

## DIVERSIDAD, EDUCACIÓN LITERARIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA GLOBALIZACIÓN

### *DIVERSITY, LITERARY EDUCATION AND TEACHER TRAINING FACING GLOBALIZATION*

*Noelia Ibarra Rius*

*Josep Ballester Roca*

#### **Resumen**

Los autores estudian la educación literaria del futuro docente en relación con los diferentes tipos de diversidad en las sociedades contemporáneas y apuntan la necesidad de apertura del canon a diferentes voces, perspectivas, temáticas y autores para la formación de ciudadanos críticos a través de procesos de construcción identitaria.

#### **Palabras Clave**

*Diversidad, educación literaria, formación del profesorado, globalización.*

#### **Abstract**

Authors study literary education of prospect teachers in relation to different types of diversity in contemporary societies and they point to the need for the opening of the canon to different voices, perspectives, themes and authors for the formation of critical citizens through processes of identity construction.

## Key Words

*Diversity, literary education, teacher training, globalization*

### 1. Introducción

Entre las consecuencias ideológicas de la globalización destaca el intento de naturalización del incremento de los movimientos migratorios y, por tanto, el olvido de su incidencia en la redefinición de las sociedades, en especial, europeas, así como, la transmisión del discurso monocultural como rasgo definitorio de éstas. No obstante, una mirada a las aulas de los diferentes niveles educativos del Estado español nos desvela rápidamente su inconsistencia, dada la heterogeneidad cultural de su alumnado, y en especial, su diversidad en sentido amplio del término.

Sin embargo, su asunción como rasgo constitutivo de toda sociedad y sobre todo, su consideración como elemento enriquecedor, genera diferentes necesidades e interrogantes a los que responder desde el ámbito educativo. En este contexto, la educación literaria supone una extraordinaria oportunidad para las sociedades democráticas como espacio clave para el diálogo entre todos sus integrantes y la construcción de la ciudadanía.

### 2. Diversidad y educación literaria del futuro docente

El texto literario constituye un poderoso agente de socialización, presentación y representación de diferentes realidades y colectivos. Gracias a la literatura, y en especial, la literatura infantil y juvenil, el lector puede conocer y reconocerse y de esta forma, contribuir al proceso de construcción de la identidad individual y social. Además, la lectura literaria permite a su lector adentrarse en la cosmovisión de un determinado autor y tomar contacto con patrones, modelos culturales, afectivo-sexuales o de género que se transmiten desde sus páginas. Por este motivo, puede erigirse en un instrumento de gran valor para la interpretación de la realidad circundante, pues las lecturas que configuran el intertexto de un lector no sólo contribuyen a la formación y desarrollo de la competencia lectora y literaria, sino que además, permiten tanto aprehender los modelos y referentes socioculturales de una determinada colectividad como cuestionar distintos estereotipos y prejuicios que subyacen entre sus tramas y personajes. La lectura literaria así, participa de los diferentes

procesos madurativos que de forma progresiva configuran la identidad de cada individuo, de cada lector.

Esta aseveración en modo alguno pretende preconizar una concepción mecanicista del aprendizaje, ni ampararse en un discurso retórico centrado en loar las bondades del texto literario al compás de su conversión en un instrumento utilitario al servicio de una determinada ideología. Nuestro trabajo se enmarca en las actuales líneas de la educación literaria y sus objetivos, como la formación de hábitos lectores fuera de los límites del aula y el descubrimiento de la experiencia lectora personal como aquella que permite establecer a su lector vínculos afectivos con el texto en el proceso de construcción del significado y así contribuir a la construcción de su identidad individual, social y cultural (Ballester, 2015; Ballester & Ibarra, 2015; Cerrillo, 2007, 2013; Ibarra & Ballester, 2016; Jiménez & Romero, 2015; Lomas & Mata, 2014; Sanjuan, 2014).

En este sentido, resulta esencial la relación entre la educación lectora, en especial, literaria, del alumnado de los diferentes niveles educativos y la formación inicial del futuro docente, así como su experiencia lectora. Diferentes investigadores han apuntado la relevancia de la educación literaria en la escolaridad, con especial atención a las primeras etapas educativas, así como la importancia de la función del mediador para la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria y la creación de hábitos de lectura (Ballester, 2015, 2017; Cerrillo, 2007; Benevides & Peterson, 2010; Ibarra & Ballester, 2016; Munita, 2016).

Por este motivo, el canon formativo del profesorado que ejercerá en el futuro la tarea de mediador representa un aspecto clave para la formación de hábitos lectores estables en el alumnado. La relación personal establecida por cada docente con la lectura, así como su competencia lectora y literaria e incluso, su hábito lector, repercutirán sin duda en la configuración del canon de aula y en la concepción que de las diferentes lecturas se transmita a las futuras generaciones en edad escolar (Ballester & Ibarra, 2016; Cerrillo, 2013; Colomer & Munita, 2013; Cremin, et al. 2009; Duszynski, 2006; Granado & Puig, 2014; Munita, 2013, Nathanson et al. 2008).

Sin embargo, esta perspectiva no significa la preconización de una selección de textos a partir de la presencia de un tema o mensaje determinado, sino que se enmarca en una línea de investigación en el seno de la educación literaria, defendida por diferentes investigadores en torno a la necesidad de apertura de un canon escolar construido con frecuencia desde un modelo historicista, articulado en torno a obras, autores y periodos de una determinada literatura (Ballester & Ibarra, 2015; Cerrillo, 2007; Martos & Martos, 2016; Mendoza, 2004). Como tampoco la voluntad de trascender las fronteras de un canon articulado de forma exclusiva en torno a las obras consideradas modélicas de una determinada literatura debe convertirse en el cumplimiento de una cuota pedagógica o en la respuesta a trabajar un determinado valor, competencia o tema transversal. Centrar la recomendación de lecturas de una clase o construir la lista de lecturas obligatorias de un trimestre a partir de la voluntad manifiesta de encontrar una determinada enseñanza respecto a la diversidad implicaría una concepción utilitarista de la literatura y una reducción a su función pedagógica, moral y política.

Por el contrario, si el intertexto del futuro docente reúne un abanico de lecturas literarias en el que las diferentes diversidades se vean reflejadas desde distintas perspectivas podrá fomentar la construcción de marcos interpretativos del mundo de su alumnado desde una mirada mucho más abierta y crítica, reflejada entre otros, en el reconocimiento de la diversidad como característica consustancial a todo colectivo. En este sentido, diferentes autores han señalado la importancia de algunas posibilidades de la diversidad en la formación literaria, en especial, del futuro docente, tanto desde el punto de vista de la temática como a través de otras posibilidades diferentes a las obras canónicas de las historias literarias, como la literatura infantil y juvenil, el cómic o el álbum ilustrado. Asimismo, distintos investigadores se han centrado en la representación literaria de algunas posibilidades de la diversidad, como por ejemplo, en cuanto a la diversidad afectivo-sexual podríamos citar a Aguilar (2008, 2015, 2017), Cedeira & Cencerrado (2006), Domene & Jodar (2016), Ibarra, Ballester & Haba (2016), Oltra (2011), Romero (2011), Soler (2015a, 2015b, 2016) o Turiel (2008) entre otros, en cuanto a la cultural apuntamos las contribuciones de Ballester & Ibarra (2015), Colomer & Fittipaldi, (2012), Encabo, López & Jérez (2012), Fundación Germán Sánchez Rui Pérez (2008), Ibarra & Ballester (2014, 2015) o Rebanal (2002), entre otros trabajos y en el caso de la funcional destacaríamos autores

como Cuevas (2005), Garralón (1998), Hoster & Castilla (2003), Pena (2014) o Pomares (2014). Ofrecemos así una breve selección de algunos estudios representativos que en modo alguno agotan todo el elenco, pues excedería el propósito de estas páginas, como tampoco nos detendremos ahora en el análisis del tipo de contribuciones que se enmarcan en cada una de las tres opciones de la diversidad señaladas. Sin embargo, la anterior selección si bien no pretende ser exhaustiva, sí que nos permite constatar un creciente interés como tema de investigación en la didáctica de la literatura contemporánea.

Abogamos por tanto, por una educación literaria capaz de dar respuesta las diferentes transformaciones sociales desde la construcción de un canon plural en el que se vean reflejadas alteridad y diversidad, tanto desde el punto de vista de las temáticas, como de las voces, géneros, procedencias, discursos y, en definitiva, como estrategia configuradora. De esta manera, el alumnado, como lector modelo de esta selección, podrá generar procesos de identificación, comprensión y aproximación a diferentes realidades y entablar un diálogo con la realidad circundante desde el que cuestionar la transmisión de estereotipos de todo tipo.

### 3. En torno a la representación literaria de la diversidad

La asunción de la diferencia y la diversidad como elementos constitutivos de todo colectivo y, por extensión, de las sociedades democráticas contemporáneas, parece gozar del consenso generalizado. De ahí la repetición en el discurso de lo políticamente correcto de términos como “tolerancia”, “igualdad” o “respeto”, que si bien aluden a conceptos diferentes, en ocasiones se emplean de forma indistinta como defensa de valores deseables en el ámbito educativo. Sin embargo, si nos adentramos en la recepción de textos literarios centrados en su representación, descubriremos rápidamente diferentes controversias en forma de debates o incluso, denuncias de títulos hasta convertirlos en textos prohibidos.

Como muestra podemos aducir el elenco de obras que periódicamente actualiza la ALA (Asociación de Bibliotecarios Estadounidenses) a partir de las denuncias recibidas por parte de individuos o grupos para intentar vetar determinados títulos o más próxima a nuestro contexto geográfico, la censura de 49 libros infantiles perpetrada por parte del alcalde de

Venecia en 2015, con publicaciones tan emblemáticas como *Pequeño azul y pequeño amarillo* de Leo Lionni, *Vamos a buscar un oso* de Michael Rosen y Helen Oxenbury, *Con Tango son tres* de Justin Richardson, *Ernest y Celestine* de Gabriel Vincent, *Yo soy el más fuerte* de Mario Ramos, *Si yo fuera tú* de Richard Hamilton y Babette Cole o la edición italiana de *Orejas de mariposa*, con texto de Luisa Aguilar e ilustraciones de André Neves.

De esta forma nos aproximamos a uno de los problemas todavía hoy presentes en lo que a literatura infantil y juvenil se refiere, esto es, su comprensión como un material utilitario cuya única finalidad radica en transmitir un mensaje pedagógico a su destinatario. De hecho, pese al amparo de una promesa electoral como base para la prohibición de estos textos, la idea que subyace defiende la protección de la infancia y la adolescencia a determinados temas, considerados perniciosos o inadecuados, de acuerdo con una determinada cosmovisión y en consecuencia, la asunción de la literatura infantil y juvenil como un medio concebido de forma exclusiva para la transmisión de un mensaje al que el receptor está expuesto de forma acrítica y por tanto, permeable a sus peligros.

Si profundizamos en la nómina de títulos vetados descubriremos la censura expresa de casi medio centenar de obras centradas en la representación de las diferentes posibilidades de la diferencia y la diversidad, sobre todo, de la afectivo y sexual. No constituye, sin embargo, la primera dificultad que podríamos citar en cuanto a la recepción de obras centradas en esta temática, ya que textos emblemáticos como el ya clásico de Lesléa Newman, *Heather Has Two Mommies*, en su versión española *Paula tiene dos mamás* (2003), han padecido ya diferentes periplos en forma de censuras, denuncias y peticiones de prohibición repetidas.

En su “Epílogo: una nota para padres y profesores” con el que clausura las páginas de esta obra, Newman explica cómo su autoría le ha otorgado “la consideración de escritora más peligrosa de cuantas viven actualmente en Estados Unidos” (2003: 28) y las dificultades experimentadas para su publicación. Tras el rechazo por más de cincuenta editoriales, la autora se vio obligada a optar por la autoedición y la financiación a partir de donaciones a cambio de un ejemplar. La creación de Alyson Wonderland, línea de libros de Alyson Publitions destinada a niños de padres gays y madres lesbianas, supuso la compra de los

derechos de *Paula* y la publicación de otro título *Daddy's Roomate* en 1990. Apenas dos años más tarde las obras se vieron envueltas en tres polémicas de diferente índole: la primera, surgida en Portland (Oregón), consideró los dos textos como el ejemplo ideal para abanderar una campaña antigay, cuyo objetivo radicaba en conseguir una enmienda a la constitución, en la segunda desaparecían los ejemplares de estas obras de escuelas y bibliotecas, por lo que la editorial decidió reponerlos. Si bien, en algunos casos, la reposición del ejemplar supuso la condena del título a la sección de adultos o de demandas especiales. Por último, la tercera polémica partió de Nueva York, a partir de la publicación del Currículum Rainbow respecto a la inclusión en el currículum escolar del respeto a las distintas posibilidades de familia, junto con recomendaciones de textos como *Paula*.

Así también si nos detuviéramos en la recepción de otros títulos emblemáticos respecto a la representación de la diversidad afectivo sexual, como *Koning & Koning* de Linda de Haan y Stern Nijland, traducido en la edición española como *Rey y rey* o la galardonada *Con Tango son tres*, de Peter Parnell y Justin Richardson e ilustrado por Henry Cole, esbozaríamos historias semejantes a las apuntadas respecto a *Paula*.

Sin embargo, este tipo de censuras no constituye una característica de la recepción de estas obras en el Estado español. Investigadores como Soler (2016) atribuyen esta ausencia de polémica al desconocimiento de estos títulos por parte del público, debido en esencia, a las dificultades para localizarlos tanto en bibliotecas, como en librerías, con la excepción de la red catalana. En esta línea, Tofiño (2006: 84), a partir del informe *Homofobia en el sistema educativo*, apunta la “escasez de material curricular, de libros de texto, que expongan el tema de la diversidad afectiva y sexual”.

Por su parte, Cedeira y Cencerrado (2006) en su trabajo en torno a la visibilidad de lesbianas y gays en la literatura infantil y juvenil editada en España constatan un progresivo incremento a partir de finales de los noventa de títulos centrados en el tratamiento de la diversidad, sobre todo, afectiva-sexual. No obstante, si profundizamos en el trabajo de estos autores descubriremos cómo el inicial optimismo en la descripción de un panorama editorial marcado por el aumento cuantitativo respecto a épocas anteriores, se diluye ante el análisis de la calidad de las obras, en gran número de ocasiones construidas en torno a un único propósito: la transmisión de un mensaje determinado en detrimento de la calidad literaria y

estética. Asimismo, denuncian la reiteración de argumentos edificados de acuerdo con la premisa de la aceptación de la orientación sexual como estrategia casi exclusiva de las obras examinadas y reclaman en consecuencia, la integración en propuestas temáticas más amplias.

Como muestra significativa de propuesta literaria de calidad y en modo alguno subordinadas a la función pedagógica o concebidas como mero material didáctico para el cumplimiento de alguna consigna de aula, nuestro trabajo se centrará a continuación en el análisis de *Orejas de mariposa*, uno de los textos mencionados además, como prohibidos en Venecia.

#### 4. El elogio de la diferencia

Con el título de *Orejas de mariposa* la editorial Kalandraka publica el texto de Luisa Aguilar y las ilustraciones de Andrés Neves, destinado a primeros lectores a partir de seis años. La obra ha sido traducida al portugués, gallego, euskera, catalán, inglés e italiano y reconocida con diferentes galardones, como la inclusión en la selección del Ministerio de Educación de Argentina en 2015, en el Plan Nacional de Lectura (PNL) de Portugal y el programa “Leggere senza stereotipi” (Italia” en 2015) o la mención como finalista del IV Premio Nacional Città di Bella (Italia) en 2008.

En la información ofrecida por la editorial en su página web, además de las traducciones y premios obtenidos, se nos ofrecen unas líneas como síntesis argumental y motivación a su lectura: “Tener las orejas grandes, el pelo rebelde, ser alto o bajo, flaco o gordo... Cualquier cosa puede ser causa de burla entre los niños. Eso es lo que le sucedió a Mara, que tendrá que aprender a hacerse fuerte para ser ella misma”.

La primera aproximación a este paratexto nos ubica en una historia articulada en torno a la representación de la diferencia, sin embargo, un análisis un poco más detenido de estas palabras nos desvela el planteamiento que subyace tras esta temática. Así, podemos afirmar que nos encontramos ante una trama en la que las características diferenciadoras de las personas, como la estatura, el pelo o el peso, serán objeto de burla por parte de un colectivo

genérico como son “los niños” y en la que una protagonista femenina, Mara, pasará por un proceso de aprendizaje a través del que encontrará su fortaleza, precisamente, en los rasgos diferenciales como elementos identitarios.

Estas primeras hipótesis de lectura se verifican tras el análisis del archivo complementario que la editorial ofrece en la misma ficha del libro que estamos comentando. Así, tras la repetición de la información relativa a los galardones y la ampliación de la concerniente a las traducciones con el isbn de las obras y los títulos en las lenguas correspondientes, se proporciona una primera aproximación mediante la reproducción de un breve fragmento que funciona de manera semejante a la síntesis argumental que suele figurar en la contraportada. A continuación, se reitera la anterior presentación argumental, prácticamente en los mismos términos, para reivindicar después la necesidad del libro (“es necesario un libro que les demuestre a todos que tales comportamientos son reprobables”) y explicitar la concepción de la diferencia como elemento enriquecedor y pilar en el proceso de construcción de la identidad individual y social. En la misma línea, la editorial concreta su temática de la forma que sigue: “poner en valor las diferencias frente a quien las convierta en motivo de burla”.

La lectura de *Orejas de mariposa* confirma esta línea interpretativa, si bien proporciona a su lector otros elementos no destacados por la editorial, lógico por otra parte si recordamos la brevedad del paratexto analizado. Nos referimos sin duda, a la cuidada y original ilustración como seña de identidad de esta obra y generadora de sinestesias en el lector que, por momentos, cree estar tocando texturas diferentes mediante la vista y, al tiempo, parece adentrarse en el plano de lo onírico gracias a su extraordinario poder de sugerencia. De hecho, la ilustración constituye la estrategia clave para la creación de una atmósfera tan singular como este libro, ya que permite generar una oscilación entre el plano real y el fantástico desde la que pensar la infancia. Al compás de una medida complementariedad entre texto e imagen se construye así una representación de la infancia alejada de estereotipos presentes con frecuencia en textos destinados a primeros lectores.

A través de una ilustración a doble página con una sola frase de texto “¡Mara es una orejotas!” (2008: 6-7) penetramos en una historia aparentemente, *in media res*, la de Mara,

niña a la que se le dirige ese aumentativo con evidente sentido peyorativo. La relevancia de Mara y su papel protagonista se apuntan ya desde las primeras páginas mediante una cuidada estrategia compositiva que se reiterará durante todo el volumen. La concesión de una página para la figura de la niña, además en página derecha, contrasta con el grupo de niños que insulta a este personaje, presentado como un colectivo con la misma función en una misma página (izquierda). La diferencia de tamaño entre este conjunto y la protagonista, así como la proximidad en la representación de Mara y la sensación de profundidad transmitida a través del grupo de niños, indican al lector las claves de la historia y le incitan a aproximarse al personaje central.

A partir de esta declaración de intenciones, la historia avanza al compás de esta estrategia constructora, mediante la sucesión de ilustraciones a doble página articuladas en torno a Mara y sus interacciones con dos personajes diferenciados, por una parte, el colectivo de niños y, por otra, la madre.

Así, una vez que el lector ha tomado contacto con el conflicto tiene lugar la aparición con este personaje clave, la madre, a la que Mara se dirigirá para conocer su punto de vista respecto al insulto: “Mamá, ¿tú crees que soy una orejotas?” (8-9). De nuevo la ilustración apunta significados que no se explicitan en el texto, sino que deben deducirse de la complementariedad entre ambos elementos, pues cada uno desvela notas necesarias para la construcción del sentido. En este caso, gracias a la ilustración comprendemos la estrecha relación entre madre e hija, parecidas físicamente en cuanto a algunos de los rasgos que después serán objeto de mofa, como por ejemplo el pelo. Además, percibimos la relevancia de la figura materna en la historia de nuevo gracias a una estrategia compositiva, como el espacio concedido al personaje en la página, que la llena con su presencia, y el amparo simbólico que supone para su hija, plasmado desde la posición con la que la acoge en su regazo mientras la escucha.

La respuesta de la matriarca inaugura la entrada en la magia de la palabra como explicación de la realidad circundante: “No, hija. Tienes orejas de mariposa” (8-9). No obstante, Mara desea comprender cómo son esas orejas de mariposa y en la respuesta de la madre se condensa el poder de la palabra como creadora de la cosmovisión individual y

social, de su función en la mirada hacia uno mismo y el entorno y, por tanto, de su irreemplazable papel en los procesos de construcción identitaria: “Pues son orejas que revolotean sobre la cabeza y pintan de colores las cosas feas” (10-11). De esta forma sucede el acontecimiento clave para la transformación de Mara, pues ya no volverá a regalar el silencio como única respuesta a los improperios, sino que a partir de esta conversación materno-filial encontrará su propia voz desde la que responder.

A partir de este hito, las escenas se repiten con estructura prácticamente idéntica, la ilustración a doble página que reúne y al tiempo separa a los dos grupos, Mara y el conjunto de niños que funciona como único personaje con una única función: ridiculizar los rasgos característicos de la niña. Como también iteran una misma pauta argumental: el grupo esgrime una injuria a Mara mediante una exclamación en la que refleja de forma despectiva alguna característica, tanto rasgos físicos como elementos vinculados al nivel socioeconómico: “pelo de estropajo” (12-13), “va vestida con un mantel” (14-15), “tiene un calcetín roto” (16-17), “calza zapatos viejos” (18-19), “lee libros usados” (20-21), “le rugen las tripas” (22-23), “es una larguirucha” (24-25).

La primera presentación de la diferencia, centrada en la crítica de atributos físicos de un personaje como las orejas, se diluye progresivamente ante la incorporación de agravios directamente vinculados con el nivel económico de la protagonista. Gracias a la enumeración de insultos comprendemos cómo el binomio planteado desde la ilustración nosotros-ellos, en realidad responde a una estrategia de exclusión del otro que obedece en gran parte a motivos de índole monetaria y, por tanto, estructura el conjunto social de los niños en clases de acuerdo con la semejanza o diferencia respecto al poder adquisitivo. La relevancia concedida a la diferencia se refleja además, incluso en la tipografía adoptada para caracterizar la voz y las intervenciones de los personajes, que nos permite distinguir en todo momento las palabras esgrimidas por Mara de las articuladas por el conjunto de niños.

La respuesta de Mara a los agravios también sigue un mismo patrón: una exclamación encabezada por el adverbio de negación, seguida de una frase en la que la diferencia se presenta como un elemento enriquecedor gracias al poder de la fantasía y la creatividad, a una cosmovisión desvinculada de un canon de belleza rígido o centrada en la ostentación

de posesiones. Desde el enérgico “¡No!” con el que Mara inicia sus intervenciones rechaza el acoso del colectivo y denuncia los prejuicios subyacentes a las diferentes mofas, así como el miedo a la alteridad como base de la exclusión. Así, a los anteriores escarnios, Mara replica, ayudada por una ilustración que subraya las virtudes de sus comparaciones y metáforas: “es como el césped recién cortado” (12-13), “llevo un vestido de cuadros para jugar al ajedrez” (14-15), “lo que ocurre es que tengo un dedo curioso” (16-17), “es que son zapatos viajeros” (18-19), “mil manos lo han acariciado” (20-21), “es que tengo una orquesta en la barriga” (22-23) y “de puntillas puedo abrazar la Luna” (24-25).

Como si de una estructura circular se tratara, la escena final retoma el insulto que además, da título a la obra mediante un juego explícito con la metáfora, ya que el colectivo intenta anticiparse a la posible respuesta de la niña mediante una interrogación retórica que arrebate a la palabra el poder que la figura materna le ha conferido: “Mara es una orejotas! ¿O nos vas a decir que son orejas de mariposa?” (2008: 26-27).

No obstante, el proceso de aprendizaje ha alcanzado su punto álgido y Mara ha comprendido la diferencia como un atributo propio de la identidad de todo ser humano. Por este motivo, se despoja de ilusiones figurativas y ancla su mensaje en la realidad y en la reivindicación de la diferencia como respuesta al *bullying*: “¡No! Solo son orejas grandes. ¡Pero no me importa!” (26-27).

## 5. La figura materna y la familia

El interés en torno las familias como núcleo temático que profundiza en alternativas diferentes a la estructura nuclear tradicional se ha convertido en una de las posibilidades más exploradas en la literatura infantil y juvenil contemporánea, sobre todo, en la franja destinada a primeros lectores. Asimismo, esta atención puede también constatarse en la creciente bibliografía académica al respecto (Centelles, 2014; Ibarra y Ballester, 2014 y 2015; Oltra, 2011; Ramos & Ferreira, 2013, entre otros), centrada con frecuencia en la creación de una nómina representativa de obras, en ocasiones con la finalidad de dotar de visibilidad a diferentes títulos y, en otras, de crear un canon de calidad a partir de los criterios

de selección establecidos.

Desde nuestra perspectiva, la familia supone un extraordinario mosaico para la representación de la diversidad, en sus diferentes posibilidades, tal y como hemos defendido en otros trabajos, por ejemplo, en cuanto a las adopciones interculturales se refiere (Ibarra & Ballester, 2015). Frente a las cifras apuntadas por el estudio de Colomer en el que apuntaba cómo el 21,89% del número de narraciones analizadas, respecto a la familia nuclear tradicional, presentaban “formas familiares afines o sencillamente familias en las que no se explicita algunos de sus componentes” (1998: 246), la literatura infantil y juvenil contemporánea nos ofrece diferentes estructuras familiares. Así podemos encontrar títulos centrados en familias homoparentales, heteroparentales, monoparentales, reconstituidas, LGTB, conformadas a partir de procesos de separación o divorcio, adopción o procesos de reproducción asistida. En este sentido, podemos citar la colección “Cuentos en favor de todas las familias” de la editorial A Fortiori cuyo catálogo se encuentra conformado según definición ofrecida por la propia editorial en su página como:

Cuentos para niñas y niños entre 4 y 7 años, en los que aparecen familias de padres o madres homosexuales, padres o madres separados o divorciados, niños adoptados, familias multirraciales, monoparentales, etc. Hemos huido de hacer cuentos en los que el asunto sea la homosexualidad de los padres o madres, o su condición de divorciados o de madres solteras y hemos buscado en todo momento naturalizar las situaciones, con la idea de que las niñas y los niños que viven ese otro tipo de familia no-tradicional, vean reflejada la suya sin dramas ni tratamientos "especiales" y del mismo modo, los niños y niñas de familias tradicionales, se enriquezcan conociendo otras realidades familiares diferentes de la suya

En esta línea se enmarca *Orejas de mariposa*, pues en ningún momento la calidad estética o literaria se subordina a la intencionalidad del mensaje, pese al marcado objetivo de lectura señalado por la editorial. Nos desvinculamos así de una historia en la que la familia se convierte en el elemento nuclear para adentrarnos en su presentación como elemento integrante, sin detenerse a vindicar su legitimidad o a profundizar en detalles al respecto. Si bien esta integración en la trama no significa que no adquiera relevancia, pues gracias al diálogo madre hija, Mara asume los rasgos diferenciadores como elementos inherentes a su

identidad y reivindica su necesidad. De forma similar a esas estructuras afines a las que aludía Colomer, la obra no se detiene en analizar si es una familia homo o monoparental, simplemente nos ofrece su representación de acuerdo con una función clave. De hecho, para la comprensión de la trama no es necesario profundizar en la elección afectivo-sexual de la madre de Mara o en el nacimiento de Mara para comprender sus circunstancias actuales, por lo que no se prodiga en detalles al respecto.

En este sentido, la obra no plantea el rechazo de la protagonista por parte del colectivo de niños debido a su estructura familiar de procedencia, tal y como hemos podido verificar a través de la enumeración de las diferentes burlas. Por esta razón, la demora en torno a la historia de su nacimiento, la orientación afectivo-sexual de la madre o la explicación minuciosa de la ausencia de figura paterna generaría un desequilibrio argumental, además de una evidente subordinación a la transmisión de ideas prefabricadas. Desde nuestra óptica, la profusión de detalles en torno a la estructura familiar presentada podría desembocar en una estigmatización de la diversidad familiar, al señalarla como elemento singular desde el que justificar el rechazo a la diferencia, y así, se perdería en el sendero de la moralina más evidente.

Frente a otras obras, construidas de forma evidente para servir a determinados propósitos, *Orejas de mariposa* no sucumbe en ningún momento a estos posibles peligros. Por este motivo, supone una muestra representativa en cuanto a la calidad y, por otra parte, representación de la diversidad desde la integración como un elemento más de la ficción literaria. La representación de una de las posibilidades de estructuras familiares contemporáneas no articula toda la obra ni se convierte en su pretexto, por lo que no traiciona su valor literario y estético.

La publicación en Kalandraka consolida además, el efecto de normalización que se pretende, ya que si bien se trata de una editorial caracterizada entre otros valores, por su apuesta por la educación en igualdad, interculturalidad, tolerancia o respeto al medio, además de la calidad estética, literaria y la normalización lingüística, también participa del circuito comercial. Su consolidación como editorial, sobre todo, en cuanto a su especialización en el sector del álbum ilustrado, supone también la posibilidad de llegar a un

espectro de público más amplio y sobre todo, heterogéneo. Frente a obras autoeditadas o pequeños sellos editoriales especializados en una determinada temática, la publicación en Kalandraka permite trascender problemas ligados a distribución y acceso.

Desde esta óptica, *Orejas de mariposa* significa un paso más en la visibilidad e integración de las figuraciones posibles de la diversidad en marcos asimilables a la cotidianidad, pues por una parte, presenta un modelo familiar diferente al tradicional como elemento subordinado o incluso, colateral en la construcción de una historia de apertura a la diferencia a través de un proceso de construcción identitario, y por otra, construye modelos positivos a través de los personajes de Mara y su madre para los lectores modelo, sus familias (con independencia de que éstas participen o no de sus rasgos) y la comunidad educativa desde un sello enmarcado en el circuito editorial comercial que llega a las escuelas.

## 6. Conclusiones

Frente a una concepción instrumentalizada y utilitaria de la literatura y la literatura infantil y juvenil, títulos como *Orejas de mariposa* nos permiten avanzar en la construcción de sociedades democráticas e igualitarias desde el cuestionamiento del estereotipo en la representación de la infancia o del canon de belleza occidental femenino y la presentación de la diversidad en una obra que no subordina la calidad de su ficción e ilustración por una hiperbólica loa de la alteridad. La denuncia de la exclusión y acoso que puede sufrir aquel que es percibido como diferente desvela prejuicios en torno a la consideración de la infancia como una etapa feliz y carente de preocupaciones del ser humano y apunta además, el componente socioeconómico como base del *bullying*. Asimismo, la representación literaria de una estructura familiar diferente a la nuclear tradicional, sin detenerse en explicaciones innecesarias para la trama o la defensa de sus valores, permite avanzar en la normalización de una de las posibilidades de la diversidad a todos los lectores, con independencia de si sus características responden a las de Mara o a las del grupo de niños.

No estamos con estas palabras realizando una proclama de la literatura infantil y juvenil como panacea de todos los problemas de las sociedades contemporáneas o su asunción

como material didáctico pasivo, capaz de modificar comportamientos de sus receptores modelo ante la mera exposición a su lectura. Como tampoco nos ubicamos en la esfera hegemónica del nosotros desde la que construir la alteridad como un colectivo vulnerable, necesitado de un discurso salvador que además, minimice cualquier posible conflicto como estrategia para su integración y asimilación.

Si la literatura supone, entre otras características, una representación y una interpretación de la sociedad al servicio de una determinada ideología, la lectura literaria nos ofrece la extraordinaria oportunidad de enseñar a las nuevas generaciones en edad escolar a leer la realidad circundante de forma crítica, a interrogarse sobre el sentido de los prejuicios, la xenofobia, el *bullying*, el racismo o la violencia de género en el mundo contemporáneo y, en consecuencia, a participar como ciudadanos críticos en las sociedades contemporáneas. Desde esta óptica, la educación literaria representa una extraordinaria oportunidad para los procesos integradores de construcción de la identidad individual y social de sus lectores modelo, al proporcionarles maneras de mirar el mundo y a sí mismos, de conocerse y reconocerse a través de una experiencia cognoscitiva, frutiva, estética, comprometida y activa como la construcción y aprehensión del significado de una lectura literaria supone.

## 6. Bibliografía

- Aguilar, C. (2008). Calvina: un personaje queer transeúnte de la intertextualidad. En A. Mendoza (coord.) *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 53-67). Barcelona: Horsori.
- Aguilar, C. (2015). Igualdad, género y diversidad sexual en la formación inicial de maestro/a en la Universidad Jaume I (UJI). *Temas de Educación*, 21 (1), 77-96.
- Aguilar, C. (2017). Lij y diversidad sexual LGTBI en la formación de maestros. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 276, 6-19.
- Aguilar, L. (2008). *Orejas de mariposa*. Kalandraka: Pontevedra.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

- Ballester, J. (2017). *Diàspores. Paraules i geografies d'exili*. Alzira: Bromera.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la educación*, 27 (2), 161-183.
- Ballester, J. & Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, 94, 147-171.
- Benevides, T. & Peterson, S.S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291-302.
- Cedeira, L. & Cencerrado, L. M. (2006). La visibilidad de lesbianas y gays en la literatura infantil y juvenil editada en España. *Educación y biblioteca*, 152, 89-103.
- Centelles, J. (2014). Tengo dos madres: la familia en la literatura infantil y juvenil. *Aula de innovación educativa*, 233-234, 65.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. (2013). *LIJ. Una literatura mayor de edad*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: FGSR.
- Colomer, T. & Fittipaldi, M. (2012). La literature que acoge. Inmigración y lectura que acoge. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-Gretel.
- Colomer, T. & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-47.
- Cremin, T.; Mottram, M.; Collins, F.; Powell, S. & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19.
- Cuevas, M. (2005). *La imagen de los discapacitados en la literatura*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Domene, R. & Jódar, J. A. (2016). El tema de la diversidad sexual en la clase de ELE para niños: El día de la rana roja. *Lenguaje y Textos*, 44, 83-93.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 1(21), 17-29.
- Encabo, E., López, A. & Jérez, I. (2012). Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea. *Revista de Educación*, 358, 406-425.

- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2008). *La multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Garralón, A. M. (1998). Niños especiales y literatura infantil y juvenil. Una bibliografía comentada. *Educación y biblioteca*, 87, 80-82.
- Granado, C. & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que leen. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 11, 93-112.
- Hoster, B. & Castilla, A. B. (2003). La literatura infantil, medio para la integración de personas con dificultades. *Escuela abierta: revista de investigación educativa*, 6, 183-228.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2014). La construcción de la identidad a través de la adopción intercultural en la literatura infantil y juvenil contemporánea. *Diacrítica*, 28/3, 103-121.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2015). La cigüeña cruzó la frontera: las adopciones internacionales a través de la educación literaria e intercultural. En Jiménez Fernández, R. & Romero, M. F. (coords.) *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*. (pp. 85-99). Barcelona: Octaedro.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2016). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de educación superior. *Alpha*, 43, 303-317.
- Ibarra, N.; Ballester, J.; Haba, J. (2016). Diversidad y diferencia en la LIJ: una aproximación desde la censura contemporánea. En Cerrillo, P. y Sánchez Ortiz, C. (eds.) *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*. (pp. 365-373). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Kalandraka: <http://www.kalandraka.com>, Fecha de consulta: 15/2/2018.
- Jiménez, R. & Romero, M. F. (coords.). (2015). *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. & Mata, J. (2014). El aprendizaje de la lectura literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 66, 42-50.
- Martos, A. & Martos, E. (2016). La perspectiva performativa en las ciencias sociales y en las prácticas alfabetizadoras de educación ambiental, literaria y patrimonial. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 5 (1), 10-40.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 9, 69-87.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura* 15 (2), 77-97.

- Nathanson, S.; Pruslow, J. & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59 (4), 313-321.
- Newman, L. (2003). *Paula tiene dos mamás*. Barcelona: Bellaterra.
- Oltra, M. (2011). Multiculturalidad y nuevas estructuras familiares en la literatura infantil. En Núñez, P. & Rienda, J. (coords.). *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. (pp.1763-1780). Granada: SEDLL.
- Pena, M. (2014). El libro infantil como pilar de la escuela inclusiva: la diversidad funcional a través de la alfabetización artística. En S. Yubero & E. Larrañaga (coord.) *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha (pp. 60-67).
- Pomares, P. (2014). Narración gráfica e inclusión. Un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez & N. Pellín (coord.) *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 815-827). Alicante: Universidad de Alicante.
- Ramos, A. M. & Ferreira, C. (eds.) (2013). *La familia en la literatura infantil y juvenil*. Vigo/Braga: Anilij/Ciec.
- Romero, D. (2011). Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos. *Acciones e investigaciones sociales*, 29, 175-202.
- Sanjuan, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155-178.
- Soler, G. (2015a). La representación de la diversidad afectivo-sexual en la literatura infantil y juvenil en América Latina. *América sin nombre*, 20, 63-72.
- Soler, G. (2015b). La representación de la diversidad afectivo-sexual en el cómic. Algunos materiales para trabajar en el aula. En N. Ibarra, J. Ballester, M. L. Carrió & F. Romero (coord.) *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 569-572). Valencia: Servicio de Publicaciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Soler, G. (2016). La diversidad afectivo-sexual y de género: diferentes tipos de censura en las obras infantiles y juveniles. En Cerrillo, P. y Sánchez Ortiz, C. (eds.) *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*. (pp. 357-364). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tofiño, I. (2006). ¿Un libro homófobo? ¡Que lo lea Rita! Criterios de valoración con referente pedagógico para los materiales LGBT destinados a menores. *Educación y biblioteca*, 152, 83-89.
- Turiel, J. (2008). La edición y el acceso a la literatura y los materiales GLTBQ. *Scriptura*, 19/20, 257-280.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Ibarra, N. y Ballester, J.: *Diversidad, Educación literaria y formación del profesorado ante la globalización* Aula de Encuentro, nº2 (20), pp. 35-54. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.3>

***Noelia Ibarra-Rius es profesora contratada doctora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València***

***Correo: Noelia.Ibarra@uv.es***

***Josep-Ballester-Roca es catedrático del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València***

***Correo: Josep.Ballester@uv.es***

*Enviado: 8/5/2018*

*Aceptado: 3/8/2018*