajarlo antes, se han incluido aquellas actividades que se pueden trabajar desde 3-6 años. (Véase Anexo 14).

C. La historia de los bonobos con gafas

Aunque la edad recomendada es de 6 a 8 años, considero que este libro-álbum se puede introducir desde segundo y tercer ciclo de infantil e incluso trabajarse más adelante hasta los 9-10 años. De lo que va a depender es del uso que hagamos, de los objetivos que nos planteemos y de la metodología que se lleve a cabo. Por lo que la

propuesta didáctica que desarrollada abarca desde la edad de 4-5 años hasta 9-10 años. (Véase Anexo 15).

D. Llámame Paula

Se propone un trabajo cooperativo entre escuela y familia, en donde la colaboración e interacción entre ambos sea esencial. Va a ir destinado a alumnos de 10-15 años (véase Anexo 17).

4. CONCLUSIÓN

Una vez que se ha realizado la revisión teórica y los análisis críticos, tanto de la literatura tradicional, de los cuentos de hadas, como de las propuestas literarias no sexistas, creemos que se ha conseguido alcanzar los objetivos planteados al inicio de la investigación. De esta manera, se ha expuesto como premisa y posteriormente se ha demostrado la relación existente entre la Literatura Infantil y Juvenil y los modelos de género que ofrece ésta a los lectores infantiles. Se pone de manifiesto la poderosa influencia que posee la LIJ en la construcción identitaria del género.

Paralelamente, se ha presentado y revelado la existencia de propuestas literarias no sexistas que incluyen una gran variedad sexogenérica de modelos culturales, familiares e individuales performativos. Mediante estos cuatro modelos culturales literarios presentados se han incluido diversas realidades y temas muy necesarios. Entre estos temas destacan; la homosexualidad, las agrupaciones familiares homoparentales, la adopción, la sociedad machista y su evolución hasta la sociedad feminista, las desigualdades y discriminaciones basadas en el sexo y/o en el género, la construcción y reafirmación de la identidad de género, la transexualidad infantil, la separación y muerte de los progenitores y un largo etcétera.

Asimismo, se han desarrollado en base a la revisión teórica y a los análisis de los cuatro modelos literarios culturales, unas propuestas didácticas dirigidas a un público de 3 a 15 años. Partiendo de la importancia de los entornos de socialización, escuela y familia, a la hora de construir la identidad de género se opta por promover el uso de esta LIJ no sexista en el aula y fuera del aula como herramienta deconstructora del sistema patriarcal injusto y discriminatorio en el que nos encontramos.

No obstante, conviene señalar algunos aspectos condicionantes o dificultosos que han surgido en el transcurso del desarrollo del trabajo, uno de ellos es la escasez de

estudios literarios críticos que analizan la nueva LIJ desde perspectiva de género. Además, en el ámbito legal educativo, la presencia de las cuestiones que atienden a la problemática en torno al género es muy reducida, si bien es cierto que aparece dentro de los principios generales de la educación, no lo hace en los específicos de cada asignatura, reduciendo, en el caso que nos atañe, a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, las posibilidades de incluir el género en los intereses y formación del profesorado. Lo cual puede ser peligroso.

Otro factor que dificulta la puesta en marcha de algunas de las respuestas didácticas o intervenciones planteadas, es la falta de relación entre familia-escuela y la ausencia de encuentros y jornadas familiares en la escuela y fuera de la escuela que permita una mayor interrelación y una efectiva actuación y formación del profesorado y de las familias.

A pesar de los aspectos antes mencionados, se hace imprescindible resaltar y valorar otros importantes y esenciales para la realización del trabajo. En primer lugar, destacar el importante papel de grandes autoras feministas y nuevas autoras que apuestan por un tipo de literatura más justa, más inclusiva y más crítica con la realidad que tenemos. A raíz del análisis de los cuatro modelos literarios culturales seleccionados se ha podido concluir que la educación literaria, atendiendo al enfoque y a la calidad literaria del corpus de obras elegidas, puede ser considerada como aquella herramienta que tiene la posibilidad de dar visibilidad a las distintas realidades sexogénicas que existen, además de poseer una gran capacidad de influencia y poder tanto en niñas y niños como en adultos. Análogamente, esta educación literaria a la que nos referimos, ayuda a la construcción, deconstrucción y reconstrucción identitaria; precisamente por ello la catalogamos como un medio activo y eficaz para luchar contra los estereotipos de género, la discriminación, el acoso y la violencia. Y en paralelo va a ser la llave maestra para abrir la puerta a la nueva sociedad no sexista.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, C. (2007). Del discurso de la domesticidad a la cultura queer en la literatura infantil y juvenil. *¿Todas las mujeres podemos?: Género, Desarrollo y multiculturalidad.III Congreso estatal de la Fundación Isonomía para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres* (págs. 62-69; En línea <http://isonomia.uji.es>). Castelló: Universitat Jaume I.

Aguilar, C. R. (2011). *Lectura, género, feminismo y LIJ*. Castellón: Universidad San Jaume I.

Andruetto, M. T. (2008). Hacia una Literatura sin adjetivos. *Imaginaria* (242).

Ashmore, R. D., Del Boca, F. K., & Wohlers, A. J. (1986). *Gender Stereotypes. The social psychology of female-male relations: A critical analysis of central concepts*. Orlando: FL:Academic.

Badinter, E. (1992). *XY de L'identité masculine*. París: Odile Jacob.

Bayal, M. A. (2005). *La construcción del género desde el ámbito educativo*. EMAKUNDE.

Beauvoir, S. d. (1977). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

Benlloch, I. M. (2012). *Actualización de conceptos en perspectiva de género y salud. Programa de Formación de Formadores/as en Perspectiva de Género en Salud*. Universidad de Valencia.

Birketveit, A., & G.Willians. (2013). *Literatura for the English classroom. Theory into Practice*. Oslo: Fagbokforlaget.

Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Espasa Libros, S. L. U.,.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Cambrollé, M. (2016). LLámame Paula. En C. R. Gasch, *LLámame Paula* (pág. Prólogo). Barcelona: Bellaterra.

Carabí, À., & J. Seidler, V. (2015). Epílogo: Masculinidades alternativas en el mundo de hoy. En À. Carabí, & J. M. Arnmengol, *Masculinidades alternativas en el mundo de hoy* (págs. 271-291). Barcelona: Icaria Editorial, s.a.

Cervera, J. (1984). *La literatura Infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel.

Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Universida de Deusto: Ediciones Mensajero.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Connell, R. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. California: University of California Pres.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities. Power and Social Change*. Berkeley: University of California Press.

Crespo, I. B. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Deschamps, M. R., & Equipo-Ágora. (2009). *Siete rompecuentos para siete noches. Guía Didáctica para una Educación no sexista dirigida a madres y a padres*. Cantabria: Dirección General de la Mujer. Vicepresidencia. Gobierno de Cantabria.

DRAE. (2016). *Diccionario de la Lengua Española*.

Durand, M. (1976). *L'enfant-personnage et l'autorité dans la littérature enfantine*. París.

Flecha, R., Puigvert, L., & Ríos, O. (2013). Las nuevas masculinidades alternativas y la superación de la violencia de género. *International Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2 (1) , 88-113.

G. Lartitegui, A. (2009). El Álbum perfecto o la búsqueda necesaria : ensayo de juicio estético para el género. En *Literatura infantil y matices*. (págs. 199-243). Fundación Tarazona Monumental.

Garza, H. (17 de Septiembre de 2007). *Hacia una definición de literatura infantil*. Recuperado el 5 de Mayo de 2016, de Letras Minúsculas: <https://letrasminusculas.wordpress.com/2007/09/17/hacia-una-definicion-de-literatura-infantil-el-inicio/>

Gasch, C. R. (2016). *Llámame Paula*. Barcelona: Bellaterra.

Jiménez, J. R. (1961). *El trabajo gustoso*. Madrid: Aguilar.

Junta de Andalucía; Consejería de Educación y Ciencia; Delegación Provincial de Málaga. (s.f.). *Plan Provincial para el desarrollo de las bibliotecas escolares. Definición de la Literatura Infantil*. Recuperado el 30 de 05 de 2016, de <https://app.box.com/shared/jfzn4b9br8>:
<http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/malaga/bibliotecas>

Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Rol: Journal of Research* , 219-232.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, Real Decreto 126/2014 (9 de 12 de 2013).

Lomas, C. (2003). *¿ Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Península.

López, M. L., & Recio, C. G. (2008). *Masculinidad y feminidad: división errónea de la persona. Aportaciones desde la Didáctica de la Lengua*. Murcia: Universidad de Murcia.

Machado, A. M. (1994). Ideología y Libros para Niños. *24º Congreso Mundial de IBBY*, (págs. 24-33). Sevilla.

Marshall, E. (2004). Stripping for the Wolf: Rethinking Representation of Gender in Children's Literature. *Reading Research Quarterly* , 256-270.

Medina, A. (1989). *Didáctica de la lengua y literatura*. Madrid: Anaya.

Money, T., & Ehrhardt. (1972). *Man and Woman, Boy and Girl, The differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Montes, G. (2001). *El corral de la Infancia*. México: FCE.

Ochaíta, E., & Espinosa, M. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. : Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre*.

OMS. (2015). *Centro de Prensa -Nota descriptiva N°403*.

ONU. (1995). *Report of the Informal Contact Group on Gender*.

Pastor, B. M. (2014). La Literatura Infantil como espacio mediador en la educación de género. *Raído, Dourados* , 87-104.

Pastor, R. E., & Domínguez, Á. (2005). *Isla Mágica*. Bilbao: Afortiori.

Reixach, L. (2010). *Cebollino y Pimentón*. Barcelona: Bellaterra.

Ripoll, A. S. (2011). *Voces de las dos orillas*. Recuperado el 04 de 06 de 2016, de <http://vocesdelasdosorillas.blogspot.no/p/presentacion.html>

Ródenas, C. A. (2011). *Lectura, género, feminismo y LIJ*. Castellón: Universidad San Jaume I.

Sau, V. (2006). Reproducción social de las identidades de género: de niñas a mujeres. *Congreso Internacional Sare 2006* (pág. 18). Vitoria: EMAKUNDE.

Sau, V. (1986). *Ser mujer, fin de una imagen tradicional*. Icaria.

Savater, F. (1988). Lo que enseñan los cuentos. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* (1), 8-12.

Tamés, R. L. (1990). *Introducción a la literatura Infantil*. Universidad de Murcia: El taller- Ingramur S.L.

Tejerina, I. (2005). *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado el 21 de 05 de 2016, de Literatura infantil y formación de un nuevo maestro: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12819418726714839098435/p0000001.htm>

Turín, A. (2006). Leyendo las imágenes de los libros infantiles. *Congreso Internacional Sare: Niñas son, mujeres serán* (págs. 87-104). Vitoria: EMAKUNDE: Instituto Vasco de la Mujer.

Turín, A., & Bosnia, N. (2013). *La historia de los bonobos con gafas*. Pontevedra: Kalandraka.

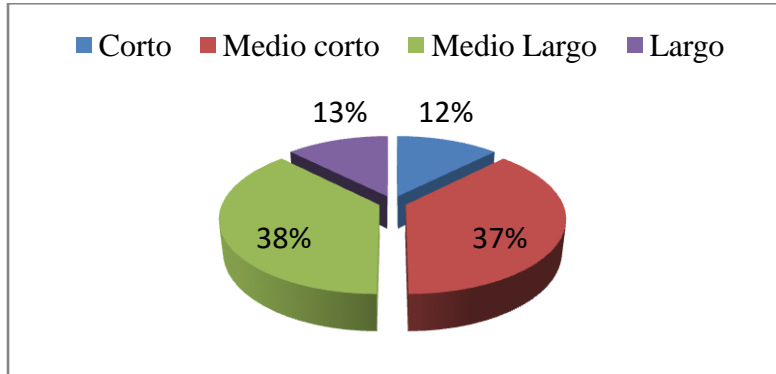
Vilaseca, À. (05 de 03 de 2016). *Mujeres Pan y Rosas;LGTBI*. Recuperado el 05 de 06 de 2016, de Lllámame Paula: Nueva novela trans para jóvenes: <https://mujerespanyrosas.wordpress.com/2016/03/05/llamame-paula-nueva-novela-trans-para-jovenes>

Anexo 1. Análisis de los personajes femeninos infantiles: Tabla 2, Gráfico 1, 2, 3 y 4

Tabla 2: Análisis físico de las niñas

| | | NIÑAS | | | | | | | |
|------------------------|--|-----------------|---------------------------|-------------------|----------------|--------------------------------|---------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| PELO LONGITUD | | MEDIO LARGO | CORTO | MEDIO CORTO | MEDIO LARGO | MEDIO CORTO | MEDIO CORTO | MEDIO LARGO | LARGO |
| PELO COLOR | | OSCURO | OSCURO | CASTAÑO ROJIZO | RUBIO | CASTAÑO CLARO | OSCURO | CASTAÑO | CASTAÑO ROJIZO |
| ROPA | | VESTIDO | CAMISETA, PANTALÓN/ FALDA | CAMISETA PANTALÓN | CAMISA LARGA | CAMISA | CAMISA PANTALÓN | CAMISETA PANTALÓN | VESTIDO |
| COLOR ROPA | | AZUL CON FLORES | GRIS CLARO GRIS OSCURO | BLANCO VERDE | GRIS AZUL | LILA | GRIS CLARO GRIS OSCURO | RAYAS AZULES Y BLANCAS/ AZUL | NARANJA CON DETALLES NEGROS |
| CALZADO | | NO | NO | ZAPATILLAS AZULES | NO | ---- | NO | ZAPATILLAS BLANCAS | SANDALIAS NARANJAS |
| ADORNOS OBJETOS | | SOMBRERO ROSA | NO | NO | NO | SOMBRERO LILA CUELLO BLANCO | NO | NO | SOMBRERO NARANJA |
| COLOR PIEL | | BLANCO | BLANCO | BLANCO | BLANCO | BLANCO | BLANCO | BLANCO | BLANCO |
| RASGOS | | CAUCÁSICO | CAUCÁSICO | CAUCÁSICO | CAUCÁSICO | CAUCÁSICO | ASIÁTICO | CAUCÁSICO | CAUCÁSICO |
| ACCIÓN | | DE PIE MIRANDO | TOCAR LAS SEMILLAS | MIRAR DE PIE | SENTAR Y MIRAR | SENTAR Y MIRAR | SENTAR Y MIRAR | CORRER | CORRER |
| EXPRESIÓN | | ---- | TRISTEZA | ---- | TRISTEZA | SORPRESA TRISTEZA | SORPRESA TRISTEZA | ALEGRÍA | ALEGRÍA |

Gráfico 1 Longitud pelo en las niñas Gráfico 2



Expresiones en las niñas

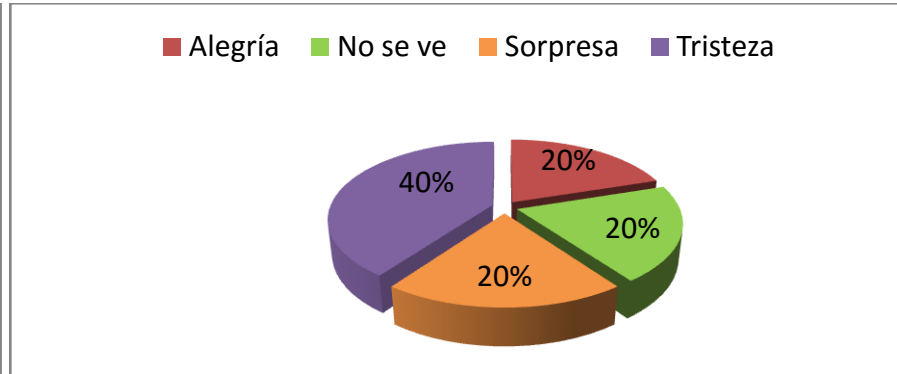


Gráfico 3 Ropa de las niñas

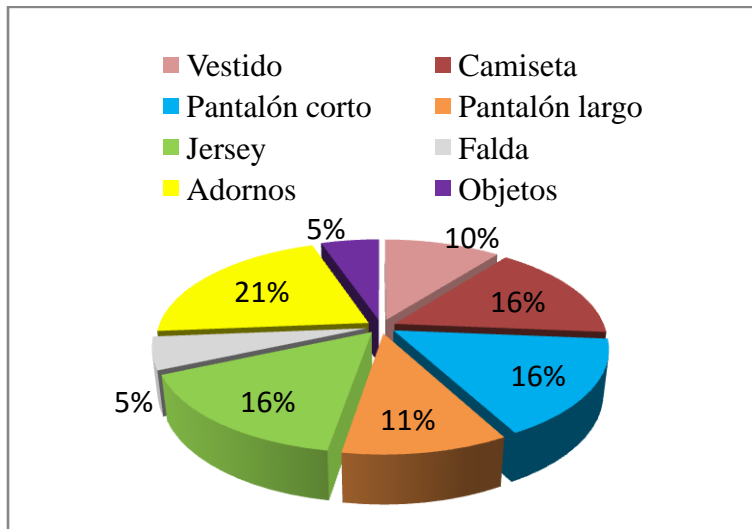
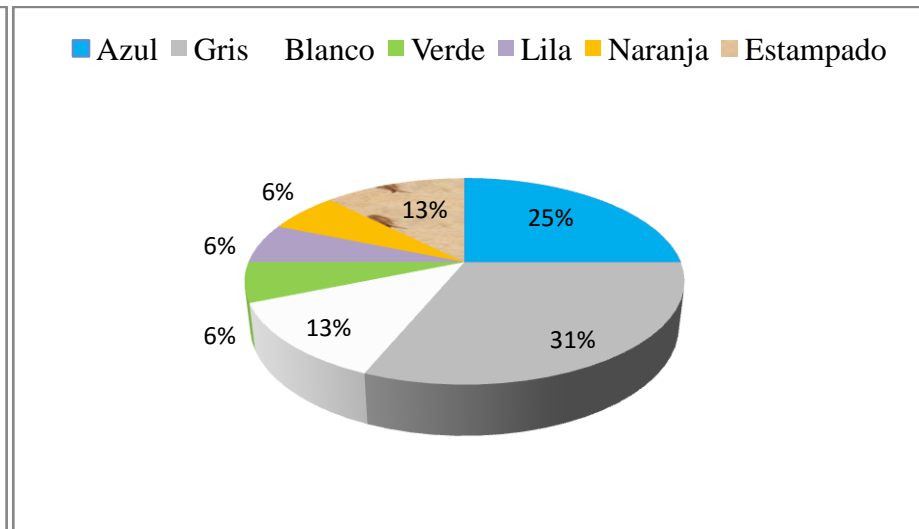


Gráfico 4 Color ropa de las niñas



Anexo 2. Análisis de los personajes masculinos infantiles: Tabla 3, Gráfico 5, 6, 7 y 8

Tabla 3 Análisis físico de los niños

| | NIÑOS | | | | |
|------------------------|----------------------|-----------------------|--|--------------------------------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| PELO LONGITUD | MEDIO LARGO | MEDIO LARGO | MEDIO CORTO | CORTO | CORTO |
| PELO COLOR | RUBIO | RUBIO | CASTAÑO | MORENO | CASTAÑO |
| ROPA | NO | JERSEY | SIN CAMISETA PANTALÓN | CAMISETA PANTALÓN CORTO | CAMISETA |
| COLOR ROPA | ---- | MORADO | VERDE | AZUL CLARO AZUL OSCURO | NARANJA |
| ADORNOS OBJETOS | NO | NO | NO | PIEDRA | CUELLO CAMISETA BLANCO ABOTONADO |
| CALZADO | ---- | ---- | SANDALIAS ROJAS CALCETINES BLANCOS | ZAPATOS MARRROÓN OSCURO | ---- |
| COLOR PIEL | BLANCO | BLANCO | BLANCO | BLANCO | BLANCO |
| RASGOS | CAUCÁSICO | CAUCÁSICO | CAUCÁSICO | ---- | CAUCÁSICO |
| ACCIÓN | TUMBARSE Y MIRAR | TUMARSE Y MIRAR | PLANTAR SEMILLAS | ESTAR DE PIE LANZAR PIEDRAS | CORRER |
| EXPRESIÓN | ABURRIMIENTO PENA | CANSANCIO TRISTEZA | ABATIMIENTO PENA | ---- | ALEGRÍA |

Gráfico 5 Longitud pelo de niños

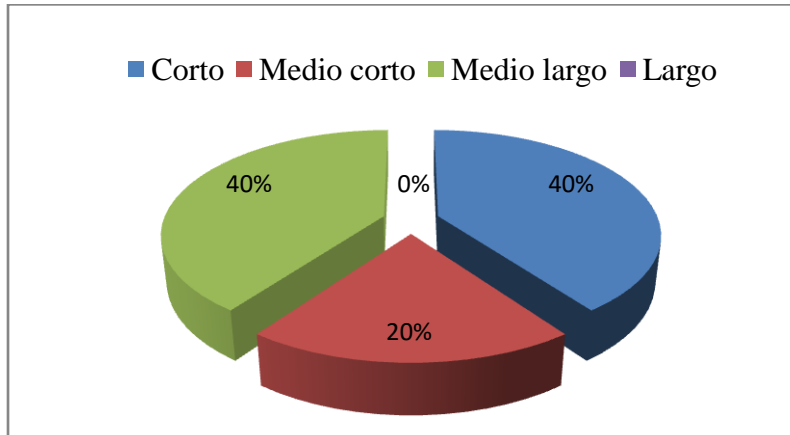


Gráfico 6 Expresiones de los niños

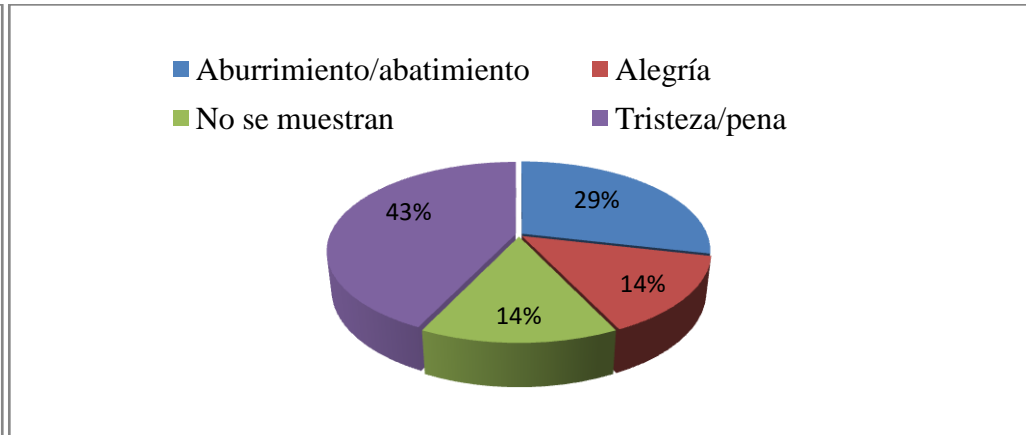


Gráfico 7 Ropa de los niños

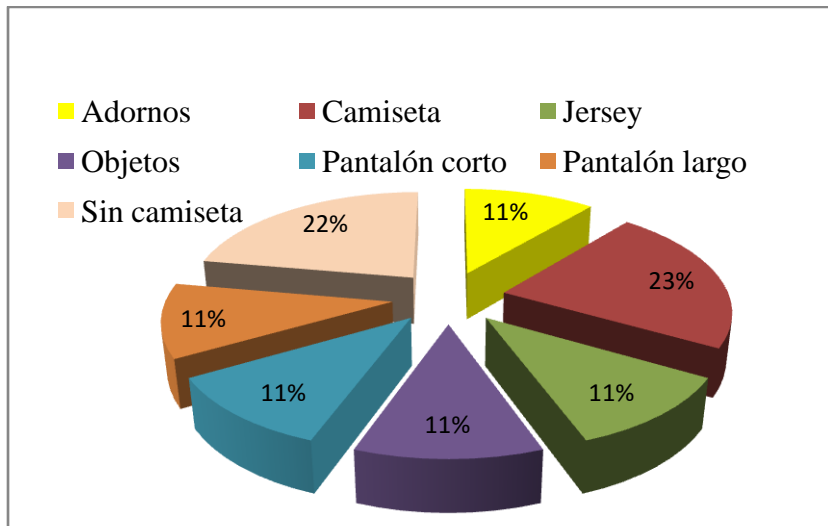
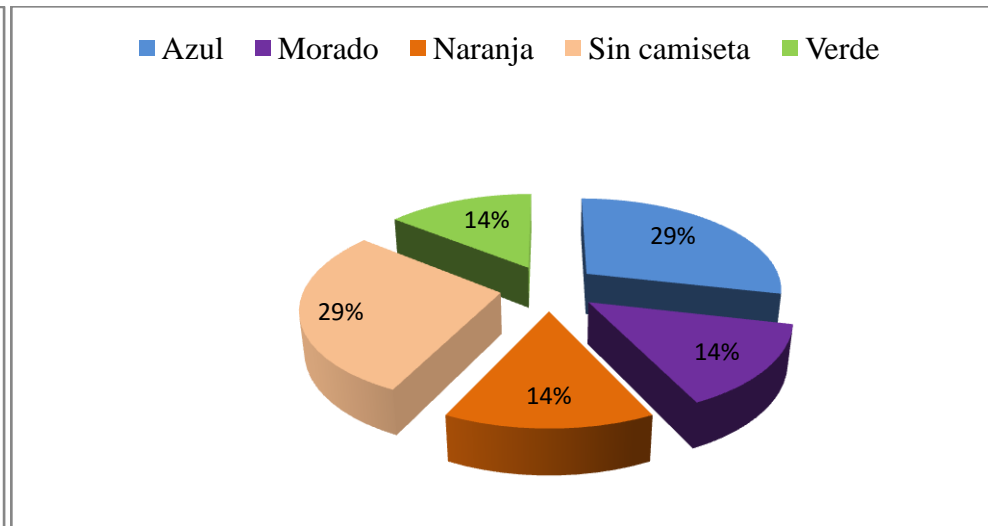


Gráfico 8 Color de la ropa de los niños



Anexo 3. Análisis de los personajes no sexuados infantiles: Tabla 4, Gráfico 9, 10, 11 y 12

Tabla 4 Análisis físico de los personajes no sexuados

| PERSONAJES INFANTILES NO SEXUADOS | | | | | |
|--|---|----------------------------------|------------------------|--------------------|---------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| PELO TAMAÑO | MEDIO LARGO | CORTO | CORTO | MEDIO CORTO | MEDIO LARGO |
| PELO COLOR | CASTAÑO CLARO | CASTAÑO CLARO | RUBIO | OSCURO | OSCURO |
| ROPA | CAMISA LARGA CHALECO PANTALÓN LARGO | CAMISETA PANTALÓN CORTO | CAMISETA | CAMISETA | CAMISETA PANTALÓN |
| COLOR ROPA | AZUL CLARO AZUL OSCURO VERDE OSCURO | AZUL CLARO GRIS OSCURO | AZUL OSCURA | AZUL CLARO | AZUL CLARO GRIS OSCURO |
| ADORNOS/OBJETOS | PIEDRA | NO | NO | NO | FLAUTA |
| CALZADO | NO | ZAPATILLAS ROJAS Y BLANCAS | ---- | ---- | NO |
| COLOR PIEL | BLANCO | BLANCO | BLANCO | BLANCO | BLANCO |
| RASGOS | CAUCÁSICO | CAUCÁSICO | CAUCÁSICO | CAUCÁSICO | ASIÁTICO |
| ACCIÓN | ESTAR DE PIE MIRAR | ESCALAR Y TRAPAR | SENTAR Y MIRAR | CORRER Y SALTAR | TOCAR LA FLAUTA |
| EXPRESIÓN | INCERTIDUMBRE TRISTEZA | ---- | TRISTEZA MELANCOLÍA | ALAEGRÍA | ALEGRÍA |

Gráfico 9 Análisis personajes no sexuados

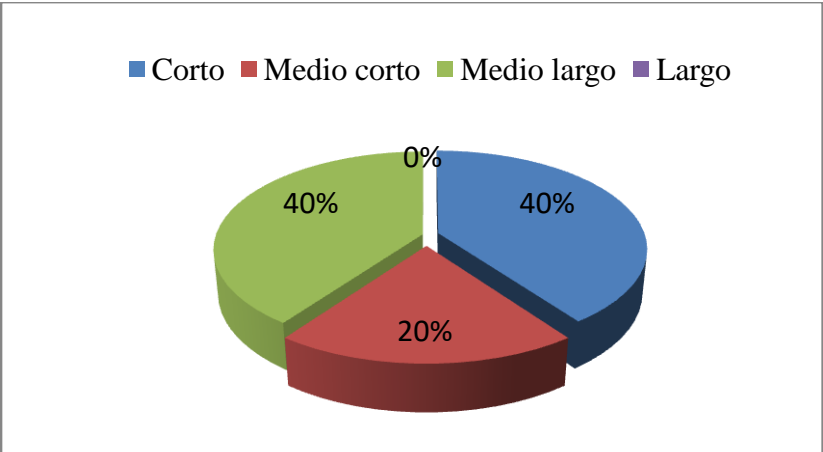


Gráfico 10 Expresiones de los personajes no sexuados

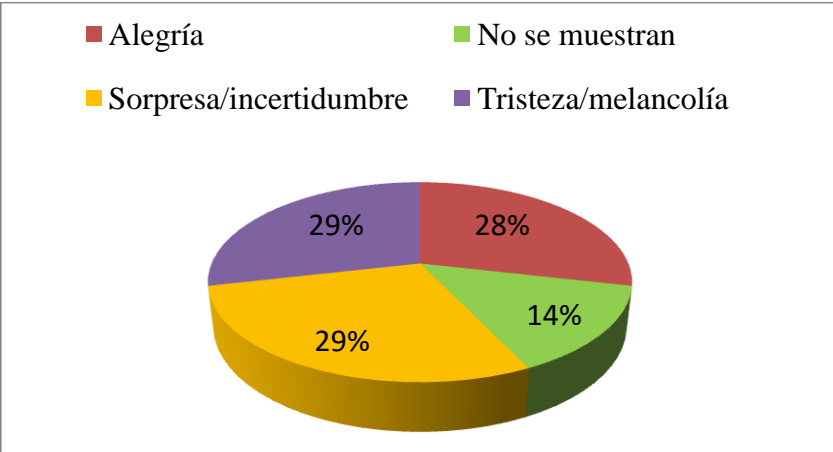


Gráfico 11 Ropa de los personajes no sexuados

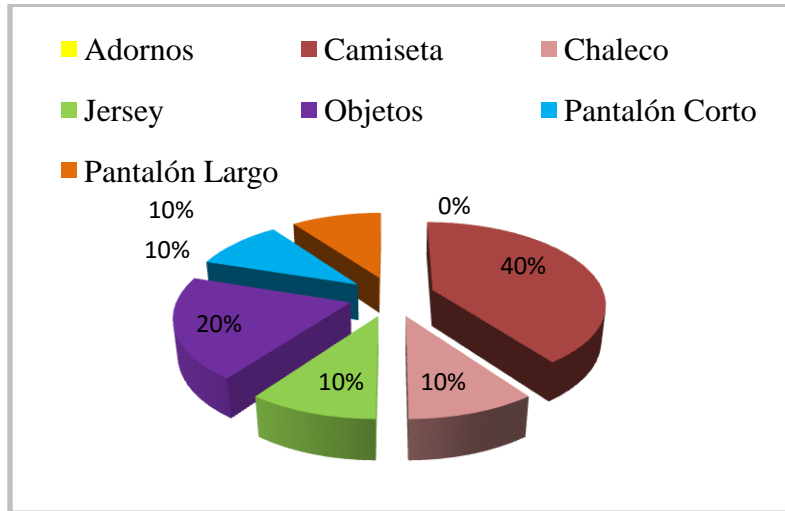
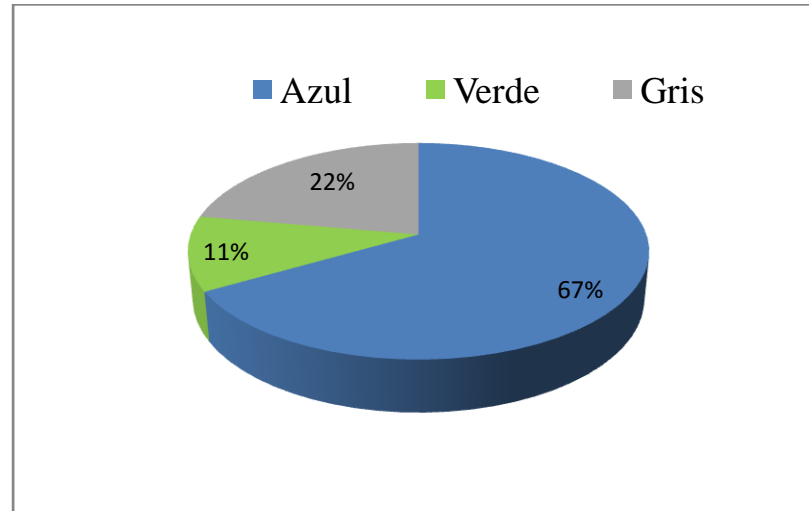
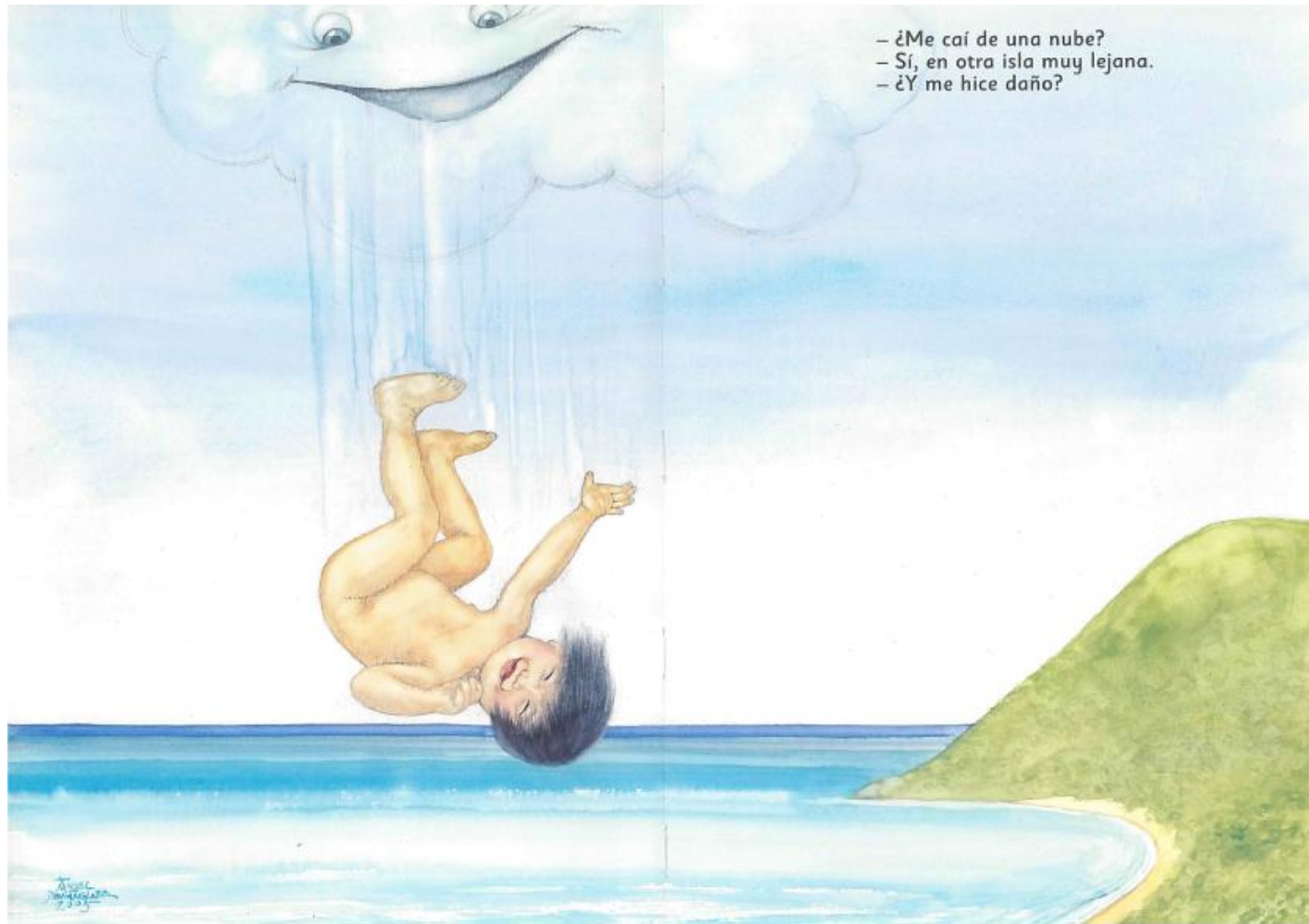


Gráfico 12 Color de la ropa de los personajes no sexuados



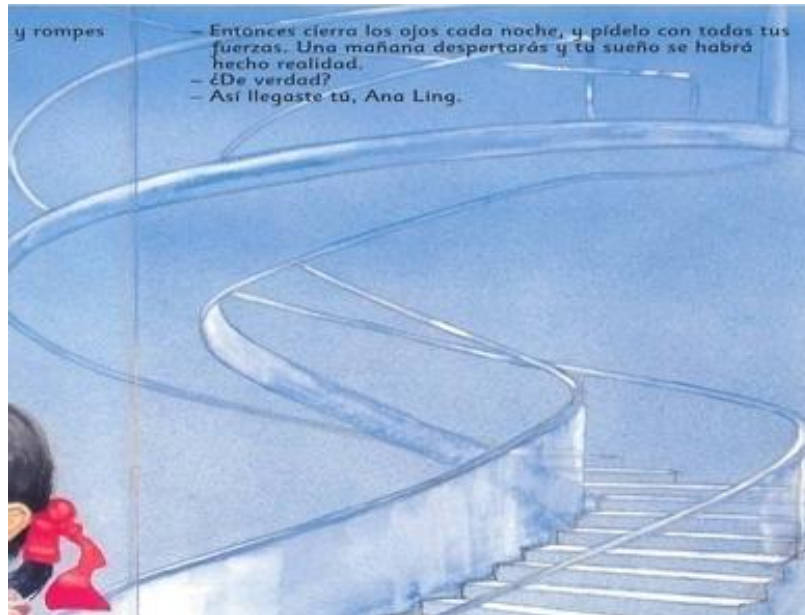
Anexo 4. Análisis de las ilustraciones del libro-álbum *Isla Mágica*

Ilustración 1 Metáfora visual

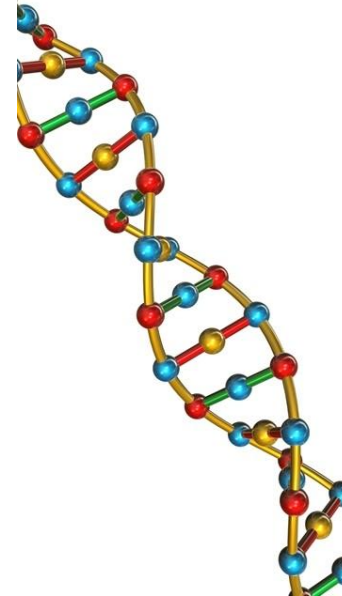


Anexo 5. Análisis de las ilustraciones del libro-álbum *Isla Mágica*

Ilustración 2 Paralelismo visual: Escalera de cristal



Doble hélice de ADN



Anexo 6. Análisis de los personajes masculinos: Tabla 4 y 5; Gráfico 13 y 14

Tabla 5 Análisis físico de los pingüinos macho I

| PINGÜINOS MACHO | | | | | | |
|-------------------------|------------------------------|------------------|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| | PEPINILLO | TOZUDO | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ROPA | ABRIGO | --- | CAMISA | JERSEY | JERSEY | ABRIGO |
| COLOR ROPA | MORADO/VI OLETA | --- | VERDE | AZUL CLARO | AZUL OSCURO | MARRÓN OSCURO |
| ADORNOS/ OBJETOS | GORRO MORADO BUFANDA AZUL | --- | CUELLO DE LA CAMISA ABOTONADO | CUELLO REMANGADO | CUELLO REMANGADO | BUFANDA DE COLORES ESTAMPADOS |
| ACCIÓN | CONSTRUIR UN MUÑECO DE NIEVE | NADAR EN EL AGUA | ENCUBAR HUEVOS CUIDAR A SU HIJO | ESTAR DE PIE OBSERVAR | ESTAR DE PIE OBSERVAR | PARTICIPAR EN UNA VOTACIÓN |
| EXPRESIÓN | ALEGRÍA, ENTUSIASMO | ALEGRÍA | RELAJACIÓN DESCANSO | TRISTEZA PREOCUPACIÓN | TRISTEZA PREOCUPACIÓN | ALEGRÍA ENTUSIASMO |

Tabla 6 Análisis físico de los pingüinos macho II

| PINGÜINOS MACHO | | | | | | | |
|-------------------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|-----------------------|
| | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 12 |
| ROPA | ABRIGO | ABRIGO | JERSEY | ABRIGO | JERSEY | --- | --- |
| COLOR ROPA | MARRÓN CLARO | NARANJA | NEGRO | MARRÓN ESTAMPA-DO | AZUL CLARO | --- | --- |
| ADORNOS/ OBJETOS | --- | BUFANDA DE COLORES ESTAMPA-DOS | CUELLO REMANGA-DO | CUELLO REMANGA-DO | CUELLO REMANGA-DO | --- | --- |
| ACCIÓN | PARTICIPAR EN UNA VOTACIÓN | PARTICIPAR EN UNA VOTACIÓN | PARTICIPAR EN UNA VOTACIÓN | PARTICIPAR EN UNA VOTACIÓN | PARTICIPAR EN UNA VOTACIÓN | ESTAR DE PIE HABLAR EN GRUPO | ESTAR DE PIE OBSERVAR |
| EXPRESIÓN | ALEGRÍA ENTUSIAS-MO | ALEGRÍA ENTUSIAS-MO | ALEGRÍA ENTUSIAS-MO | ALEGRÍA ENTUSIAS-MO | ALEGRÍA ENTUSIAS-MO | ALEGRÍA AFRIMACIÓN | --- |

Gráfico 13 Color ropa pingüinos macho

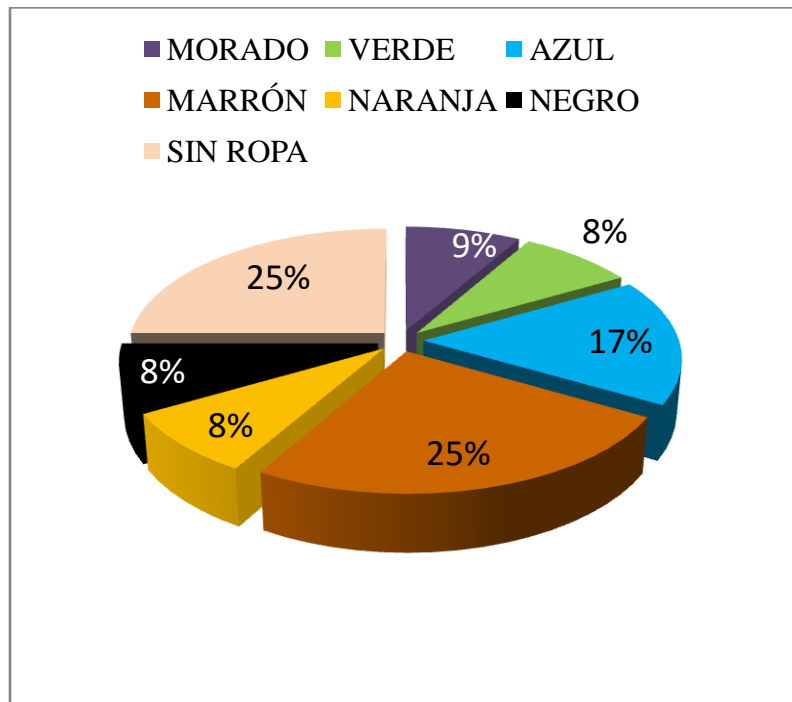
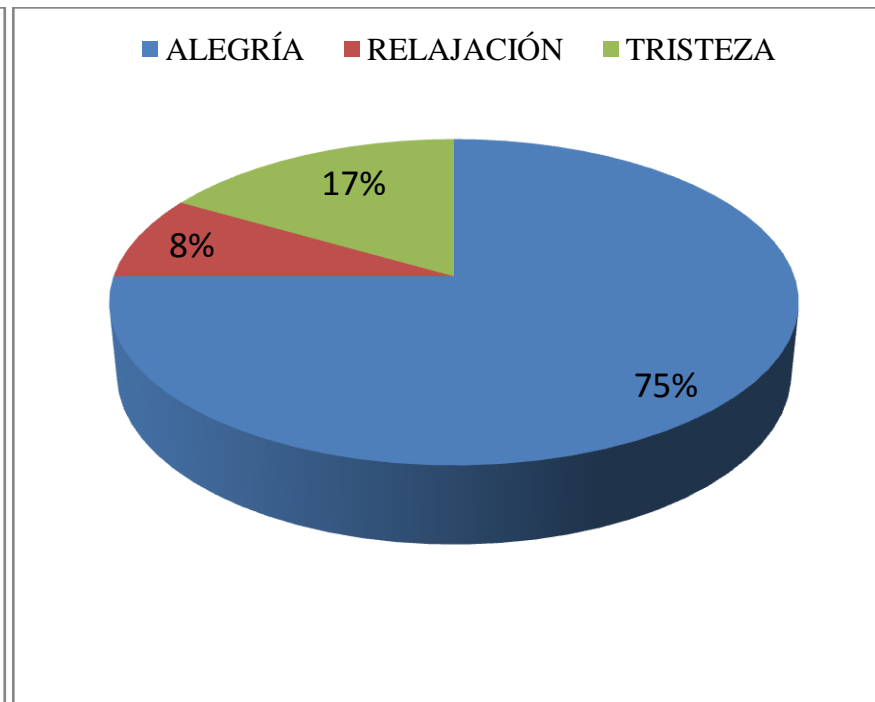


Gráfico 14 Expresión pingüinos machos



Anexo 7. Análisis de los personajes femeninos: Tabla 7 y 8; Gráfico 15 y 16

Tabla 7 Análisis físico de los pingüinos hembra I

| | | PINGÜINOS HEMBRA | | | | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|-------------------------|--|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|----------|
| | | VIOLETA | CREMITA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ROPA | ABRIGO | --- | JERSEY | JERSEY | JERSEY | ABRIGO | ABRIGO | |
| COLOR ROPA | VERDE | --- | ROJO | AZUL CLARO | VERDE | ROSA | ROSA | |
| ADORNOS/ OBJETOS | GORRO VERDE | --- | CUELLO REMANGA-DO | | CUELLO ABOTONADO | CUELLO ABOTONADO | --- | |
| ACCIÓN | CONSTRUIR UN MUÑECO DE NIEVE | NADAR EN EL AGUA | ENCUBAR HUEVOS CUIDAR A SU HIJO | ESTAR DE PIE OBSERVAR | ESTAR DE PIE OBSERVAR | ESTAR DE PIE OBSERVAR | ESTAR DE PIE OBSERVAR | |
| EXPRESIÓN | ALEGRÍA, ENTUSIAS-MO | ALEGRÍA | RELAJACIÓN DESCANSO | TRISTEZA PREOCUPA-CIÓN | TRISTEZA PREOCUPA-CIÓN | TRISTEZA PREOCUPA-CIÓN | ALEGRÍA, ENTUSIAS-MO | |

Tabla 8 Análisis físico de los pingüinos hembra II

| PINGÜINOS HEMBRA | | | | | | | |
|-------------------------|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| ROPA | ABRIGO | JERSEY | JERSEY | JERSEY | ABRIGO | --- | --- |
| COLOR ROPA | ROJO | VERDE | AZUL OSCURO | ROJO | VERDE | --- | --- |
| ADORNOS/ OBJETOS | --- | GORRO VERDE | GORRO AZUL | CUELLO REMANGADO | CUELLO ABOTONADO | LAZO ROSA | TURBANTE VERDE |
| ACCIÓN | PARTICI-PAR EN UNA VOTACIÓN | ENCUBAR HUEVOS CUIDAR A SU HIJO | PARTICI-PAR EN UNA VOTACIÓN | PARTICI-PAR EN UNA VOTACIÓN | PARTICI-PAR EN UNA VOTACIÓN | ESTAR DE PIE HABLAR EN GRUPO | ESTAR DE PIE HABLAR EN GRUPO |
| EXPRESIÓN | ALEGRÍA, ENTUSIAS-MO | RELAJACIÓN DESCANSO | ALEGRÍA, ENTUSIAS-MO | ALEGRÍA, ENTUSIAS-MO | ALEGRÍA, ENTUSIAS-MO | ALEGRÍA AFRIMACIÓN | ALEGRÍA AFRIMACIÓN |

Gráfico 15 Color ropa pingüinos hembra

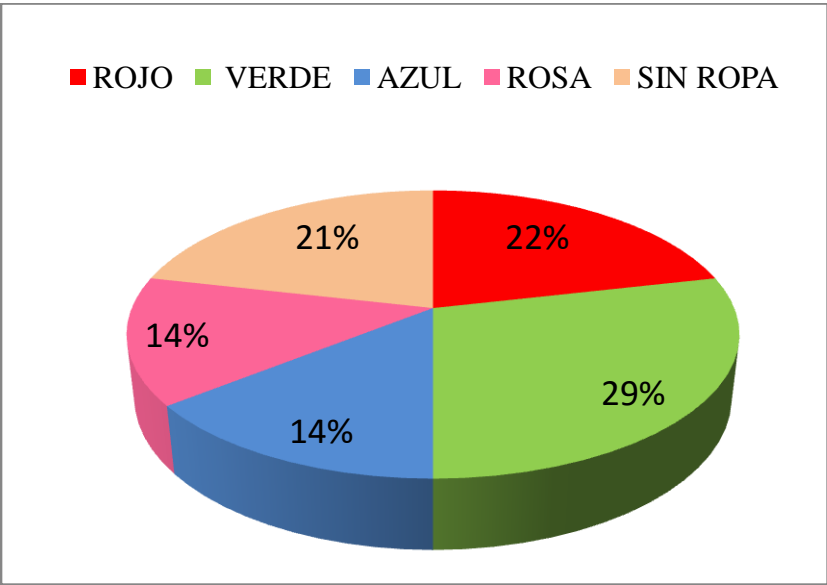
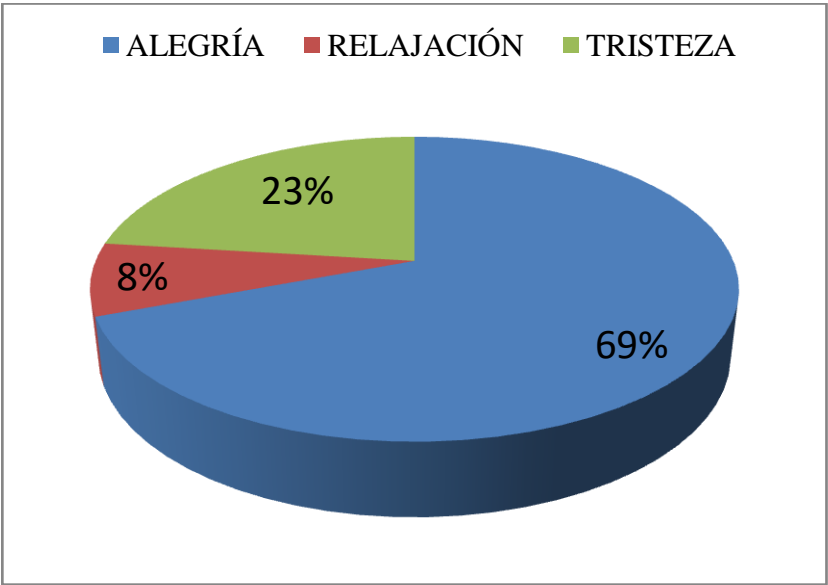


Gráfico 16 Expresión pingüinos hembra



Anexo 8: Tabla 9 Análisis de la evolución de los personajes en el libro-álbum: *La historia de los bonobos con gafas*

| | BONOBOS | BONOBAS | BONOBITOS/AS | RESTO DEL BOSQUE |
|----------------------|--|---|---|---|
| SOCIEDAD TRADICIONAL | <ul style="list-style-type: none"> • Mascando frutas y bayas, nueces y semillas, raíces y brotes. • Encaramados en los árboles (altura) • Parloteaban sin descanso • Comían ruidosamente • Batían palmas y golpean los troncos, eran escandalosos. • Aburridos de repetir lo mismo se instruyen. • Llevaban gafas y maletas y pronunciaban palabras extrañas desconocidas. • Decían que era mejor que las bonobas no se dedicasen a aprender palabras sino no recogerían alimentos ni cuidarían sus hijos. | <ul style="list-style-type: none"> • Recogían frutas y bayas, nueces y semillas, raíces y brotes durante todo el día para todos. • Aparecen recogiendo frutas agachadas a nivel del suelo (inferioridad visual). • Recogían y daban doble ración de frutas y bayas, nueces y semillas, raíces y brotes a los bonobos que aprendían. • Aprendieron las palabras debido a que escuchaban las lecciones pero no eran instruidas ni les daban gafas • Llevaban un pañuelo que les cubría la cabeza y las orejas e imposibilitaba llevar gafas. • Aquellas que se lo quitaban eran recibidas con burlas y risa por parte de los bonobos así que se lo volvieron a poner. | <ul style="list-style-type: none"> • Las bonobitas son enseñadas a hacer lo mismo que la bonobas, así que aprenderán a recoger alimentos para todos. • Los bonobitos imitarán a los bonobos, parloteando subidos a los árboles y aprendiendo nuevas palabras. • Reciben una educación desigual y diferenciada desde que nacen. | <ul style="list-style-type: none"> • Los lorilentos y los pangolinos se lamentaban amargamente debido al ruido de los bonobos. |

| | BONOBOS | BONOBAS | BONOBITOS/AS | RESTO DEL BOSQUE |
|---|--|---|--|--|
| EVOLUCIÓN O TRANSICIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Los bonobos con gafas estaban hambrientos • Bajaron de las ramas para buscar comida • Les costó mucho tiempo al principio encontrar alimentos por la falta de costumbre | <ul style="list-style-type: none"> • Las bonobas y están hartas de recoger alimentos para alimentos para los bonobos y se cansan y se aburren de oír las cuatro palabras que sabían de memoria. • Deciden cambiarse de bosque para poder hacer lo que desean | <ul style="list-style-type: none"> • Los bonobitos/as se van con las bonobas a otro bosque. | <ul style="list-style-type: none"> • Abandono del antiguo bosque para buscar y cambiar por otro bosque |
| CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA SOCIEDAD | <ul style="list-style-type: none"> • Abandonaron las gafas porque dificultaba el trabajo • Pasaron el día entero buscando alimentos • Se olvidaron de las palabras y desaparecieron poco a poco las maletas y las gafas • Se acercaron a visitar el bosque de la bonobas • Algunos pidieron quedarse allí y compartir su nueva vida | <ul style="list-style-type: none"> • Plantaron flores y hierbas aromáticas • Hicieron instrumentos musicales que aprendieron a tocar • Montaron hamacas para dormir al fresco • Tejieron colchas de cáñamo • Hicieron mamparas para el viento y paraguas para la lluvia. • Crearon juguetes para los bonobitos/as | <ul style="list-style-type: none"> • Todo juntos con las bonobas recogían, las frutas y bayas, nueces y semillas, raíces y brotes. • Educados en igualdad desde que nacen. | <ul style="list-style-type: none"> • El bosque se transformó en un lugar hermoso y confortable, tranquilo y perfumado por las flores y alegre gracias a la música • Los pangolinos y lorilentos disfrutaron de maravillosas siestas gracias a la música de las bonobas |

Anexo 9. Análisis de las ilustraciones en el libro-álbum: *La historia de los bonobos con gafas*

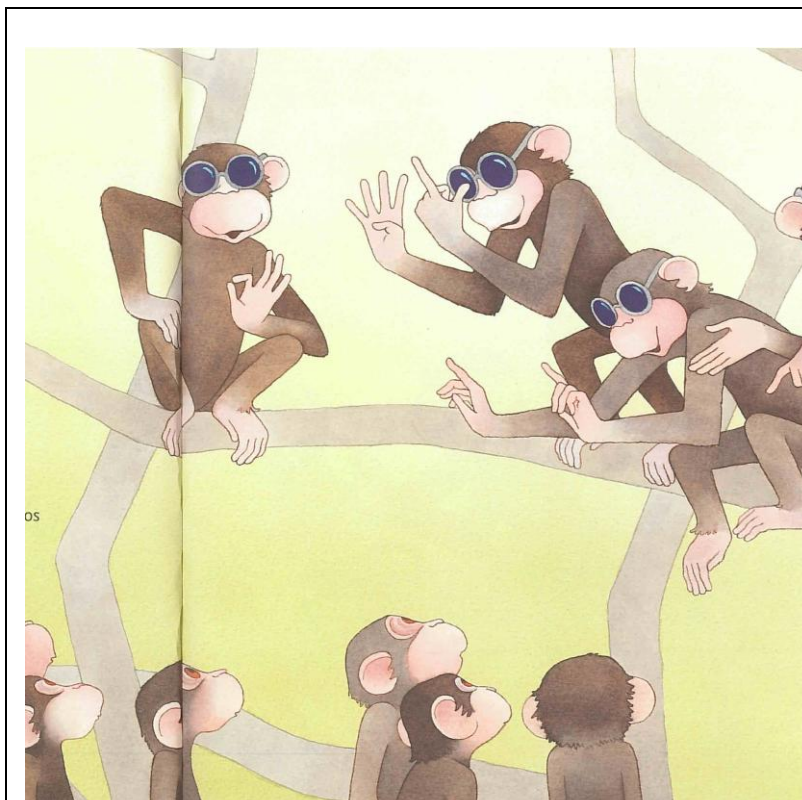


Ilustración 3 Sociedad machista: Bonobos poseen el poder y el saber (parte alta de los árboles)

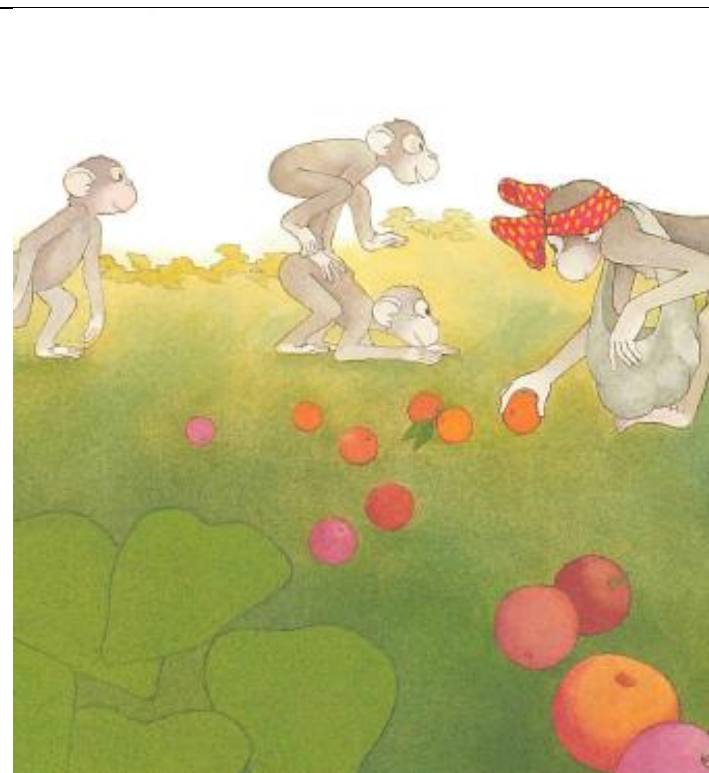


Ilustración 4 Sociedad machista: Bonobas sometidas por los bonobos (suelo y parte baja de los árboles)

Anexo 10. Análisis de las ilustraciones en el libro-álbum: La historia de los bonobos con gafas II

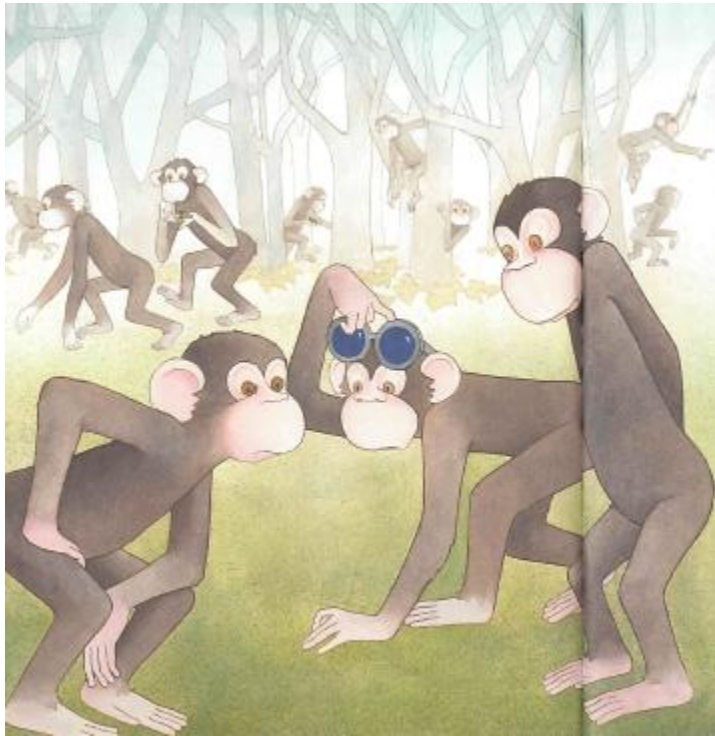


Ilustración 5 Nueva sociedad no machista: Bonobos buscan su propio alimento no someten a las bonobas (suelo, abandonan los árboles)

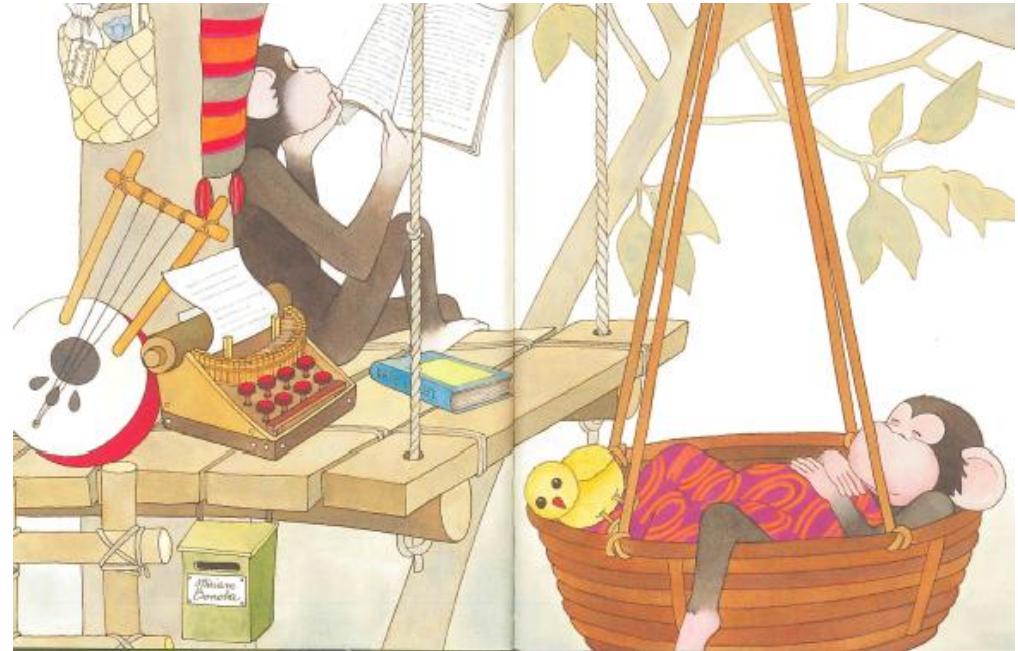


Ilustración 6 Nueva sociedad no machista: Bonobas poseen poder y saber (parte de arriba de los árboles)

Anexo 11. Análisis de las ilustraciones en el libro-álbum: *La historia de los bonobos con gafas III*

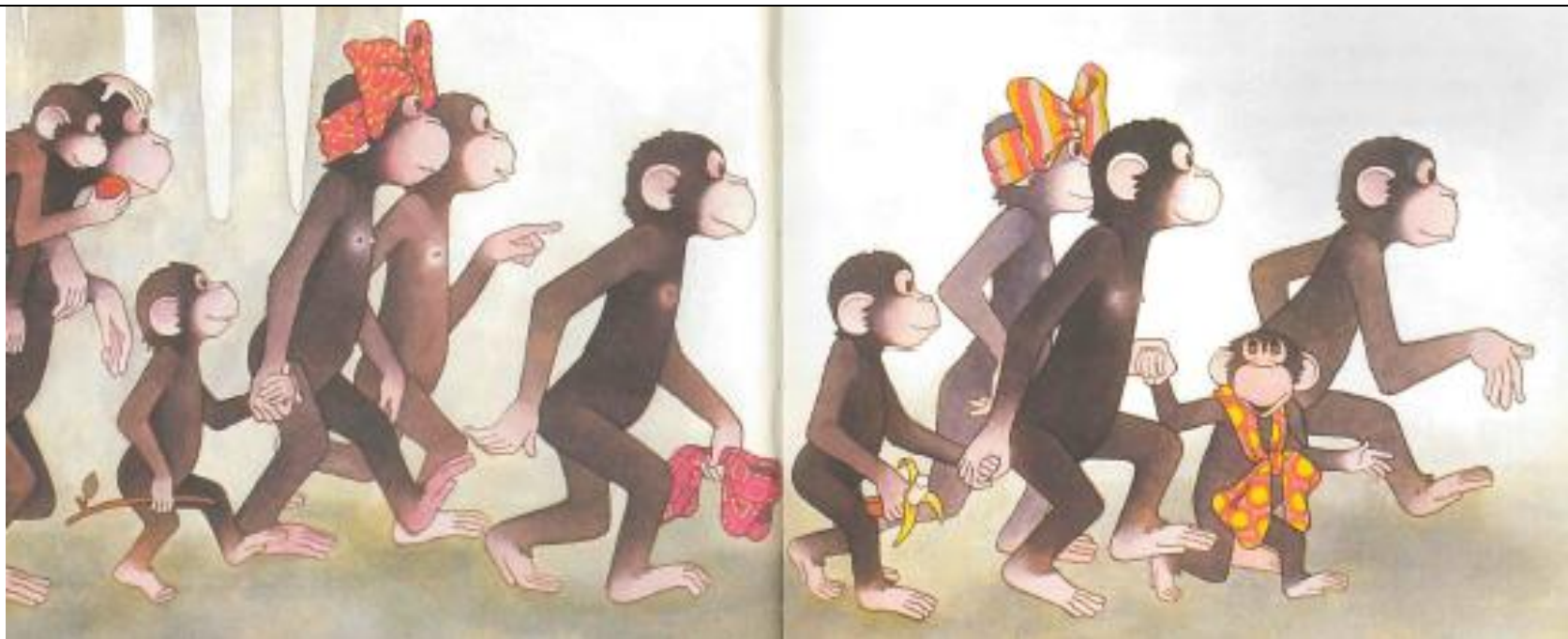


Ilustración 7 Abandono de la sociedad machista por parte de las bonobas: Búsqueda y creación de un nueva sociedad feminista

Anexo 12. Análisis de las ilustraciones en el libro-álbum: *La historia de los bonobos con gafas IV*

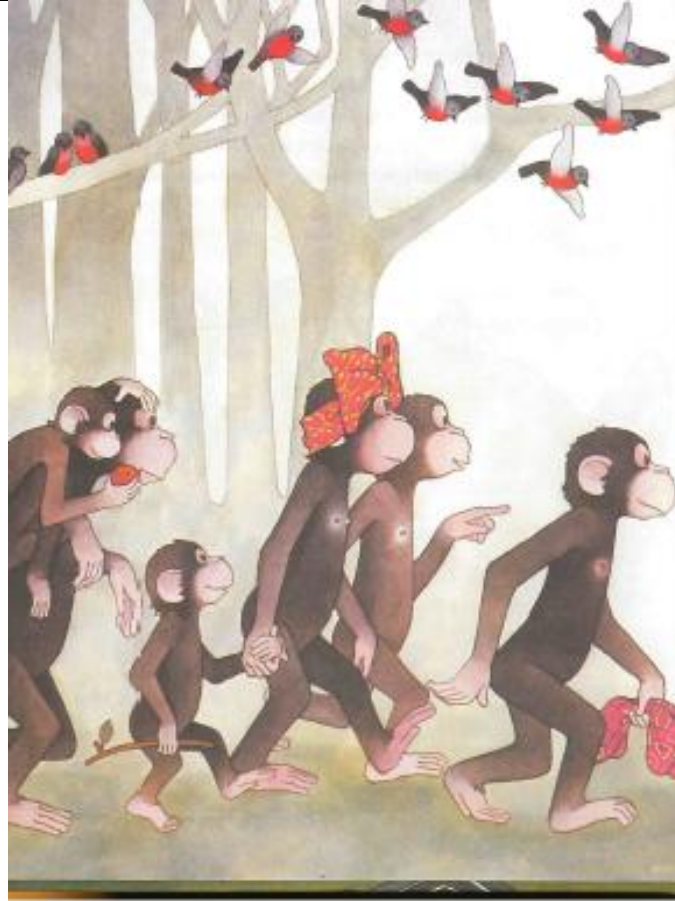


Ilustración 8 Los pájaros como símbolo de libertad: Las bonobas se marchan de la sociedad machista



Ilustración 9 Los pájaros como símbolo de libertad: Las bonobas han creado su nueva sociedad feminista

Anexo 13. Tabla 10 Propuesta didáctica del libro-álbum *Isla Mágica*

| ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA (<i>Isla mágica</i>) | | | | | |
|--|----------|--|--|---|---|
| 1. ACTIVIDAD: <i>Todos iguales pero distintos</i> | | | | | |
| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
| 60' | 5-7 Años | <ol style="list-style-type: none"> Grupos de 3-4 En gran grupo | <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué sentimos hacia nuestras familias? ¿Cómo nos lo pasamos con ellos? Escribimos 2-4 frases en un papel Leemos cada uno los nuestros. Después se recogen y se meten en una caja, se mezclan y cada alumno/a coge uno y lo lee en voz alta y se apuntan. Comentaremos las cosas que hemos dicho entre todos, vemos si coinciden o no, a qué pueden deberse. Creamos un mural entre todos escribiendo las cosas que aparecen en el papel que hemos escrito. Decidimos un título “nuestras familias” por ejemplo. Dibujamos nuestras familias y las describimos a la clase; <p>*dejamos a los niños/as que elijan si quieren presentarla delante de sus compañeros o si prefieren no hacerlo.</p> <p>*Importante en esta fase que los alumnos se escuchen unos a otros, pueden hacerse preguntas para conocer más de sus familias.</p> <ul style="list-style-type: none"> Una vez que conocemos todas las familias, cada alumno recorta y pega su familia en el mural previamente realizado. | <ol style="list-style-type: none"> Expresar, analizar y escuchar emociones, sentimientos y relaciones familiares Escuchar, respetar y compartir diversidades familiares Crear proyectos resultados de la interacción del grupo-clase Promover actitudes de respeto, tolerancia y aceptación Visibilizar las realidades de los alumnos fuera del aula dentro de ella Crear un buen ambiente de clase mediante el conocimiento y la expresión de sus modelos familiares | Papel, pinturas, tijeras, pinturas, papel de estraza, pizarra, pegamento, celo, |

| 2. ACTIVIDAD: <i>Descubrimos el título</i> | | | | | |
|--|----------|--|---|---|---|
| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
| 15´ | 3-7 Años | 1. En gran grupo sentados en semicírculo | <ul style="list-style-type: none"> - Mostramos la portada a los alumnos, en donde aparece el título <i>Isla Mágica</i>, preguntamos de qué creen que va a ir el libro, cómo imaginan que será la Isla Mágica, quién vivirá allí. - Podemos pedir a los alumnos que contesten oralmente y/o que lo hagan de forma escrita, por medio de la palabra o del dibujo. Dejaremos ellos lo elijan. - Pediremos a las/os alumnos que deseen que expongan y compartan sus ideas. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresar sus ideas y opiniones 2. Desarrollar la creatividad e imaginación a partir de un estímulo visual 3. Escuchar, compartir y respetar las ideas y opiniones propias y las ajenas | Libro álbum: <i>Isla Mágica</i> Papel y lápices |

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

| 3. ACTIVIDAD: <i>Lectura mudita</i> | | | | | |
|-------------------------------------|----------|--|---|--|---|
| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
| 25´ | 3-7 Años | 1. En gran grupo sentados en semicírculo. *Esta manera de exponer la historia previamente servirá para introducir posteriormente la historia narrada. | <ul style="list-style-type: none"> - Se pone una música de fondo, se muestran las ilustraciones que aparecen en el cuento, pero sin ni decir ni una sola palabra “mudito”. - Luego se pregunta a los alumnos que creen que ha sucedido, se pueden volver a mostrar y hacer preguntas ¿quiénes creéis que son? ¿Qué pensáis que están haciendo/diciendo? *Incluso los alumnos a pueden crear representaciones basadas en lo que creen que está sucediendo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la capacidad creativa, la estimulación visual y la atención perceptual y sensitiva. 2. Crear historias mentales ante distintos estímulos visuales y auditivos. 3. Expresar, Escuchar y respetar las creaciones propias y las del resto. 4. Emplear la expresión corporal distintas situaciones imaginadas el alumnado 5. Valorar las ilustraciones, los mensajes y diferentes significados que contienen. | Dispositivo con salida de sonido. Música seleccionada: <i>El carnaval de los animales</i> Libro álbum <i>Isla Mágica</i> / o las ilustraciones escaneadas, impresas. |

4. ACTIVIDAD: *Cuentacuentos: ¡Todos contamos!*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|----------|---|---|---|--|
| 30-40´ | 3-7 Años | 1. En gran grupo sentados en semicírculo. | <ul style="list-style-type: none"> - Realizar un cuentacuentos interactivo mostrando las imágenes mientras se cuenta la historia, ayudándose de pequeños objetos o gestos si se considera necesario. - A medida que se va relatando la historia se pueden ir haciendo preguntas, parando de repente en los diálogos, dejando a los alumnos que jueguen a predecir qué pasará, cortando frases a mitad y dejando que las acaben. - Se puede incluir alguna consigna o gesto asociada a la protagonista por ejemplo, de modo que si se pronuncia su nombre <i>Ana Ling</i>, los alumnos tienen que darse de la mano con sus compañeros. *Puede ser algún gesto decidido entre todos. - Además se pueden añadir onomatopeyas que los alumnos pueden hacer. Por ejemplo cuando la nube se resquebraja y emite un gran estruendo. Así como cuando comienza la lluvia se puede introducir la dinámica de ritmos musicales corporales. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la escucha activa, la estimulación percepto-sensitiva. 2. Comprender y seguir el relato 3. Participar de forma activa en la actividad 4. Valorar el relato de historias | <p>Imágenes escaneadas o las ilustraciones del libro álbum: <i>Isla Mágica</i></p> <p>Objetos para la historia: cubo de playa, piedras, semillas, flores, vaporizador de agua. Maracas, panderetas, pequeños bongos.</p> |

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA LECTURA (*Isla Mágica*)

5. ACTIVIDAD: *¿Qué ha sucedido? ¿Qué hubiera sucedido?*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|----------|--|--|--|------------------------------------|
| 15' | 5-7 Años | <ol style="list-style-type: none"> En gran grupo sentados en un semicírculo. Grupos de 3-4 alumnos | <ul style="list-style-type: none"> Se crea una asamblea en donde se comente qué ha pasado, qué personajes hay en la historia. Se les puede pedir a los/las alumnos/as que elijan que les ha gustado más, qué momento, qué personaje. ¿cómo son los personajes? ¿qué relación tienen? ¿se quieren y se llevan bien? Se les plantea la posibilidad de crear un nuevo final, exponerles una situación problema ¿qué hubierais hecho para conseguir que salieran flores? ¿Cómo hubieseis ayudado a Ana Ling? | <ol style="list-style-type: none"> Expresar sus conclusiones y opiniones de la historia. Crear nuevas versiones, finales y partes de la historia original. Sintetizar y destacar los aspectos más importantes de la trama y de los personajes. Valorar, empatizar y ayudar a los personajes de la historia. Mostrar interés hacia la historia y el resto de compañeros. | El libro álbum: <i>Isla Mágica</i> |

6. ACTIVIDAD: *Nuestro jardín de las flores*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|--|----------|---|--|--|---|
| (Desde unas semanas hasta todo un curso escolar) | 4-7 Años | <ol style="list-style-type: none"> En gran grupo. En parejas. | <ul style="list-style-type: none"> Crear un pequeño huerto o invernadero en el centro, así cada alumno o grupo de alumnos se encargue de un tipo de planta, de cuidarlas, de regarlas, de podarlas. <p>*Los materiales repartidos. Así uno puede tener semillas, otros el agua, las herramientas, la tierra, las regaderas y entre todos tienen que compartir y colaborar para plantar con éxito las semillas y cuidar las plantas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Pueden ponerle un nombre y hacerle fotos o registrar como va cambiando. | <ol style="list-style-type: none"> Promover un sentimiento trabajo colaborativo y cooperativo Trabajar la empatía con las protagonistas de la historia. Valorar y aprender a trabajar con los demás y tomar decisiones en grupos. Crear un sentido de apego, cuidado y cariño a la planta Compartir los materiales. Trabajar otras asignaturas: ciencias naturales, las matemáticas y otras. | Herramientas: rastrillos, palas, regaderas. Tierra, abono, espacio para poder plantar. Semillas, esquejes o plantas. Cámara de fotos o video. Cartulinas, rotuladores, máquina plastificadora, maderas |

Anexo 14. Tabla 11 Propuesta didáctica del libro-álbum *Cebollino y Pimentón*

| ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA (<i>Cebollino y Pimentón</i>) | | | | | |
|---|----------|---|--|---|---|
| 1. ACTIVIDAD: <i>Descubriendo a Cebollino y a Pimentón</i> | | | | | |
| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
| 15´ | 5-7 Años | <ol style="list-style-type: none"> 1. En gran grupo 2. En grupos de 3 3. En gran grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Mostramos la portada del libro. Se les plantean distintas preguntas de forma oral ¿quiénes creéis que son? ¿qué hacen? ¿dónde viven? - En grupos piensan preguntas destinadas a otros grupos. - De forma transversal, introducimos contenidos relacionados con la ecología, la biología y la geografía; dónde viven los pingüinos, cómo viven, qué comen, cómo se relacionan. - Se pueden incluir escenas de la película <i>La Marche de l'Empereur</i> (<i>La marcha del Emperador</i>, 2005). | <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover la creación imaginación a partir de la estimulación visual 2. Compartir y respetar nuestras ideas y las del resto de compañeros 3. Descubrir nuevos conocimientos sobre la geografía y la ecología. 4. Desarrollar sensibilidad hacia los animales | Libro-Álbum: <i>Cebollino y Pimentón</i> Película/escenas: <i>La Marche de l'Empereur</i> (2005) |
| 2. ACTIVIDAD: <i>¡Somos pingüinos y vivimos en el Polo Sur!</i> | | | | | |
| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
| 15´ | 3-7 Años | <ol style="list-style-type: none"> 1. En gran grupo repartidos por todo el aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Actividad de expresión y estimulación senso-musical, banda sonora de <i>La Marche de l'Empereur</i>. - Técnica de <i>tele transportación</i> mediante el relato de una historia sobre pingüinos incluyendo algunas ideas que los alumnos han mencionado antes. <p>*Convertimos la clase en el Polo Sur, y el grupo clase en pingüinos.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresarse mediante el cuerpo siguiendo diferentes estímulos auditivos 2. Desarrollar la expresión corporal, la sensibilidad auditiva y la capacidad para empatizar 3. Valorar el reino animal y promover una sensibilidad y respeto hacia los animales | Banda sonora de <i>La Marche de l'Empereur</i> . Relato sensorial sobre pingüinos. Espacio despejado. Aparato con salida de sonido |

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

3. ACTIVIDAD: *Kamishibai*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|----------|---|--|--|--|
| 25' | 3-7 Años | 1. En gran grupo sentados en semicírculo. | Empleando la técnica del <i>Kamishibai</i> , se realiza un cuentacuentos interactivo | <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar la capacidad de concentración y la escucha activa. 2. Reforzar la sensibilidad auditiva y visual. 3. Valorar el arte de contar historias | Ilustraciones escaneadas, recortadas <i>Kamishibai</i> . |

4. ACTIVIDAD: *Cuentacuentos: Turista visitando un Zoo*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|----------|---|--|--|---|
| 25' | 3-7 Años | 1. En gran grupo sentados en semicírculo. | <ul style="list-style-type: none"> - El profesorado aparece caracterizado/a como turista, explorador/a - Empieza a contar sus aventuras viajando y conociendo lugares, visitando Zoológicos, como introducción, y lo conecta con el relato. - A la hora de relatar la historia conviene, si se hace sin libro, apoyarse en distintos objetos relacionados con la historia. - Realizar preguntas a los alumnos a medida que se cuenta la historia resulta útil para conocer si van siguiendo la historia. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la escucha activa, la estimulación percepto-sensitiva. 2. Comprender y seguir el relato 3. Participar de forma activa en la actividad | Objetos para caracterizar al cuentacuentos: mochila, prismáticos, gorra, botas, mapa, algunas fotos o imágenes de Cebollino y Pimentón). Objetos para la historia: (huevo que se pueda abrir, ramas y hojas, por ejemplo). |

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA LECTURA

5. ACTIVIDAD: *Evaluamos y alargamos la historia*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|----------|---|--|--|--------------------------------------|
| 15´ | 5-7 Años | <ol style="list-style-type: none"> 1. En gran grupo sentados en un gran círculo. 2. Grupos de 3-4 alumnos | <ul style="list-style-type: none"> - ¿Nos ha gustado? ¿qué parte nos ha gustado más? ¿qué les pasa a Cebollino y Pimentón? ¿qué les ponía triste? ¿cómo resuelven su problema? ¿quién les ayuda y cómo? - Tras la revisión y respuesta de las preguntas, podemos plantear a modo de asamblea o por grupos pequeños, que imaginen cómo se llama el hijo de Cebollino y Pimentón, qué le gusta hacer, si es feliz con sus papás. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Exponer las ideas extraídas de la historia 2. Mostrar el nivel de comprensión del relato 3. Compartir y respetar las opiniones propias y ajenas 4. Crear una continuación de la historia, desarrollando la imaginación | El libro álbum: Cebollino y Pimentón |

6. ACTIVIDAD: *Ayudamos a Cebollino y Pimentón*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|----------|--|---|--|--|
| 25´ | 6-7 Años | <ol style="list-style-type: none"> 2. En gran grupo. 3. En parejas o tríos | <ul style="list-style-type: none"> - Plantear una reflexión acerca de cómo han ayudado los amigos/as a Cebollino y Pimentón, y preguntamos si nosotros les hubiéramos ayudado y cómo. - De forma transversal, para desarrollar las artes plásticas. Creamos distintos huevos donde habrá las cosas que más deseemos. Decoraremos nuestro huevo y lo cuidaremos. *Actividad de cuidar durante una semana el huevo, en parejas. Evitando que se rompa o que alguien nos lo quite. Podemos dejárselo a alguien que nos lo cuide y viceversa. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar y empatizar con el problema al que se enfrentan los protagonistas 2. Valorar la ayuda e importancia del grupo de amigos y familia 3. Desarrollar sensibilidad hacia el problema de los protagonistas 4. Colaborar con los compañeros para mantener a salvo nuestro huevo 5. Compartir y repartir las tareas del cuidado del huevo | <p>Globos, pinturas, papel huevos de plástico que se puedan abrir.</p> <p>* Si usamos huevos, se recomienda que se vacíen de antemano o que estén cocidos. O sino que sean pequeños globos hinchados de aire. Así evitaremos que se manchen.</p> |

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA LECTURA

7. ACTIVIDAD: *Cuidamos de los huevos*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|--|----------|---|---|---|--|
| (Desde unas semanas hasta todo un curso escolar) | 3-7 Años | <ol style="list-style-type: none"> 1. En gran grupo 2. Grupos de 3-4 alumnos 3. En parejas 4. Trabajo individual <p>*Se van a alternar los agrupamientos como lo estudiantes deseen o como el profesorado considere mejor</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Crear un pequeño proyecto de aula o de centro de cría y cuidado de pollos. Se presenta a la clase, se explique y se prepare el aula para traer dos huevos - La clase debe organizarse para cuidarlos, decidir cómo darles calor, quién o quiénes quieren hacerse cargo. Crear un espacio para los pollos - Se escribirá un pequeño diario de los animales, cómo se comportan, qué comen, cómo cambian sus plumas, su tamaño y qué ruidos hacen. Se puede acompañar con fotografías o videos. - Todo el trabajo realizado y las experiencias vividas se pueden presentar a otras clases u otros colegios si se desea. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Crear un proyecto conjunto, organizarse, repartir las tareas. 2. Empatizar con los protagonistas 3. Desarrollar una sensibilidad y respeto hacia el mundo animal 4. Observar, analizar y escribir acerca del proceso de cuidado de los huevos y de los pollos 5. Compartir las experiencias con el resto de compañeros | Huevos de pollo, espacio en el aula/centro habilitado para dejar los pollos. Diario de los polluelos Cámara de fotos y de vídeo, Cajas de cartón, lámparas para dar calor Maderas, paja para crear un espacio para los pollos. |

8. ACTIVIDAD: *Investigamos sobre los pingüinos*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|----------|--|--|---|--|
| 25' | 6-7 Años | <ol style="list-style-type: none"> 1. En gran grupo. 2. En grupos de 3-4 3. En parejas <p>*Se van a alternar los agrupamientos como lo alumnos deseen o como el/la profesor/a considere mejor</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el lugar en el que vivían los protagonistas, cómo era, hacía frío, cómo vivían. - Se les pregunta si ellos han visto alguna vez pingüinos, dónde, cómo eran y cómo vivían. A raíz de las respuestas, se puede plantear que hay distintos tipos de pingüinos y que podemos intentar descubrir más sobre la familia de Cebollino y Pimentón. - Buscar información acerca de los tipos de pingüinos, seleccionar con los alumnos/as los ítems a buscar; Dónde viven, qué comen, cómo hacen sus nidos y cómo son. De este modo realizarán unas fichas. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar acerca de los protagonistas, su manera de vivir, de comportarse y de relacionarse 2. Compartir, escuchar y respetar las opiniones propias y ajenas 3. Buscar y extraer información importante por medio de las TICs 4. Valorar el trabajo colaborativo 5. Descubrir nuevos conocimientos, conceptos y actitudes sobre los animales | Papel, pinturas, tijeras, cartulinas y fotografías. Dispositivos con acceso a internet. *Perfecta actividad para incluir las TICs. |

Anexo 15. Tabla 12 Propuesta didáctica del libro-álbum *La historia de los bonobos con gafas*

| ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA (La historia de los bonobos con gafas) | | | | | |
|--|-----------|--|---|---|--|
| 1. ACTIVIDAD: <i>¡Nuestra aula, nuestra casa!</i> | | | | | |
| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
| Todo el año escolar. *Es aconsejable introducirlo al inicio del año | 3-12 Años | <ol style="list-style-type: none"> En gran grupo En grupos de 3 En gran grupo | <ul style="list-style-type: none"> Comentamos y acordamos con los alumnos una serie de responsabilidades y normas - así como las sanciones por no cumplirlas - a desarrollar en el aula de forma consensuada. Las votamos, las redactamos, las firmamos y las colgamos en nuestra aula. Algunas de ellas pueden ser; recoger los papeles del suelo, organizar las mesas, repartir los abrigos, los almuerzos, los vasos de agua, recoger los cuadernos, las pinturas, apagar las luces, barrer...etc. Realizamos unos turnos con los alumnos y los exponemos en el aula, así todos veremos cómo hemos ido haciendo las cosas entre todos. | <ol style="list-style-type: none"> Responsabilizarse de las tareas del aula y de la importancia de colaborar. Organizar, elegir y realizar actividades de forma comprometida. Trabajar de forma cooperativa Valorar el esfuerzo, el tiempo, el trabajo propio y el de los demás. Adquirir habilidades y destrezas sociales. | <p>Folios, cartulinas, rotuladores, plastificadora, calendario. Documento con las normas del aula redactadas. Sello del aula, tinta.</p> <p>*Los alumnos pueden realizar un diario acerca de cómo se han sentido durante l</p> |
| 2. ACTIVIDAD: <i>Rueda de las tareas</i> | | | | | |
| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
| 10'-15' | 5-12 Años | <ol style="list-style-type: none"> En gran grupo en semicírculo. | <ul style="list-style-type: none"> Realizamos una asamblea en donde se introduzca el tema de las tareas domésticas, para ver qué conocen los alumnos se plantea hacer una rueda de tareas. Cada alumno dice una tarea doméstica que conozca, así sin intentar repetirlas. <p>*Podemos incluir variantes, realizar el movimiento de la tarea que ha dicho el compañero anterior mientras digo una nueva.</p> | <ol style="list-style-type: none"> Compartir las ideas acerca de las tareas domésticas. Escuchar y expresar los conocimientos propios y los del resto de compañeros. Aprender nuevas tareas domésticas. Expresarse mediante la palabra y el cuerpo para hacerse entender Coordinar la palabra y la acción cuando expresan elementos distintos. | <p>Objeto que se pueda pasar de un alumno a otro: pelota, globo, caja o un ovillo de lana.</p> |

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

3. ACTIVIDAD: *¿quién hace el qué?*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|--|-----------------|---|--|---|--|
| 15' *Recomendable hacerla después de la rueda de tareas | 5-7 Años | 1. En gran grupo 2. En grupos de 3 3. En gran grupo | 1. Presentamos a la clase unas tarjetas en las que aparecen imágenes de tareas domésticas. 2. Las mostramos, las exponemos en el suelo boca abajo y cada uno elige 1 o 2, la miran y no la enseñan. 3. En círculo el alumno que lo desee sale al centro y actúa, intenta explicar o dibuja como prefiera para que el resto adivinen su carta, el que la adivine se la queda y sale. 4. Dependiendo de la edad podemos pedirles que cuenten o pregunten a algún compañero si sabe cómo se hace esa tarea o quién la hace en sus casas o si le gustaría aprenderla. *Con las tarjetas se puede introducir un <i>memory</i> | 1. Conocer y descubrir las distintas tareas del hogar. 2. Expresar experiencias propias mediante la palabra, la expresión corporal y artística. 3. Explicar y comprender distintos modos de colaborar en las tareas domésticas 4. Contrastar las ideas y experiencias propias con las de los compañeros. | Tarjetas realizadas con imágenes de tareas domésticas.(Véase Anexo 16. Ilustración 2) *Se pueden hacer con plantillas de imágenes, cartulinas, tijeras y plastificadora. *Importante que las imágenes no estén estereotipadas. |

4. ACTIVIDAD: *Taller de labores domésticas*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|---|------------------|---|--|--|--|
| Varias sesiones (desde un mes hasta varios trimestres) | 5-12 Años | 1. En gran grupo 2. En parejas o grupos de 3-4 3. De forma individual | - Creamos distintos talleres/rincones para elaborar distintas labores domésticas, previamente consensuadas con los alumnos. - Podemos organizarlo por sesiones; Por ejemplo; una sesión se puede centrar en cocinar, preparar un almuerzo para otros compañeros, incluyendo organizar el material, preparar bocadillos, recoger. - Otras;fregar, hacer la cama, barrer y limpiar | 1. Adquirir recursos y habilidades para desarrollar las tareas domésticas Promover interés y participación en las labores del hogar. 2. Valorar el trabajo que realizan los demás. 3. Organizarse en grupos para llevar a cabo distintas actividades. 4. Trabajar de forma colaborativa. 5. Desarrollar habilidades sociales. | Elementos de limpieza, de cocina, Espacio habilitado para desarrollar actividades de cocina o resto de labores seleccionadas. |

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

5. ACTIVIDAD: *¿Quiénes son los bonobos? ¿por qué llevan esas gafas?*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|-------------|---|--|---|---|
| 15´ | 4-9 Años | <ol style="list-style-type: none"> 1. En gran grupo 2. En grupos de 3 3. En gran grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Mostramos la portada del libro. Se les plantean distintas preguntas de forma oral ¿quiénes creéis que son? ¿qué hacen? ¿dónde viven? ¿por qué llevan esas gafas? - En grupos piensan preguntas que hacerle a otros grupos. - De forma transversal, introducimos contenidos relacionados con la ecología, la biología y la geografía; dónde viven los bonobos, cómo viven, qué comen, cómo se relacionan. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover la creación y imaginación a partir de la estimulación visual 2. Compartir y respetar nuestras ideas y las del resto de compañeros 3. Descubrir nuevos conocimientos sobre la geografía y la ecología. 4. Desarrollar sensibilidad hacia los animales | Libro-Álbum: <i>La historia de los bonobos con gafas</i> |

6. ACTIVIDAD: *¡Somos Bonobos!*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|-------------|---|---|--|--|
| 15´ | 3-9 Años | <ol style="list-style-type: none"> 1. En gran grupo repartidos por todo el aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Actividad de expresión y estimulación sensorio-musical, - Técnica de <i>tele transportación</i> mediante el relato de una historia sobre bonobos incluyendo algunas ideas que los alumnos han mencionado antes. - Convertimos la clase en un bosque, y el grupo clase en bonobos, nos movemos y nos comportamos como bonobos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Expresarse mediante el cuerpo siguiendo diferentes estímulos auditivos 2. Desarrollar la expresión corporal, la sensibilidad auditiva y la capacidad para empatizar 3. Valorar el reino animal y promover una sensibilidad y respeto hacia los animales | Relato sensorial sobre bonobos, Espacio despejado Aparato con salida de sonido. Música: Saint-Saëns - <i>Le carnaval des animaux</i> |

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

7. ACTIVIDAD: *Kamishibai*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|-------------|---|--|--|---|
| 25´ | 3-9 Años | 1. En gran grupo sentados en semicírculo. | Empleando la técnica del <i>Kamishibai</i> , se realiza un cuentacuentos interactivo | <ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar la capacidad de concentración y la escucha activa. 2. Reforzar la sensibilidad auditiva y visual. 3. Valorar el arte de contar historias | Ilustraciones escaneadas, recortadas <i>Kamishibai</i> . |

8. ACTIVIDAD: *La caja Mágica*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|-------------|---|--|--|---|
| 25´ | 3-9 Años | 1. En gran grupo sentados en semicírculo. | <ul style="list-style-type: none"> - El/la profesor/a prepara una caja grande con colores, dentro de la cual se encuentra la historia de los bonobos con gafas diseñada como un conjunto de fotos y distintos objetos y sonidos unidos por un hilo. - Presenta la caja y cuenta la historia los alumnos mostrando cada elemento de la historia que va apareciendo y escondiendo el resto <p>*Realizar preguntas a los/as niños/as a medida que se cuenta la historia resulta útil para conocer si van siguiendo la historia.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la escucha activa, la estimulación percepto-sensitiva. 2. Comprender y seguir el relato 3. Participar de forma activa en la actividad 4. Seguir el desarrollo argumental de la trama | Objetos para caracterizar al cuentacuentos: mochila, prismáticos, gorra, botas, mapa. Ilustraciones de Cebollino y Pimentón. Objetos para ambientar la historia: huevo que se pueda abrir, ramas y hojas. |

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA LECTURA

9. ACTIVIDAD: *Evaluamos la historia*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|-----------|---|--|--|--|
| 25´ | 5-10 Años | <ol style="list-style-type: none"> En gran grupo sentados en un gran círculo. Grupos de 3-4 alumnos | <ul style="list-style-type: none"> ¿Nos ha gustado? ¿qué parte nos ha gustado más? ¿qué les pasa a las bonobas? ¿por qué abandonan el bosque? ¿cómo resuelven su problema? ¿qué hacen los bonobos? Planteamos que resuelvan la situación, que actúen cómo tendrían que haber actuado los bonobos, que cambien las escenas que no nos parecen justas. Unos pueden ser bonobos y bonobas | <ol style="list-style-type: none"> Exponer las ideas extraídas de la historia Mostrar el nivel de comprensión del relato Compartir y respetar las opiniones propias y ajenas Crear una continuación de la historia, desarrollando la imaginación Comparar y reflexionar acerca de los comportamientos de los bonobos y las bonobas Relacionar dichos comportamientos con algunos de nuestra vida | <p>El libro-álbum: <i>La historia de los bonobos con gafas.</i></p> <p>Gafas, maletas, lazos, cestas, pelotas pequeñas que simulen frutos.</p> |

10. ACTIVIDAD: *¡Cuéntame más!*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|-----------|--|---|---|--|
| 25´ | 5-10 Años | <ol style="list-style-type: none"> En gran grupo. En parejas o tríos | <ul style="list-style-type: none"> Tras la revisión y respuesta de las preguntas, podemos plantear a modo de asamblea o por grupos pequeños, que imaginen cómo viven ahora los bonobos y las bonobas. Pueden crear un nuevo final o narrar la continuación de la historia en grupos de 2-3 y si lo desean pueden explicarlo de forma oral, de forma escrita o actuarlo delante de la clase. Por último reflexionamos sobre la historia y sobre qué aspectos podemos encontrar en nuestras casas, en nuestra clase o con nuestros amigos; comportamientos injustos y desiguales | <ol style="list-style-type: none"> Reflexionar y empatizar con el problema al que se enfrentan los protagonistas Valorar la ayuda e importancia del grupo de amigos y familia Desarrollar sensibilidad hacia el problema de los protagonistas Crear nuevas opciones de final. Desarrollar la capacidad creativa. Reflexionar y exponer experiencias y opiniones | <p>Pinturas, papel, lápices</p> <p>*Si desean representar su historia sería conveniente dejarles una serie de objetos para ambientar la historia Gafas, maletas, lazos, cestas, pelotas pequeñas que simulen frutos.</p> |

Anexo 16. Material para la actividad ¿quién hace el qué? antes de la lectura de *Historia de los bonobos con gafas*

Ilustración 10 Tarjetas de tareas domésticas



Anexo 17. Tabla 13 Propuesta didáctica de la novela juvenil: *Llámame Paula*

| ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA | | | | | |
|--------------------------------------|------------|--|---|---|---|
| 1. ACTIVIDAD: <i>¿qué nos gusta?</i> | | | | | |
| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
| 15'- 20' | 11-15 años | <ol style="list-style-type: none"> Individual Gran grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Cada alumno tiene un pequeño papel donde debe escribir dos adjetivos físicos y dos psicológicos que tenga alguien que le guste que o quieran. - Después, se doblan y se meten en una caja todos juntos. - Cada uno coge uno, de forma aleatoria y se leen en voz alta. - Alguien apunta en la pizarra y recogen los datos obtenidos. - Reflexión sobre qué nos gusta de quién, dando igual su cuerpo, sexo o género | <ol style="list-style-type: none"> Reflexionar acerca de nosotros mismos, de nuestros gustos e intereses. Compartir y respetar los gustos e intereses del resto de compañeros Analizar, comentar y debatir los datos recogidos | Papeles de pequeño tamaño Pinturas, lápices Caja, pizarra, |
| 2. ACTIVIDAD: <i>¡En familia!</i> | | | | | |
| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
| Durante todo el año | 6-15 años | <ol style="list-style-type: none"> Las familias Las familias y los alumnos | <ul style="list-style-type: none"> - Se trabaja desde un proyecto colaborativo entre familia y escuela. - Se incluyen jornadas, charlas y formación a familias, profesorado y alumnado - Se desarrollan y organizan encuentros intrafamiliares e intergeneracionales tanto en el centro escolar como fuera de este mediante salidas, excursiones y viajes. - Contar con la colaboración de asociaciones y entidades que conocen y trabajan con familias. | <ol style="list-style-type: none"> Mejorar la relación entre la escuela y la familia para que el alumnado se sienta cómodo y apoyado por ambas partes Crear, organizar y promover actividades y dinámicas grupales colaborativas desde el centro educativo Buscar asociaciones que tengan proyectos similares para que nos ayuden. | *Material requerido según las actividades y encuentros que se realicen. *Difícil para predecir |

ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA

3. ACTIVIDAD: 1,2,3 ¡adiós a los miedos!

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|-------|--|--|---|--|
| 15' - 20' | 10-15 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Individual 2. Gran grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Cada uno en un papel escribe uno o más miedos que tenga - Se doblan y se meten en la caja <i>guardamiedos</i> - En gran círculo, cada alumno coge uno, de forma aleatoria, lo lee en voz alta y el resto de alumno deben tratar de buscar soluciones para ese miedo. - Se reflexiona acerca de los miedos expuestos, se valora la participación y ayuda del alumnado. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explorarse, conocerse a uno mismo 2. Compartir y respetar nuestros y otros miedos y sentimientos 3. Desarrollar la inteligencia emocional 4. Crear un sentimiento de grupo y de colaboración entre los individuos 5. Reflexionar sobre lo que nos preocupa y nos da miedo 6. Participar activamente en la actividad | <p>Papeles de pequeño tamaño, lápices, pinturas, caja.</p> <p>*Se pueden destrozarse los papeles después o bien triturándolos, mojándolos o quemándolos si se pudiese.</p> |

4. ACTIVIDAD: Y si...

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|---|--|--|--|--|
| 20' | <p>12-15</p> <p>6-12 *se pueden adecuar las situaciones a la edad</p> | <ol style="list-style-type: none"> 4. En pequeños grupos de 3-4 5. En gran grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Se plantean unas situaciones problema que el alumnado debe dar solución en pequeños grupos. - ¿qué pasaría si..?, ¿cómo actuarías si...? ¿qué le preguntarías a...si...? - Luego se comparten las respuestas dadas a los distintas situaciones <p>*Se puede introducir representaciones para expresar y presentar a la clase las soluciones. *Se puede incluir algunos conceptos <i>trans</i>, <i>homosexualidad</i> mediante las situaciones.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 6. Promover la empatía y las habilidades sociales interpersonales e intrapersonales. 7. Desarrollar actitudes respetuosas con/hacia el resto de compañeros 8. Compartir, escuchar y respetar a los demás y a uno mismo 9. Prevenir situaciones de acoso escolar. 10. Empoderar al alumnado con las herramientas para luchar contra el acoso. | <p>Pequeñas tarjetas con distintas situaciones para dar solución</p> |

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

5. ACTIVIDAD: *Lectura individual, actividad grupal*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|------------|--|---|---|---|
| 15' - 20' | 12-15 años | <ol style="list-style-type: none"> 2. Individual 3. Grupos de 3-4 4. Gran grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Se plantea una lectura individual previa por capítulos - Se crean grupos de 3-4 para debatir y comentar lo que ha sucedido. - Se puede crear un debate con toda la clase, unos pueden estar del lado de Paula, otros del de su abuela y otros son el moderador, el secretario...etc. <p>*Esta actividad debe hacerse al final de cada capítulo para así reforzar la reflexión</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Interiorizar partes del relato 2. Comprender y respetar distintos puntos de vista, entender a los personajes. 3. Reflexionar, analizar situaciones y comportamientos. 4. Desarrollar un pensamiento crítico | <p>Libro <i>Llámame Paula</i></p> <p>Folios y lápices</p> |

6. ACTIVIDAD: *Rueda de la colaboración: ¿Cómo ayudarías a Paula?*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|------------|---|--|--|---|
| 15' | 11-15 años | <ol style="list-style-type: none"> 2. Gran grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Se sientan los alumnos formando un gran círculo en el suelo. - Se hace una rueda de la colaboración, en donde cada alumno debe decir y/o representar cómo ayudaría a Paula en una situación determinada expuesta de antemano. <p>*Las ideas deben ser distintas, no pueden repetirse.*Estaría bien grabar las distintas respuestas.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 7. Desarrollar la empatía hacia Paula 8. Trabajar la inteligencia emocional 9. Colaborar y reflexionar sobre distintas soluciones o idea para Paula 10. Resolver situaciones problema | <p>Ovillo de lana, grabadora de vídeo o de sonido, micrófono.</p> |

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

7. ACTIVIDAD: *¡Todos a escena!*

| TEMPORALIZACIÓN | EDAD | ORGANIZACIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|-----------------|--------------|---|---|---|--|
| 15'- 20' | 2-15 años | 1 1. Gran grupo 2. Grupos de 4 3. Gran grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Se reflexiona con los alumnos acerca de situaciones específicas del relato y se seleccionan las que se consideren más importantes. - Cada grupo de alumnos coge una de esas situaciones - Esa situación o escena del relato la deben transformar, cambiar diálogos o comportamientos de los personajes para que Paula se sienta mejor en dicha situación y si lo desean representarla | <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar sobre situaciones específicas en las que la protagonista sufre y se ve discriminada 2. Cambiar diálogos, personajes y comportamientos para hacer sentir mejor a Paula 3. Desarrollar la capacidad para empatizar | Baúl con ropa antigua, disfraces, objetos para ambientar pequeñas obras de teatro. |

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA LECTURA

8. ACTIVIDAD: *Evaluamos la historia*

| TEMPO RA-LIZACIÓN | E DAD | ORGANIZA CIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|----------------------|-------------------|--|---|---|------------------|
| 15´ | 1 1-15 Años | 3. En parejas 4. En gran grupo sentados en un gran círculo. | <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionamos sobre la historia, hablamos sobre los personajes en general y sobre la protagonista, Paula. - Se hace en parejas una primera discusión - Después cada pareja selecciona dos elementos que quiera compartir con el resto de compañeros. - En gran círculo cada pareja sus opiniones e ideas extraídas de la historia. | <ol style="list-style-type: none"> 5. Reflexionar acerca de la lectura. 6. Exponer ideas individuales y conjuntas 7. Compartir, escuchar y respetar nuestras opiniones y las del resto | Folios y lápices |

9. ACTIVIDAD: *¡Cuéntame más!*

| TEMPO RA-LIZACIÓN | E DAD | ORGANIZA CIÓN | EXPLICACIÓN | OBJETIVOS | MATERIAL |
|----------------------|-----------|--|---|---|--|
| 25´-35´ | 1 2-15 | 3. En gran grupo. 4. En parejas o tríos | <ul style="list-style-type: none"> - Tras reflexionar acerca de Paula, de su vida y de sus problemas se propone la continuación de la historia. - Los alumnos deben crear una breve continuación de la vida de Paula en donde den respuesta a ¿cómo es Paula ahora? ¿Cómo os la imagináis? ¿con quién vive? ¿cómo es la relación con su familia? ¿Y con su amiga Laura? - En parejas o grupos de tres pueden organizarse para escribir la historia, dibujarla o representarla como deseen. | <ol style="list-style-type: none"> 6. Reflexionar y empatizar con los problemas a los que se enfrenta la protagonista 7. Valorar la ayuda e importancia del grupo de amigos y familia 8. Desarrollar sensibilidad hacia el problema de los protagonistas 9. Crear nuevas opciones de final. 10. Desarrollar la capacidad creativa. 11. Reflexionar y exponer experiencias y opiniones | <p>Pinturas, papel, lápices</p> <p>*Si desean representar su historia sería conveniente dejarles una serie de objetos para ambientar la historia</p> |

