



## Procesos de subcreación lingüístico-literaria e identidad de género. El caso de la Literatura Infantil

### Processes of linguistic-literary sub-creation and gender identity. The case of Children's Literature

**Amando López-Valero**

<http://orcid.org/0000-0003-0268-3637>

Universidad de Murcia (España)

**Lourdes Hernández-Delgado**

<http://orcid.org/0000-0003-1680-5674>

Universidad de Murcia (España)

**Isabel Jerez-Martínez**

<http://orcid.org/0000-0002-8304-6383>

Universidad de Murcia (España)

**Eduardo Encabo-Fernández**

<http://orcid.org/0000-0003-2710-2368>

Universidad de Murcia (España)

**Fecha de recepción:**

16/04/2020

**Fecha de aceptación:**

02/01/2021

**ISSN:** 1885-446 X

**ISSNe:** 2254-9099

**Palabras clave:**

Literatura infantil; cuentos clásicos; estereotipos; identidad de género; educación igualitaria.

**Keywords:**

Children's Literature; fairy tales; stereotypes; sexual identity; equal education.

**Correspondencia:**

amandolo@um.es

#### Resumen

El propósito de este texto tiene que ver con la reflexión acerca de la búsqueda de la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones y la incidencia que los usos lingüísticos y literarios tienen en ella. Centramos dicha secuencia de análisis en el caso de la Literatura Infantil. Al ser los primeros textos con los que se relaciona el ser humano, su importancia como puente entre el conocimiento y la persona es clave para la conformación del pensamiento. La principal conclusión reside en la necesidad de adoptar un enfoque dialógico en el tratamiento y mediación de los textos, teniendo en cuenta que los significados de la Literatura Infantil no son unívocos. También, la toma de conciencia con respecto del proceso de subcreación que supone la recepción del texto, será clave a la hora de permitir la generación de un juicio crítico.

#### Abstract

The purpose of these pages has to do with the reflection on the search for equal opportunities between genders and the impact that linguistic and literary uses have on it. The analysis and reasoning behind it will be focused on Children's literature. Being the first texts children relate to, its importance as a bridge between knowledge and individuals is of decisive influence in the creation of thought. The main conclusion that can be drawn from these pages is that there is a need to adopt a dialogic approach in the treatment and mediation of texts, taking into account that the meanings of Children's literature are not unique. Moreover, raising awareness of the process of sub-creation the reception of the text involves will be the key to developing critical thinking

López-Valero, A., Hernández-Delgado, L., Jerez-Martínez, I., & Encabo-Fernández, E. (2021). Procesos de subcreación lingüístico-literaria e identidad de género. El caso de la Literatura Infantil. *Ocnos*, 20 (2), 107-116.

[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.2.2349](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2349)



## Recuperando el concepto de logosfera como referente de la construcción social

Algo que es característico del ser humano es el concepto abstracto que supone el lenguaje. Como elemento exclusivo (Sapir, 1986) que nos diferencia de las especies animales, supone la constatación de la salida de lo irreflexivo por parte de la población humana y la construcción del sistema cultural que trasciende a las personas. Los andamios sociales se hallan sustentados por las disposiciones lingüísticas y debemos ser conscientes de ello. Por consiguiente, las cuestiones que preocupan al ser humano y que van más allá de una necesidad instintiva, tienen un origen de tipo lingüístico y es la utilización de esas estructuras la que condiciona el modo de articular, percibir e interpretar la realidad.

Nos indica Fernández-Martorell (2008), apoyándose en Barthes (1984) que el lenguaje comprende todo el saber y aprender es acceder a esta comprensión. Todo lo que leemos y entendemos nos recubre como un manto, nos rodea y nos envuelve como un medio: es la logosfera. Esa es la razón por la que en la posible deconstrucción que acometemos cuando queremos conocer la raíz de un problema o preocupación social, deberíamos analizar cuáles son los cimientos lingüísticos que dieron lugar a esos conceptos que rigen el comportamiento en cuestión, al igual que los canales de comunicación que han facilitado la permanencia de dichos conceptos a lo largo de generaciones. Las construcciones discursivas tienen una base que se va impregnando de factores comunicativos dando lugar a estructuras que modelan el pensamiento. En muchas ocasiones, es posible abusar de la banalidad discursiva, formulando expresiones de solución y cambio que no son reales dado que la base del pensamiento va más allá de los significantes usados.

La propia tendencia social actual que tiene como referente el dataísmo, corriente de pensamiento basada en la adoración de los datos (Harari, 2016), también tiene su anclaje principal en cómo se utiliza el lenguaje para mostrar tales cifras. Es más, dicha exposición requiere de una estructura determinada para poder reconfigurar la visión que se tiene de

las cuestiones sociales y para motivar el cambio de comportamiento de los integrantes de la mencionada sociedad. Pese a este enfoque centrado en la grandeza de los datos y en unos procesos comunicativos concretos, el uso lingüístico para apoyar dicha comunicación sigue subyaciendo en el funcionamiento social.

Albaladejo (2013) refuerza el hecho de la comunicación entre seres humanos a través del lenguaje y apoyándose en Lotman (1988) nos muestra los sistemas de modelización primaria y secundaria, en el primero de ellos sitúa el lenguaje natural y en el segundo el artístico; en estos últimos hallaríamos –que se sirven de la lengua natural como material-estructuras de comunicación que se superponen sobre el nivel lingüístico natural (i.e. mitos o religiones) (Catalán, 2014a, 2014b). Ambos sistemas de modelización recurren al concepto abstracto que supone el lenguaje para desarrollarse; y, tanto el lenguaje natural como el artístico se combinan en el entramado cultural para ir proporcionando estímulos a las personas.

Dichos procesos son clave para poder acceder a la comprensión de la realidad. Para poder manejar de forma oportuna el lenguaje natural y el lenguaje artístico (este se encuentra codificado en la mayor parte de las manifestaciones culturales que explican las cuestiones relativas a la humanidad) los procesos educativos tienen una función esencial. Tanto los contextos formales, no formales e informales son referentes para la adquisición y desarrollo de una competencia enciclopédica que pueda albergar el conocimiento y comprensión de los lenguajes artísticos.

Por lo tanto, es trascendente la advertencia de Gottschalk (2017) que, recurriendo a las aportaciones de Wittgenstein (2017), nos indica que no siempre los juegos lingüísticos que se establecen en las instituciones educativas tienen un efecto deseable en las personas a las que se está educando. En las escuelas también hay usos lingüísticos orientados a mantener cotas de potestad, a transmitir cuestiones ideológicas; y, por supuesto, existen utilizaciones discursivas que generan brechas

sexistas. Frente a este dominio, Freire (1967) creía en el diálogo como único medio para romper las verdades establecidas por el poder.

### La ficción y el mito unidos al significado de lo humano. ¿Qué supone la subcreación?

El ser humano en su emancipación de la naturaleza y en su búsqueda de respuestas a su existencia ha generado cantidad de relatos que quedan en la historia además de en el imaginario colectivo. Ese uso de la ficción consistente en apoyarse en la realidad vivida para poder expresar a través de lo literario, por ejemplo, soluciones, creencias o deseos en mundos o tiempos paralelos inventados, también forma parte de la construcción de las sociedades y en él quedan codificadas percepciones y concepciones como la que nos concierne en este texto: la que tiene que ver con lo femenino y lo masculino.

De este modo, la recurrente analogía del ser humano para expresar sus preocupaciones o preguntas a través de la narrativa puede ser rastreada a lo largo de las décadas y siglos de su existencia. Estas creaciones amparadas en la ficción recogen aspectos universales que comparte el ser humano con otros semejantes pero que mediante el componente no real, puede posibilitarse una mejor comprensión mediante el distanciamiento establecido con la realidad. Así, una de las manifestaciones narrativas más antiguas reside en el mito. Como desvelación prerracional del mundo, supone una explicación de situaciones que viven las personas y atribuciones humanas a fenómenos de la Naturaleza que exceden del entendimiento y explicación del ser humano. El mito de la creación ya supone una narración que pretende mostrar y satisfacer la curiosidad de las personas por su procedencia. La asociación de esta mitología a lo religioso provoca diferentes visiones y narraciones dependiendo de culturas y zonas geográficas del globo terráqueo.

Odero (1997, p. 92) nos indica que “el mito es así “didáctico” o sapiencial, porque su eficacia consiste en mostrar verosímilmente lo que es verdadero, sobre todo lo verdadero que no es aparente”. Es decir, en el mito pretende concentrarse parte de la

sabiduría humana, aunque su carácter no racional puede poner en tela de juicio poder creer o no su contenido. En todo caso, como hemos indicado, el mito se une a la Naturaleza, tomando de ella distintos fenómenos, haciendo que estos queden personificados en forma masculina o femenina. Es la forma que tenemos para nombrar el mundo, la que permite configurar las realidades y es esa manera la que condiciona el modo de denominar los fenómenos naturales.

Así, si somos capaces de asimilar un accidente geográfico a las formas de una mujer, probablemente se establezca una historia asociada a la misma que la tenga como protagonista. Es posible que esa atribución tenga que ver con una visión negativa, aunque no tiene por qué ser una obligación. Un ejemplo que indicamos tiene que ver con el estrecho que separa a Sicilia del continente italiano que ha sido considerado como de aguas peligrosas. Hoy en día aparecen y desaparecen pequeños remolinos causados por las contracorrientes y las rocas bajas amenazan con hacer naufragar a cualquier navegante que se aproxime demasiado a ellas. Por esa razón, a partir de tal situación de la naturaleza se genera el relato asociado a dos hermosas jóvenes transformadas en monstruos por la ira divina. *Escila* (ninfa del mar objeto de la venganza de la esposa de Poseidón por un enamoramiento; y, *Caribdis* (hija de Poseidón, quien robó el ganado de Heracles y fue castigada por el rayo de Zeus que la envió a las profundidades).

Esta demostración coincide con la concepción tolkieniana de la subcreación. Como nos indica Odero (1987, p. 105):

Tolkien encuentra la identidad propia de la literatura y del arte en el ámbito de la producción (*making*), es decir, en la esfera de la actividad humana dirigida a la creación de nuevas obras que deben enriquecer la Naturaleza, el mundo real (*primary world*). El motor del arte es, precisamente, el amor al mundo real en su alteridad respecto al hombre, un amor respetuoso que se manifiesta como deseo de observar y entender el mundo por lo que vale en sí mismo.

Quiere decirse pues que el origen de la creación literaria residiría en la naturaleza y el motivo de

esa producción se correspondería con el intento de conocerla y entender el papel del ser humano dentro de la misma. A través de la lectura y la escritura las personas recrearían la realidad, más bien subcrearían algo que ya está dado y adaptarían a las circunstancias de su época cuestiones humanas que se repiten a lo largo del tiempo. El motor de tales subcreaciones es evidentemente la metáfora, que en ocasiones se convierte por su prolongación, en alegoría. Esta reflexión es importante dentro de nuestra contribución, puesto que, supone la base argumental de por qué es muy complicado modificar determinadas estructuras y contenidos narrativos y lo que realmente se hace es subcrear a partir de un patrón ya establecido que se mantiene en la base cultural debido a cuestiones, por ejemplo, de tradición, políticas o históricas. De este modo, la literatura como lenguaje artístico se vincula al devenir humano y a la construcción de su presente (Martos y Martos, 2014a). Veamos seguidamente cómo aquella literatura que se suele utilizar en los primeros estadios de crecimiento y socialización, puede configurar pensamientos y cómo se subcrea la recepción de tales historiales y textos.

### **Procesos subcreativos en el caso de la Literatura Infantil. ¿Cómo inciden en la construcción de la identidad de género?**

La Literatura Infantil en tanto que no está creada socialmente por los niños (ellos sí pueden crear textos, pero cuentan con el inconveniente de la crítica literaria) supone una manifestación que contiene pensamientos, creencias y acciones humanas que siguen unos determinados patrones culturales y sociales que finalmente son compartidos por lectores y mediadores. En ella podemos hallar explicaciones alusivas a cómo se contribuye a construir la identidad de género, debido a que, las acciones de sus protagonistas suponen modelos de comportamiento para los receptores de los textos.

Hemos de pensar que, desde la perspectiva de la subcreación, a partir de una realidad humana dada hemos ido interpretando el mundo, y a lo largo del tiempo esa narración que se ha generado para la acción hermenéutica ha ido tejiendo discursos determinados que han dado como resultado

ópticas diferentes con respecto de lo femenino y de lo masculino. Así, en el ámbito de la Literatura Infantil, tanto los cuentos clásicos como las obras que se muestran como paradigmáticas, se ha ido creando un discurso concreto que se ha conformado desde las contribuciones temporales, históricas y contextuales por las que van fluyendo los textos o narraciones.

Una vez que la historia se halla establecida, asentada y es conocida y utilizada por la sociedad, no podemos obviar que las narraciones no tienen una lectura única, sino que existen lecturas que implican significados diferentes. Y de igual manera, también varía la interpretación de las historias dependiendo de dónde se quiera colocar el foco de atención. Por ejemplo, en el cuento clásico de *Caperucita* es sencillo pensar en “una versión popular de una enseñanza que las sociedades patriarcales inculcan a las mujeres: hay que tener miedo” (Serra, 2019, p. 97), pero desde otro punto de vista podríamos retomar la versión de los hermanos Grimm y pensar que el lobo de la historia –que personifica a la figura masculina- tiene un final cruel a manos de otro hombre como es el leñador.

Por tanto, somos herederos de unas narraciones ancestrales, que nunca deben ser juzgadas desde el pensamiento actual, que se han ido modificando con el paso del tiempo y en el caso de la tradición oral, la modificación mediante la subcreación, ha moldeado tales personajes, datos y acciones, actualizándolos con los elementos de cada tiempo en el que se han contado o utilizado. En el caso de las versiones escritas son menos susceptibles de cambio con respecto de su estructura pero sí en cuanto a su entendimiento y a su transmisión por medio de los canales culturales. Al igual que ocurre con el uso del lenguaje, estas manifestaciones narrativas pueden ser o no consideradas discriminadoras o sexistas pero, posiblemente sea su interpretación y conexión con las realidades actuales las que produzcan tal efecto o pensamiento. Es difícil considerar los cuentos clásicos como sexistas, dado que, cuando surgieron en una sociedad patriarcal dicho concepto no había sido acuñado y, posiblemente, no hubiese intencionalidad sexista por parte de los creadores.

La literatura en estos casos configura distintas realidades pero siempre vinculadas a las vivencias. Y es curioso considerar cómo, al igual que mencionábamos en apartados previos, estas recreaciones o subcreaciones tienen que ver con la naturaleza. En lo concerniente a las historias denominadas infantiles, la personificación de elementos del entorno natural es clave para que se establezca un vehículo mediante el cual canalizar los valores, creencias o pensamientos que se quieren proyectar en la narración. De este modo, lobos, bosques, cerditos, cabritillos o patos, son algunos de los ejemplos con los que las personas de menor edad se familiarizan conforme se van socializando. El ser humano trata de abrazarse a la naturaleza que le subyace y lo hace insertándola en la cultura que le trasciende.

El reconocimiento, durante el siglo XVIII, de la especificidad de infancia supone la necesidad de considerar un corpus de textos que sirviese para su disfrute y educación; el hecho de que autores como los Hermanos Grimm, Charles Perrault o Andersen provean de narraciones al espacio que supone la infancia, no implica que sus creaciones o recopilaciones se creasen para tal público. Es más, al no ser reconocidas por la crítica, en las producciones concebidas por los niños siempre vamos a encontrar la presencia adulta en las obras que se usan con esta audiencia. Pero, ¿quiere decir que todas estas narraciones podrían ser nocivas en la formación de los más pequeños? Desde nuestro punto de vista, ya hemos dicho que se subcrean tales historias, y se hace mediante el que transmite el relato (por ejemplo, padres, madres, bibliotecario/a) y por el que la recibe e interpreta. Además, en nuestra era, no podemos olvidarnos de la interferencia que supone la presencia audiovisual, que a su vez supone otra subcreación, pues toda una factoría (i.e. Disney/Pixar) se ha dedicado a generar una reinterpretación de unas historias de referencias y esos nuevos productos van a convivir con sus referentes, motivando que las personas tengan versiones diferentes que moldean sus mentes (Aguado y Martínez-García, 2015).

El discurso multimodal, ya identificado por Kress y Van Leeuwen (2001), se convierte en las

dos últimas décadas en la plataforma a través de la cual las personas van adquiriendo múltiples conocimientos, principalmente enciclopédicos. De este modo, el hecho más analizado de las subcreaciones se relaciona con los posibles valores transmitidos por las princesas Disney (Marín y Solís, 2017), directrices axiológicas centradas en la sumisión y el estatismo. El hilo argumental de tales producciones cinematográficas ha agudizado la percepción de los espacios masculinos y femeninos, provocando una importante brecha. Pese a que, en los últimos años, la corrección política ha derivado en una modificación del perfil femenino en las producciones de la compañía Disney (Perera y Bautista, 2019), la repetición de proyecciones y la carga tradicional que estas conllevan sigue siendo una tónica en la alfabetización y aprendizaje de las nuevas generaciones. Por esa razón, insiste Aguilar (2013) en la necesidad de una formación crítica del profesorado con el fin de que este actúe como mediador entre esa parte intocable que es la obra y la parte moldeable que constituyen los valores emitidos. Saber reflexionar y opinar sobre ellos debe ser nuestra aspiración.

Como hemos indicado, las citadas obras, sus adaptaciones y sus derivados van penetrando en las estructuras sociales y se imponen como referentes tanto en los ámbitos familiares como educativos. La repetición de dichas lecturas y la transmisión entre generaciones, además de los valores universales que encierran, hace que se conviertan en clásicos (Calvino, 1992), y en ellas quedan codificadas determinadas formas de pensamiento y acciones y costumbres concretas de la historia y contexto de otras épocas. Como nos indica Ridley (2016), la Literatura y el Arte se convierten en fuentes primarias para la interpretación psicológica del pensamiento y, sobre todo, para comprobar cómo se puede observar el mundo de distintas maneras.

En la construcción del pensamiento es difícil acceder a cómo este se produjo. Es decir, no hay muchas evidencias científicas sobre cómo funcionan o cómo se constituyen las memorias de la infancia. Más bien, como nos menciona Nikolajeva (2019) estas toman un camino inexplorado y es difícil seguir su rastro completo. Por consiguiente, creemos que no

es posible aseverar que la utilización de textos que aparentemente pudiesen tener un sesgo sexista en la infancia, pueda ser motivo de la construcción de una identidad de género marcada por estereotipos o tendente a potenciar la posible discriminación. Los significados de la llamada Literatura Infantil tendrán que ser tomados como relativos en función de la época a la que pertenezcan los textos y en función del valor social que se les haya concedido. En sí mismas tales narraciones no comportarán un efecto plausible, sino que será su uso e interpretación en los diferentes contextos en los que se utilicen los que produzcan un determinado resultado. Por esa razón, en el siguiente apartado optamos por plantear la aproximación dialógica a los textos para poder promocionar la igualdad de oportunidades entre sexos, comenzando por la utilización de la Literatura Infantil.

### **La igualdad de oportunidades entre géneros, ¿una cuestión dialógica relacionada con la interpretación de historias y textos?**

Las cuestiones en materia de género siguen estando en boga. Recientemente, se han realizado estudios relativos a la identidad, a las diferencias, a la violencia y a otros asuntos que se vinculan a la temática (Flores, 2018; García-Ramos et al, 2020; Lomas, 2004; Serra, 2019; Solsona, 2019; Subirats, 2017, 2019; Subirats y Tomé, 2017; Yubero y Larrañaga, 2016). Desde nuestro punto de vista, si bien tales investigaciones son interesantes y contribuyen a un acervo cognoscitivo relevante, precisan del complemento que supone encontrar el aporte inicial en la formación de personas. El ser humano posee un proceso de incorporación paulatina a la sociedad y a la cultura; a nuestro juicio, los relatos que le rodean son extremadamente importantes en ese acceso a la comprensión de la realidad. La necesidad de narrar, de contar historias, se sitúa como un elemento cultural inherente al desarrollo de la humanidad (Villarroya, 2019). Así pues, los significados que tales historias alberguen serán clave a la hora de incidir en el pensamiento de las aludidas personas que se hallan en formación.

Inmersos en una continua subcreación, para que esta se lleve a cabo estaremos en constante contacto

con la información y en el caso de los más pequeños de las historias que se cuentan o que se leen. Por esa razón, la toma de conciencia por parte de los profesionales que seleccionan y proporcionan tales narraciones debe ser un hecho. Y no para alentar posiciones específicas con respecto del tema, sino para abrir espacios de debate que permitan el alejamiento de lo dogmático. El objetivo de formar una ciudadanía crítica con autonomía y con acceso a igualdad de oportunidades transita principalmente por ser capaces de transmitir a las nuevas generaciones un espíritu de cuestionamiento que derive en un crecimiento libre en lo que concierne a las posibles actitudes sexistas. Abogamos, coincidiendo con Habermas (1994), por personas que no sean simples receptoras de los conocimientos, sino que participen en un diálogo intersubjetivo que produzca prácticas de resistencia y transformación, además de elaborar sus propios significados a través de una acción reconstructiva y progresiva de los saberes, es decir se trata de ser coaprendices en interacción social con otras personas, en tareas significativas socialmente hablando.

No es necesario que se produzcan nuevos textos literarios basados en invertir el papel de los personajes, como sucede en los textos de Anholt (2002) donde tanto la historia de *Cenicienta* como la de *Caperucita Roja* son reescritas en función del género, dando lugar a dos nuevas producciones donde se repiten estereotipos y no se muestra un buen ejemplo de tratamiento igualitario entre géneros. Las estrategias de creación literaria, bien sean dentro del ámbito educativo o bien del comercial, no hacen sino subcrear los clásicos; y, en algunos casos alcanzan cierto protagonismo social, por ejemplo, las versiones de Roald Dahl (2008), pero no por ello desbancan a sus referentes. En estudios previos (Jerez-Martínez y Hernández-Delgado, 2015) abordamos las subcreaciones de Garner. En esa contribución mostrábamos cómo los sistemas de representación social se van correspondiendo con los textos según los tiempos y las demandas. En el caso de Garner (1995), la sátira y la transgresión son reflejadas en la versión que nos confiere de los cuentos clásicos. Curiosamente, si oponemos las producciones Disney a las de Garner,

el poderío de la compañía quedará por encima, a nivel de aceptación, del ingenio reflejado en los textos políticamente correctos. La promoción del debate en torno a esos textos y la reinterpretación que se haga de sus significados poniéndolos en relación con las vivencias de los tiempos actuales debe ser la mejor opción para el posible acceso a la pretendida igualdad.

Existen diversas aportaciones que revisan lo que ocurre entre el sexismo y su incidencia en la Literatura Infantil (Barragán, 1989; Tejedor, 1991; Turín, 1996; Monserrat, 2008; Colomer y Olid, 2009; Etxaniz, 2017), estas investigaciones son una muestra del interés y la preocupación existentes desde la disciplina por averiguar hasta qué punto estos textos pueden contribuir a la igualdad y hasta qué punto contienen aspectos que induzcan a la discriminación.

Las narraciones asociadas a la Literatura Infantil poseen personajes contextualizados en sus épocas pero que han trascendido a las mismas y son utilizados en la actualidad. Así, *Alicia*, *Pippi Lamstrung*, *Pinocho*, *Peter Pan*, *Wendy*, *Blancanieves*, *Cenicienta*, *La Bella Durmiente*, *El Soldadito de Plomo*, son algunos ejemplos de esos personajes. Según el punto de vista con el que se interprete y el tratamiento que se haya proporcionado a los textos o a su oralidad, podrá influir o no en la conformación de la identidad de género y en la asimilación de estereotipos que induzcan a la discriminación.

No somos de la opinión relativa a que pueda existir una Literatura Infantil orientada a lo azul y otra a lo rosa (aunque haya textos juveniles catalogados como tales), y tampoco lo somos de la llamada Literatura Infantil violeta que pueda ser una alternativa emergente. Hay que ser conscientes de que esas etiquetas condicionan el acceso a los textos y mediante esa clasificación solo se hace patente la influencia del uso lingüístico en la configuración del pensamiento. La introducción de temáticas sociales actuales –como por ejemplo, nuevos modelos familiares, orientación sexual, el acoso, o el posible maltrato- se observa en las nuevas producciones que se ofrecen en el mercado literario pero no pensamos que deban tener un

espacio concreto, sino que deben ser concebidas como textos literarios (siempre que cumplan con unos requisitos mínimos de ficción y uso de lenguaje artístico y no sean meros materiales pedagógicos) que se unan a la oferta que los usuarios puedan tener a su disposición.

De este modo, confirmamos que, a nuestro juicio, la igualdad de oportunidades entre sexos desde la perspectiva del uso de la Literatura Infantil es una cuestión de interpretación; esta no debe ser unipersonal, sino enfocada desde lo dialógico. El debate intersubjetivo (Habermas, 1987) tiene que proporcionar a las personas una visión más completa de la realidad de tal manera que se pueda interpretar la misma de un modo menos sesgado. En el caso de los más pequeños, hay que procurar que desde los ámbitos, familiar, escolar e informal, se pueda dar un acceso mediado a las narraciones para que la subcreación que se pueda originar tenga la suficiente libertad para escapar de los estereotipos sexistas.

## Conclusiones

Una vez realizado el recorrido por los distintos apartados que han dado soporte a la idea principal que queríamos transmitir en el texto, queremos, en este apartado, recopilar las cuestiones más relevantes y que se muestran como trascendentes con vistas a abrir nuevas vías de investigación o que puedan ser fuente para la reflexión social. Creemos que ha quedado clara nuestra postura con respecto del lenguaje como elemento transversal que articula toda acción humana, a partir de este y sus manifestaciones interpretamos la realidad y nuestro pensamiento queda condicionado. Luego, una de las primeras conclusiones que indicamos tiene que ver con escapar de los significados unívocos; como se ha ido argumentando a lo largo de las líneas de esta contribución las metáforas con las cuales distinguimos tanto la realidad como la ficción se apoyan en un fuerte aparato simbólico, donde los símbolos se pueden asociar a distintos significados y no a uno solo. Partiendo de esa arbitrariedad lingüística codificada en signos, intervendremos, desde los distintos ámbitos de la educación, para que las personas reflexionen acerca de la semántica de

tales símbolos. Esta labor será efectuada mediante la adquisición de conocimiento a través de la exploración continua de la realidad. En este sentido la lectura dialógica y las comunidades de aprendizaje van a ser fundamentales en el proceso.

La construcción del universo dividido que hemos mencionado en el texto se produce mediante la utilización nociva del estereotipo. Este, en su función denominadora, produce universos divididos de tal manera que apreciamos cotos caracterizados por el rosa, por el azul o por el violeta (Subirats y Brullet, 1992). Estas categorizaciones o clasificaciones sociales son derivadas o transmitidas a la población que las asimila y reinterpreta moldeándose un pensamiento tanto individual como colectivo.

La segunda conclusión que planteamos a modo de demanda tiene que ver con la necesidad de deconstruir el conocimiento para poder ser conscientes de los procesos de conformación de pensamiento. Como hemos indicado, la función del mito como narración prerracional está en muchas de las bases conceptuales que tenemos asentadas en la sociedad. En tal sentido, hay que animar a la población a acceder a esos precedentes y comprender que hay una explicación que subyace a los procesos sociales, siempre a través del diálogo.

La tercera de las claves del texto tiene que ver con la literatura a la que acceden los más pequeños, que, desde nuestro punto de vista, debe ser considerada como el primer puente hacia el conocimiento. Se desprende una clara necesidad de mediación para que los procesos de subcreación no deriven en una subversión producto del consumo de la Literatura Infantil (Zipes, 1983). Por consiguiente, creemos que la igualdad de oportunidades entre sexos tratada desde los textos para la infancia, tiene que ser una cuestión de tipo dialógico, de interpretación mediada de historias y textos. Retomamos en este caso las aportaciones de Bajtín (1986, 1992) donde reivindicaba la palabra como contenedora de cuestiones sociales; y donde la consciencia de la persona hace posible su influencia sobre el estado de las cosas, en este caso sobre la subcreación que puede inducir a una identidad de género. Así pues,

ese enfoque dialógico se aplicaría a la literatura (Sánchez-Mesa, 1999) para generar un conocimiento compartido en el que se perciba el sentido de la senda marcada por los componentes sociales (en el caso que nos acontece, el mayor estímulo residiría en la compañía Disney). Desde esa percepción y comprensión será posible incentivar críticamente a las personas para que se posicionen con respecto de la temática.

La cuarta conclusión que debemos resaltar concierne a que esa aludida interpretación y edición de textos tiene que orientarse hacia la inclusión, alejándose de la exclusión, pero no tiene que estar centrada en la necesidad del empoderamiento. Este es posible, pero sin que se produzca un efecto reloj de arena (Blanco et al., 2019; Díez-Gutiérrez, 2019). Al respecto, volvemos a instar a las personas al uso de su sentido crítico, ya que, la cantidad de información que se recibe por medio de redes sociales o de medios de comunicación, debe ser filtrada con el fin de tener una perspectiva real en lo que respecta al tratamiento de igualdad de oportunidades entre géneros.

Antes de enunciar el final de nuestra contribución, queremos apuntar determinadas cuestiones que podrían incidir en los procesos de subcreación que hemos tratado. Nos referimos a la cibercultura; tal y como nos indica Escandón (2012), paulatinamente, los cánones se ven superados por la irrupción de lo multimedia y de los hipertextos, aunque, en el caso de la literatura todavía no existe una emergencia del mundo cibercultural, visto que se suelen repetir los patrones y esquemas narrativos del texto físico. Si realmente internet como exponente de la cibercultura pretende ser un artefacto cultural (Martos y Martos, 2014b) que acoja una transición de la subcreación letrada a la digital, tendrá que afectar a la colectividad, intentando no imitar los citados esquemas narrativos que han sido tradicionales. Por consiguiente, nuestra propuesta es no olvidar estos factores, aunque por el momento, tienen un camino que recorrer para ser significativos en el ámbito de la creación literaria.

Concluimos el texto reivindicando la toma de conciencia con respecto de la interpretación de textos,



sobre todo, los de la Literatura Infantil, indicando que estos no son más que un proceso de subcreación que se corresponde con una adaptación de elementos a un contexto y unas condiciones sociopolíticas y educativas determinadas. La igualdad de oportunidades entre mujeres y varones debe tener su base en el pensamiento; y este en su unión indivisible con el uso del lenguaje tiene que ser estimulado en un sentido crítico para evitar sesgos informativos y, sobre todo, actitudes erróneas que deriven en consecuencias no deseables. Coincidimos con Butler (2006) en la deconstrucción del concepto de género, apoyándonos en el conocimiento de su naturaleza, componentes y agentes implicados.

## Referencias

- Aguado, D., & Martínez-García, P. (2015). ¿Se ha vuelto Disney feminista? Un nuevo modelo de princesas empoderadas. *Área abierta*, 15 (2), 49-61. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARAB.2015.v15.n2.46544](https://doi.org/10.5209/rev_ARAB.2015.v15.n2.46544).
- Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78, 177-183.
- Albaladejo, T. (2013). Retórica cultural, lenguaje retórico y lenguaje literario. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 25, 1-21.
- Anholt, L. (2002). *Dos historias increíbles*. Alfaguara.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. FCE.
- Bajtín, M. (1992). *Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza.
- Barragán, F. (1989). Conocimiento, sexismo y literatura infantil. *CLIJ: Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*, 2(11), 8-12.
- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Seuil.
- Blanco, J., Cordero, G., & Valcuende, J. M.<sup>a</sup> (2019). Ejercer de hombres: masculinidad, invisibilidad y vulnerabilidad. En J. E. Martínez, A. Téllez, & J. SanFélix (Eds.), *Deconstruyendo la masculinidad. Cultura, género e identidad* (pp. 197-218). Tirant Lo Blanch.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Catalán, M. (2014a). *El prestigio de la lejanía. Ilusión, autoengaño y utopía. Seudología I. Verbum*.
- Catalán, M. (2014b). *Antropología de la mentira. Seudología II. Verbum*.
- Colomer, T., & Olid, I. (2009). Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 51, 55-67.
- Dahl, R. (2008). *Cuentos en verso para niños perversos*. Alfaguara.
- Díez-Gutiérrez, E. (2019). Deconstruir la masculinidad hegemónica en el ámbito educativo. En A. Téllez, J. E. Martínez, & J. SanFélix (Eds.), *Masculinidades igualitarias y alternativas. Procesos, avances y reacciones* (pp. 245-260). Tirant Lo Blanch.
- Escandón, P. (2012). Cibermedios y cibercultura, ¿senderos narrativos que se bifurcan? *Chasqui: Revista latinoamericana de comunicación*, 119, 66-72.
- Etxaniz, X. (2017). Una literatura infantil y juvenil más ampliada y feminizada. *Anuario iberoamericano sobre el libro infantil y juvenil*, 1, 281-294.
- Fernández-Martorell, C. (2008). *El aula desierta. La experiencia educativa en el contexto de la economía global*. Montesinos.
- Flores, L. (2018). Retos del feminismo contemporáneo: una aproximación interseccional a la desigualdad. *Temas para el debate*, 285-286, 43-45.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Paz e Feira.
- García-Ramos, F. J., Zurian, F. A., & Núñez-Gómez, P. (2020). Los estudios de género en los grados de comunicación. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 63(28), 21-30. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-02>.
- Garner, J. F. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Circe.
- Gottschalk, C. M. C. (2017). Os rituais educacionais à luz da filosofia da linguagem de Wittgenstein. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), 125-146. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.05>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa, 2 vols.* Taurus.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate. <https://doi.org/10.17104/9783406704024>
- Jerez-Martínez, I., & Hernández-Delgado, L. (2015). La literatura infantil y el sistema social de representación de ideas: el caso de las fábulas y los cuentos de James Finn Garner. *Ensayos: revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 123-135.

- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*. Arnold.
- Lomas, C. (Comp.). (2004). *Los chicos también lloran*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Lotman, Y. M. (1988). *La estructura del texto artístico*. Istmó.
- Marín, V., & Solís, C. (2017). Los valores transmitidos por las mujeres en las películas Disney. *Revista CS*, 23, 37-55. <https://doi.org/10.18046/recs.i23.2296>
- Martos, E., & Martos, A. E. (2014a). Textos integrados y narratologías míticas y posmodernas: algunos paralelismos. *Revista chilena de literatura*, 87, 183-211. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952014000200009>.
- Martos, E., & Martos, A. E. (2014b). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la educación*, 26 (1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>.
- Monserrat, N. (2008). Sexismo en la literatura infantil. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 21(217), 21-27.
- Nikolajeva, M. (2019). What is it Like to be a child? Childness in the Age of Neuroscience. *Children's Literature in Education*, 50, 23-37. <https://doi.org/10.1007/s10583-018-9373-7>.
- Odero, J. M. (1987). *J.R.R. Tolkien. Cuentos de hadas*. EUNSA.
- Perera, A., & Bautista, A. (2019). Las princesas Disney y su huella en los cuentos actuales: nuevos modelos para nuevos tiempos. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 17, 131-150.
- Ridley, R. (2016). *Peter Pan and the Mind of J. M. Barrie*. Cambridge Scholars Press.
- Sánchez-Mesa, D. (1999). *Literatura y cultura de la responsabilidad: el pensamiento dialógico de Mijaíl Bajtín*. Comares.
- Sapir, E. (1986). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. Ediciones F.C.E.
- Serra, C. (2019). *Manual ultravioleta. Feminismo para mirar el mundo*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Solsona, N. (2019). El conocimiento androcéntrico y la construcción de un nuevo conocimiento. En M. Subirats, A. Tomé, & N. Solsona (Coords.), *Coeducar: poner la vida en el centro de la educación* (pp. 20-24). Graó.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Subirats, M. (2019). Escuela futura: nuevo currículo, nuevos espacios para nuevas vidas. En M. Subirats, A. Tomé, A., & N. Solsona (Coords.), *Coeducar: poner la vida en el centro de la educación* (pp. 15-19). Graó.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1992). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Subirats, M., & Tomé, A. (2017). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Tejedor, C. (1991). Estereotipos sexistas en la Literatura Infantil y juvenil. *Infancia y Sociedad*, 10, 94-99.
- Turín, A. (1996). *Por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Villarroya, O. (2019). *Somos lo que contamos*. Ariel.
- Wittgenstein, L. (2017). *Investigaciones filosóficas*. Trotta.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2016). La lectura en la intervención con niños en contextos de violencia de género. En S. Yubero, J. A. Caride, E. Larrañaga, & H. Pose (Coords). *Educación social y alfabetización lectora* (pp. 157-184). Síntesis.
- Zipes, J. (1983). *Fairy tales and the art of subversion. The classical genre for children and the process of civilization*. Routledge.