



**COSSOS REPRESENTATS /COSSOS AMAGATS. LA REPRESENTACIÓ DELS COSSOS,  
LES IDENTITATS I LES SEXUALITATS EN ELS LLIBRES IL·LUSTRATS (0-16 ANYS)  
PUBLICATS A CATALUNYA I A ESPANYA A PARTIR DE L'ANY 2010**

**Elena Fierli**

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



UNIVERSITAT  
ROVIRA i VIRGILI

**Cossos representats /cossos amagats.  
La representació dels cossos, les identitats i les sexualitats  
en els llibres il·lustrats (0-16 anys) publicats a Catalunya i  
a Espanya a partir de l'any 2010**

---

Elena Fierli

**TESI DOCTORAL  
2023**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

COSSOS REPRESENTATS /COSSOS AMAGATS. LA REPRESENTACIÓ DELS COSSOS, LES IDENTITATS  
I LES SEXUALITATS EN ELS LLIBRES IL·LUSTRATS (0-16 ANYS) PUBLICATS A CATALUNYA I A ESPANYA A PARTIR DE L'ANY 2010

Elena Fierli

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

COSSOS REPRESENTATS /COSSOS AMAGATS. LA REPRESENTACIÓ DELS COSSOS, LES IDENTITATS  
I LES SEXUALITATS EN ELS LLIBRES IL·LUSTRATS (0-16 ANYS) PUBLICATS A CATALUNYA I A ESPANYA A PARTIR DE L'ANY 2010

Elena Fierli

# **Doctorat Interuniversitari en Estudis de Gènere Cultures, Societat i Polítiques**

## **Tesi Doctoral**

**Cossos representats /cossos amagats.**

**La representació dels cossos, les identitats i les  
sexualitats en els llibres il·lustrats (0-16 anys)  
publicats a Catalunya i a Espanya a partir de  
l'any 2010**

**Elena Fierli**

**dirigida per la:  
Dra. Montserrat Palau Vergés  
Departament de Filologia Catalana  
Universitat Rovira i Virgili**

**2023**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

COSSOS REPRESENTATS /COSSOS AMAGATS. LA REPRESENTACIÓ DELS COSSOS, LES IDENTITATS  
I LES SEXUALITATS EN ELS LLIBRES IL·LUSTRATS (0-16 ANYS) PUBLICATS A CATALUNYA I A ESPANYA A PARTIR DE L'ANY 2010

Elena Fierli

FILOLOGIA  
**catalana**

Campus Catalunya  
Facultat de Lletres

Av. Catalunya, 35  
43002 Tarragona

Tel. + 34 977 55 97 43  
Fax + 34 977 55 83 86  
a/e: adfcat@urv.cat  
www.urv.cat



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FAIG CONSTAR que aquest treball, titulat "Cossos representats /cossos amagats. La representació dels cossos, les identitats i les sexualitats en els llibres il·lustrats (0-16 anys) publicats a Catalunya i a Espanya a partir de l'any 2010", que presenta Elena Fierli per a l'obtenció del títol de Doctora, ha estat realitzat sota la meua direcció al Departament de Filologia Catalana d'aquesta universitat. Faig constar també que la tesi opta a menció internacional.

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado "Cossos representats /cossos amagats. La representació dels cossos, les identitats i les sexualitats en els llibres il·lustrats (0-16 anys) publicats a Catalunya i a Espanya a partir de l'any 2010", que presenta Elena Fierli para la obtenció del título de Doctora, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de Filología Catalana de esta universidad. Hago constar también que la tesis opta a menció internacional.

I STATE that the present study, entitled "Cossos representats /cossos amagats. La representació dels cossos, les identitats i les sexualitats en els llibres il·lustrats (0-16 anys) publicats a Catalunya i a Espanya a partir de l'any 2010", presented by Elena Fierli for the award of the degree of Doctor, has been carried out under my supervision at the Department of Catalan Philology of this university. I also state that the thesis is eligible for international mention.

Tarragona, 8 febrer 2023

La directora de la tesi doctoral  
La directora de la tesis doctoral  
Doctoral Thesis Supervisor

Montserrat  
Palau Vergés - Firmado  
DNI digitalmente por  
39656357X - Montserrat Palau  
(TCAT) Vergés - DNI  
39656357X (TCAT) Fecha: 2023.02.08  
11:41:00 +01'00'

La realització d'aquesta tesi ha estat en part possible gràcies a la beca  
“Càtedra Josep Anton Baixeras Sastre – Fundació Privada Mútua Catalana”

L'estada al Departament de Scienze della Formazione - Università Roma Tre –  
Roma (Italia) a la Càtedra de Pedagogia della narrazione, sota la direcció de la  
professora Elena Zizioli, ha estat possible gràcies a una beca del PROGRAMA  
ERASMUS+ 2020-2021.



## AGRAÏMENTS

Primer de tot vull destacar com aquesta recerca ha significat sistematitzar un conjunt de reflexions, escrits, discussions i experiències que han nascut al llarg dels anys amb el projecte *Fammi Capire*. Un projecte de investigació i exposició bibliogràfica en què vam començat a treballar amb les companyes, i amigues, de l'associació Scosse i de la llibreria Ottimomassimo l'any 2016.

És precisament per això, i no obstant què escriu Rachele Borghi, és a dir, que el coneixement és situat i ha de partir de tu mateixa (afirmació que compartim plenament), que hem decidit escriure en primera persona del plural com si aquest fos un treball col·lectiu. Perquè el llenguatge no és mai neutre - expressa molt més del que diu- i aquesta tesi no hauria estat possible sense una discussió constant i continua amb elles. Així doncs, les companyes de Scosse, i en particular la Giulia, la Sara, la Giovanna i la Paola, són les persones a qui vull agrair primer: sense elles aquesta tesi no seria com és, i jo tampoc. El projecte *Fammi Capire*, a més, no hauria estat possible sense les preguntes i la tossuderia de la nostra llibretera del cor, la Deb, ni la luciditat i el cinisme de la Maddalena, a elles va el meu “gràcies per existir”, tal com són.

Vull agrair moltíssim, per la seva competència, el seu optimisme i la paciència -especialment amb la meva incapacitat evident per posar els accents on cal-, la professora Montse Palau Vergés, que ha seguit la construcció d'aquest treball amb enorme capacitat i respecte. I moltíssimes gràcies a la professora Elena Zizioli de la Universitat Roma Tre per haver-me acollit en plena pandèmia, i amb qui la discussió i el debat sempre són intel·ligents, divertits i interessants.

Un agraïment especial va a la Cristina Nieto Mancho pel seu treball minucios i curat. Gràcies a les companyes d'Immaginare Orlando, l'Ale, la Sara i el Lucio, de Progetto Alice, la Giulia i la Giulia, i a totes les companyes del grup autogestionat d'aquest doctorat *Disidencias de Sexo-Género* perquè cada debat ha estat un enriquiment i una experiència transformadora. A les meves amigues de tota la vida l'Annalisa, la Marzia, la Vale, l'Elisabetta, la Francesca, la Federica, el Mirco i el Paolo que m'escolten fins i tot quan els parlo en una altra llengua! La Maria, l'Esther, la Floriana, la Maria Teresa, la Marta i totes les Mares Dislokades que em cuiden i m'han cuidat cada vegada que calia una vodka amb tònic o un Paris-Brest acabat de fer! A l'Elisabetta i

al Massimo un gràcies especial per haver-me salvat d'una mort segura durant aquest estiu impossiblement calorós.

I gràcies, moltíssimes, a la meua família, primer de tot als meus pares l'Elsa i l'Osvaldo, que em suporten des del dia 1, a l'Stefano, que sempre posa la cara al meu lloc, a l'Olaia, la Miren i l'Oihane. I al Carles que m'ha donat suport (i amor) des del primer dia, que m'ha escoltat sempre amb la seva lucidesa i intel·ligència, ha estat al meu costat dia i nit, i no ha fugit, mai, cap de les vegades que he començat una frase amb "ho pensato che..." que volia dir dubtes, preguntes i necessitats.

Aquest treball és per la Tina, filla d'una "madre assente", perquè pugui gaudir del seu cos, de la seva sexualitat i de la vida, amb llibertat i lleugeresa, tal com es mereix la seva generació, tan potent i atrevida. *En tenen el dret!*

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

COSSOS REPRESENTATS /COSSOS AMAGATS. LA REPRESENTACIÓ DELS COSSOS, LES IDENTITATS  
I LES SEXUALITATS EN ELS LLIBRES IL·LUSTRATS (0-16 ANYS) PUBLICATS A CATALUNYA I A ESPANYA A PARTIR DE L'ANY 2010

Elena Fierli

<b>RESUM</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓ</b>	<b>7</b>
<b>PRIMERA PART: ESTAT DE LA QÜESTIO I MARC TEORIC</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTOL 1. ESTAT DE LA QÜESTIÓ I MARC TEÒRIC</b>	<b>26</b>
1.1 ESTRUCTURA DEL MARC TEÒRIC	30
<b>CAPÍTOL 2. ESTUDIS DE GÈNERE: HETERONORMATIVITAT, REPRONORMATIVITAT, NORMATIVITAT I AUTODETERMINACIÓ</b>	<b>32</b>
2.1 EL CAMÍ DEL PENSAMENT FEMINISTA CAP A LES CATEGORIES DE “GÈNERE” I “SEXUALITAT”	36
2.2 LA RETÒRICA DE LA MATERNITAT CAP A LA SEGONA ONADA DEL FEMINISME	49
2.3 <i>MY BODY, MY CHOICE</i> : EL FEMINISME DE LA DIFERÈNCIA I LA CENTRALITAT DEL COS FEMENÍ	58
2.4 MATERNITAT I REPRONORMATIVITAT ENTRE DESTÍ INELUDIBLE I INTERSECCIONALITAT	69
2.5 <i>EL FEMINISMO MUERDE Y MUERDE COMO PERRA FURIOSA TODOS LOS PRIVILEGIOS HASTA DESTRIPARLOS.</i> (GALINDO)	87
2.6 SEXE I SEXUALITAT: CATEGORIES QUE CONSTRUEIXEN LA <i>SCIENTIA SEXUALIS</i> OCCIDENTAL	96
2.7 NORMES SOCIALS I CONSTRUCCIÓ DEL PENSAMENT CULTURAL: SISTEMA SEXE/GÈNERE, ESSENCIALITAT, BINARISME	104
2.8 CULTURA <i>QUEER</i> : TRANSFEMINISTA, ANTIFEIXISTA, ANTIRACISTA, DESCOLONIAL	113
<b>CAPÍTOL 3. ESTUDIS SOBRE ELS LLIBRES I ALBUMS IL·LUSTRATS</b>	<b>119</b>
3.1 QUÈ ÉS UN LLIBRE IL·LUSTRAT? SIGNIFICATS I REFLEXIONS.	129
3.2 MODELS I CREENCES QUE MARQUEN EL CAMÍ. CONSTRUCCIÓ DE L'IMAGINARI ENTRE APRENENTATGE DE VALORS I DESCONSTRUCCIÓ DELS ESTEREOTIPS	145
3.3 ARA HO VEIG! CONSTRUCCIÓ DEL PENSAMENT CRÍTIC I EDUCACIÓ DE LA MIRADA	164

<b><u>CAPÍTOL 4. EDUCACIÓ AL GÈNERE: IMPRESCINDIBLE I URGENT</u></b>	<b>176</b>
4.1 « <i>THIS WORLD IS NOT ENOUGH</i> » (JOSÉ MUÑOZ): EDUCAR EN LA COMPLEXITAT, DE LA PEDAGOGIA DE GÈNERE A LA PEDAGOGIA <i>QUEER</i>	184
4.2 EDUCACIÓ SEXUAL I AFECTIVA I CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT DE GÈNERE A TRAVÉS DELS LLIBRES IL·LUSTRATS	199
4.3 L'ESCOLA COM A ESPAI DE LLIBERTAT?	212
<b><u>SEGONA PART: PER QUÈ ELS ÀLBUMS IL·LUSTRATS?</u></b>	<b>217</b>
<b><u>CAPÍTOL 5. PER QUÈ ELS ÀLBUMS IL·LUSTRATS?</u></b>	<b>218</b>
5.1 DOS PUNTS DE REFLEXIÓ SOBRE ELS LLIBRES IL·LUSTRATS	222
<b><u>CAPÍTOL 6. COM FUNCIONA UN LLIBRE IL·LUSTRAT</u></b>	<b>234</b>
6.1 <i>IL EST LE LIEU DE TOUS LES POSSIBLES</i> (VAN DER LINDEN)	243
6.2 LLEGIR SENSE ESTEREOTIPS	254
6.3 NENES REBELS I NENS AVENTURERS: DESCONSTRUCCIÓ O CAPGIRAMENT DELS ESTEREOTIPS?	276
<b><u>CAPÍTOL 7. LLIBRES COM A EINES: CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT I PREVENCIÓ DE LA VIOLÈNCIA</u></b>	<b>286</b>
7.1 EDUCACIÓ DE LA MIRADA	289
7.2 LLIBRES COM A EINA D'EDUCACIÓ, MEDIACIÓ, PREVENCIÓ	298
<b><u>CAPÍTOL 8. CORPUS DE LLIBRES: UNES QUANTES DADES TÈCNIQUES PER LLEGIR LA BASE DE DADES</u></b>	<b>305</b>
8.1 <i>FAMMI CAPIRE</i> : L'EXPOSICIÓ DES DE LA QUAL NEIX LA RECERCA	309
8.2 LLIBRES TEMÀTICS	314
8.3 TEMPS I ESPAI	318
PERÍODE DE PUBLICACIÓ: 2010-2022	319
PER QUÈ 0-16 ANYS	320
<b><u>TERCERA PART: BASE DE DADES I ANÀLISI DE LES REPRESENTACIONS</u></b>	<b>323</b>

**CAPÍTOL 9. BASE DE DADES I ANÀLISI DE LES REPRESENTACIONS** **324**

<b>9.1 SELECCIÓ DEL CORPUS: PARÀMETRES, CATEGORIES, PARAULES CLAU, PREGUNTES OBERTES</b>	<b>328</b>
<b>9.2 PARÀMETRES</b>	<b>331</b>
<b>9.3 ESTRUCTURA DE LA BASE DE DADES</b>	<b>345</b>
COSSOS	346
IDENTITATS	346
MANUALS	347
RELACIONS	347
REPRODUCCIÓ	348
SEXUALITAT	348
PÀGINA 1- FITXA BIBLIOGRÀFICA I DADES TÈCNIQUES	353
PÀGINA 2 – ANÀLISI DE LES REPRESENTACIONS	353
PÀGINA 3 – ANÀLISI DE LES REPRESENTACIONS DELS COSSOS I DE LES SEXUALITATS	354
PÀGINA 4 – ANÀLISI DEL LLIBRE: PUNTS FORTS I PUNTS FEBLES	354
PÀGINA 5 – ANÀLISI DE 4 IMATGES DESTACADES	355
PÀGINA 6 – PÀGINA DE RESUM PER A LA IMPRESSIÓ	355

**CAPÍTOL 10. «CONTRO NATURA È SOLO LA PIZZA CON L'ANANAS»: ANÀLISI DE LES REPRESENTACIONS, ELEMENTS RECURRENTS I MARCADORS DE GÈNERE** **356**

<b>10.1 LA REPETICIÓ GENERA PRAXIS: BINARISME, HETERONORMATIVITAT I REPRONORMATIVITAT COM A FACTORS PERMANENTS</b>	<b>358</b>
<b>10.2 CATEGORIES DE LA BASE DE DADES: GÀBIES NORMATIVES PER ALS LLIBRES QUE ENS EXPLIQUEN LA FLUÏDITAT</b>	<b>367</b>
COSSOS	369
IDENTITATS	377
MANUALS	402
RELACIONS	421
REPRODUCCIÓ	430
SEXUALITAT	437

**QUARTA PART: EDUCACIÓ AL GÈNERE A TRAVÉS DELS LLIBRES IL·LUISTRATS/ EDUCAZIONE AL GENERE ATTRAVERSO I LIBRI ILLUSTRATI** **447**

**CAPÍTOL 11. EDUCACIÓ AL GÈNERE A TRAVÉS DELS LLIBRES IL·LUISTRATS / EDUCAZIONE AL GENERE ATTRAVERSO I LIBRI ILLUSTRATI** **448**

<b>11.1 EDUCAZIONE AL GENERE E PEDAGOGIA QUEER: DOMANDE E STRATEGIE</b>	<b>466</b>
<b>11.2 EDUCAZIONE SESSUALE E AFFETTIVA: <i>QUEERING GENDER</i>, GENERARE CONSAPEVOLEZZA</b>	<b>476</b>
<b><u>CAPÍTOL 12. LIBRI ILLUSTRATI PER EDUCARE AL GENERE</u></b>	<b>488</b>
<b><u>CAPÍTOL 13. LA SCUOLA COME SPAZIO DI LIBERTÀ</u></b>	<b>506</b>
<b><u>CONCLUSIONI</u></b>	<b>511</b>
<b><u>BIBLIOGRAFIA</u></b>	<b>525</b>
PROCEDÈNCIA DE LES IMATGES	556

## RESUM

Aquesta tesi presenta l'anàlisi d'una selecció de 86 llibres il·lustrats, adreçats a la franja d'edat 0-16 anys i publicats a Catalunya i Espanya a partir de l'any 2010, que tracten el tema dels cossos, les sexualitats i les identitats de gènere. L'ambició d'aquesta investigació ha sigut presentar un compendi, el més complet possible, sobre aquest tipus de llibres, tot definint quina classe d'imatges veiem fullejant-los, quina és la seva influència sobre el nostre imaginari, quines són les connexions que podem establir entre el tipus d'imatges que veiem i les qüestions que volem destacar respecte a determinades categories de pensament i normes socials, en primer lloc, el binarisme i l'heteronormativitat obligatoris.

Partint d'un posicionament transfeminista i dins del marc dels estudis de gènere, dels estudis sobre els llibres il·lustrats i dels estudis sobre l'educació crítica i la pedagogia *queer*, hem analitzat un *corpus* de 86 llibres que hem recollit en una base de dades. Les preguntes inicials que ens hem plantejat abans i durant l'anàlisi dels llibres són:

-Quines són les representacions de cossos, gèneres i sexualitats que es troben en els llibres il·lustrats?

-Com abordem categories com ara el binarisme de gènere i l'heteronormativitat?

-Quina és llur influència en la construcció de la identitat de gènere de les persones?

Hem partit de tres punts, que considerem bàsics per a aquesta anàlisi:

1. Quins tabús continuen sent presents als llibres il·lustrats que parlen de cossos, identitats i sexualitats; i quina la relació d'aquests llibres amb la visió binària i heteronormativa pròpia del sistema patriarcal.

2. Quins paràmetres podem identificar a l'hora de fer una selecció de llibres il·lustrats de qualitat.

3. Quina és la relació entre els llibres il·lustrats i les praxis d'una educació innovadora, crítica i *queer*.

Els objectius que hem identificat, amb l'ambició de presentar un compendi, el més complet possible, de llibres sobre aquests temes, són dos:

1. Reflexionar des de una perspectiva de gènere i transfeminista sobre quin models s'ofereixen a les persones lectores i si es tracta de representacions que superen el binarisme dels gèneres i l'heteronormativitat.

2. Crear una base de dades que es pugui transformar en una eina en l'àmbit educatiu i un recurs de suport per a escoles, famílies, comunitats educatives.



La tesi presenta la introducció, quatre parts (13 capítols), les conclusions; un annex amb el llistat complet del *corpus* de llibres que hem analitzat, i una mostra de la base de dades i les pàgines 6 de cada fitxa, és a dir la pàgina que conté les informacions que considerem més rellevants i la imatge de la coberta.

## INTRODUCCIÓ



1. Luis Amavisca. *La perra, la cerda, la zorra, la loba*. Editorial Nubeocho 2020

Fa molt anys que duem a terme recerques i estudis sobre àlbums il·lustrats a través del projecte *Fammi Capire*<sup>1</sup> (Scosse i Ottimomassimo, 2019; Fierli et al, 2020a, 2020b; Santambrogio, Fierli, 2022). El treball continuat i les experiències, teòriques i pràctiques, que n'han derivat ens va fer plantejar la necessitat d'ordenar i desenvolupar científicament el material des de la recerca. És del projecte esmentat d'on neix la primera estructura d'aquesta tesi, que analitza una selecció de 86 llibres il·lustrats adreçats a la franja d'edat 0-16 anys i publicats a Catalunya i Espanya a partir de l'any 2010; llibres que tracten el tema dels cossos, les sexualitats i les identitats de gènere.

En el projecte *Fammi Capire*, hem treballat de manera molt subjectiva i flexible, sobretot la producció italiana i internacional, de llibres il·lus-

---

<sup>1</sup> Aprofundirem la presentació del projecte *Fammi Capire* al llarg del vuitè capítol, on tractem el tema dels llibres i àlbums il·lustrats.

trats que aborden aquests temes. Hi hem tractat llibres que refusen explícitament models heteronormatius, binaris i excloents i proposen una visió dels cossos i de les sexualitats guiada per la curiositat, el plaer, el consentiment i el desig. Però, també, llibres “controvertits”, perquè presenten algunes característiques que permeten d’inserir-los en la selecció sense cap recança, però d’altres que susciten perplexitats i preguntes. De totes maneres, estem parlant d’una exposició i, com a tal, és un cos viu, que es transforma, que canvia perquè canviem nosaltres, perquè volem posar l’atenció en un tema en lloc d’un altre, però també per raons d’espai i públic al qual ens adrecem. Una manera d’ensenyar i triar llibres més lliure respecte a una recerca acadèmica com pot ser una tesi. És en aquest sentit, doncs, que en el treball que presentem hem hagut de triar el material d’estudi de manera més rigorosa, ha calgut també, a més, establir un marc teòric transversal, definir paràmetres i límits moure’ns dins d’un espai que necessàriament no podia existir sense posar-li confins (com ara la franja d’edat, 0-16 anys, el temps, l’any límit de publicació -el 2010-, la geografia, Catalunya i Espanya).

Abans d’explicar l’estructura d’aquest treball volem fer una breu nota sobre el fet que hàgim decidit escriure en primera persona del plural. Ra-chele Borghi en el seu llibre *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*, afirma que:

Pare che la scientificità del tuo testo (e quindi la sua veridicità) sia inversamente proporzionale alla tua capacità di scomparire, ovvero di essere in grado di non far trapelare la tua presenza dietro le parole. Questo se non sei femminista. Quando invece sei una studiosa femminista allora parti già dal principio che ogni sapere è situato (Haraway 1988, Harding 2004, Mohanty 2012) e che, di conseguenza, la ricerca parte da te. (Borghi, 2020: 19)

En principi estem totalment d’acord amb ella i amb la reivindicació feminista d’un protagonisme i una visibilitat que ens han negat durant mil·lennis. No obstant això, però, hem decidit utilitzar la primera persona plural perquè aquest treball no hauria estat possible sense una confrontació continua amb les companyes de Scosse amb qui treballem i reflexionem conjuntament des de fa més de 10 anys, per tal que la visibilitat sigui de totes i es pugui reconèixer la força d’un treball que, encara que no ho sigui en cadascuna de les seves parts, és col·lectiu.

## OBJECTIUS I PREGUNTES INICIALS

El nostre punt de partença ha sigut més aviat un prejudici: estem convençudes que encara avui els llibres il·lustrats que tracten cossos, identitats i sexualitats, presenten molts estereotips i una visió patriarcal, jeràrquica i hegemònica del món. Hem treballat per desmentir i desconstruir aquest prejudici (amb un resultat parcialment satisfactori!) començant pel nostre posicionament com a dones transfeministes, blanques, cisgènere, heterosexuales i europees, de classe mitjana i amb accés a un nivell alt d'estudis. Amb aquestes ulleres, i una vegada definit el nostre lloc dins del debat sobre les representacions de cossos, sexualitats i identitats, hem començat a definir els paràmetres a què havien de respondre els llibres per poder ser seleccionats. Des d'aquesta primera reflexió han sorgit unes quantes preguntes, que no sempre han trobat una resposta, com ara:

-Quines són les representacions de cossos, gèneres i sexualitats que es troben en els llibres il·lustrats?

-Com aborden categories com ara l'heteronormativitat i el binarisme de gènere?

-Quina influència tenen en la construcció de la identitat de gènere de les persones?

Els llibres il·lustrats són, ho veurem més endavant, dispositius molt flexibles i reticents a ser engabiats en paràmetres definits i rígids; a més, cada llibre representa un projecte únic, que ajunta moltes creativitats i professionalitats diferents, posicionaments que no sempre encaixen amb el nostre, maneres de adreçar-se al públic lector variades i plurals. Tenen en comú el diàleg entre les imatges i les paraules, els molts nivells possibles de lectura, el projecte articulat que hi ha al darrere i una potència de comunicació, quan es tracta de llibres de qualitat, increïble. Les imatges resten en la nostra ment, contribueixen a construir el nostre imaginari i influencien els nostres comportaments i els nostres valors. El contingut d'un llibre, és a dir, el tema que tracta, el text, les il·lustracions, el disseny gràfic, la maquetació, el projecte editorial, tots aquests elements junts (i quan hi són tots presents) en fan un dispositiu cultural i social molt important per al creixement de les persones petites, per a la formació de les persones adultes, per a l'educació d'infants i adolescents (Piccinini, 2012: 179; Van der Linden, 2013). Fullejant els llibres, doncs, neixen qüestions que no sempre troben respostes, que ens empenyen cap a direccions que no havíem plantejat o que, de vegades, confirmen els

nostres prejudicis (Fierli et al., 2020c; Bryson, de Castell, 1993). A banda de buscar respostes o pistes respecte a les preguntes que hem plantejat, aquesta anàlisi té altres dos objectius.

El primer és reflexionar des d'una perspectiva de gènere i transfeminista sobre quins models s'ofereixen a les persones lectores entre 0 i 16 anys pel que fa a cossos, identitats i sexualitats.

El segon objectiu es podria definir com a més "pràctic", ja que és el de crear una eina de treball. De fet, totes les dades del *corpus* de llibres que hem seleccionat estan recollides en una base de dades que hem estructurat amb FileMakerPro.

Una vegada establert el terreny de recerca, les preguntes inicials i els objectius, hem buscat uns quants punts de referència que hem tingut sempre presents a l'hora d'analitzar les representacions que cada llibre presenta. Primer de tot les dues categories del binarisme dels gèneres i l'heteronormativitat que considerem fonamentals per a definir el nostre posicionament, i el de les persones que han treballat als diferents llibres, i perquè, segons la nostra opinió, superar binarisme i heteronormativitat és imprescindible i ha d'esdevenir la meta principal en l'edició infantil i juvenil, en l'educació, en les relacions que es construeixen dins i fora de la nostra comunitat més propera. Una urgència i una necessitat que no podem continuar ignorant, perquè limiten molt l'espai i la presència de les subjectivitats no binàries i no heteronormatives, perquè són el producte del sistema de control i opressió del patriarcat i perquè representen una visió capitalista i burgesa de la realitat que de banda la resta del món. En seleccionar el *corpus* de llibres, doncs, ens hem interrogat de manera particular sobre la seva relació amb aquestes dues categories. Moltes altres preguntes han sorgit d'aquest raonament. Quins són els tabús que encara persisteixen en les històries dels àlbums il·lustrats? Quines són les propostes més trencadores i que poden produir transformacions culturals reals? Cap a quina direcció va la producció editorial pel que fa als cossos, les identitats i les sexualitats? Quins paràmetres es poden identificar a l'hora de fer una selecció de llibres il·lustrats de qualitat? Quina és la relació entre els llibres il·lustrats i les praxis de l'educació innovadora, com ara les de la pedagogia crítica i *queer*? (Platero, 2019; Carrera, 2019; Britzman, 2002; Santambrogio, Fierli, 2022).

## MARC TEÒRIC DINS EL QUAL ES DESENVOLUPA AQUEST ESTUDI



2. Emmanuelle Ponty. *Un llibre*. Zahorí books 2021

La primera part de la tesi està dedicada a definir el marc teòric dins del qual ens movem. Els factors identificats fins ara, ens han conduït a buscar referències teòriques en tres àmbits diferents: els estudis de gènere, els estudis sobre els llibres i àlbums il·lustrats i els estudis sobre l'educació en el gènere.

Dins de la complexitat dels estudis de gènere hem decidit mantenir com a punts de referència les investigacions que evidencien la relació entre la categoria de la sexualitat i les normes socials que la controlen; aquells estudis que subratllen l'acció de la matriu heterosexual i aquells que ofereixen una reflexió interessant sobre binarisme i heteronormativitat -categories des de les quals neix també la idea de repronormativitat- (Wittig, 2019; Butler, 1990; Rich, 1980; Paetcher, 2015; Rinaldi, 2016; Foucault, 1976), amb breus incursions cap al tema de la interseccionalitat (que considerem fonamental com a perspectiva de qualsevol anàlisi que parteixi d'un posicionament transfeminista) i al descolonialisme (Anzaldúa, 1987; hooks, 2004; Galindo, 2013; Davis, 1981; Crenshaw, 1991). Hem considerat oportú, també, traçar un breu recorregut al llarg de la història dels moviments feministes per posar en evidència un dels temes clau de tota la nostra anàlisi: binarisme i heteronormativitat, en cadascuna de les seves declinacions, són la base, però també el resultat, d'una condició d'enorme desequilibri entre homes i dones, una condició basada en jerarquies de poder, en el control dels cossos, de les sexualitats i de la capacitat reproductiva de les dones i en la seva total invisibilització: dels seus

cossos, de la seva història i del seu pensament. Això ens ha portat a privilegiar sobretot estudis que s'ocupen de sociologia i estudis feministes. Per traçar aquest camí al llarg de la història dels feminismes i, de manera més general, en l'estudi de les fonts en l'àmbit dels estudis de gènere, hem decidit utilitzar, entre molts altres llibres "clàssics", llibres il·lustrats i còmics, científicament molt rigorosos, però que proposen un llenguatge diferent i, fins ara, considerat com un germà menor de la prosa. Tenint en compte, però, que el nostre treball de recerca tracta precisament de representacions i llibres il·lustrats, hem considerat oportú que aquesta elecció fos coherent amb la nostra mirada.

Pel que fa als estudis sobre els llibres i àlbums il·lustrats, hem focalitzat la nostra atenció en tres direccions diferents, encara que vinculades entre elles. Els estudis sobre la relació entre llenguatge icònic i verbal; la teoria que ens permet definir un "llibre de qualitat" i els estudis per identificar els paràmetres que es poden utilitzar en una selecció temàtica de llibres, com és el nostre *corpus* (Nikolajeva i Scott, 2006; Handles Spitz, 2000; Hamelin, 2012; Campagnaro, 2014; Fierli et al., 2015; Franchi, 2015; Nodelman, 2017; Van der Linden, 2013). Les investigacions sobre la presència d'estereotips i prejudicis i la seva influència en la construcció de l'imaginari de les persones; els mecanismes d'assimilació dels estereotips a través de les imatges i el tema de la presència, reforç, transmissió dels estereotips de gènere i de rols en els llibres il·lustrats (Turin, 2003; Chabrol Gagne, 2011; Fierli et al., 2015, 2019, 2020, 2021; Brugeilles et al., 2002; Cromer, Turin, 1997; Ultra-Albiach, Pardo, 2019; Blakemore et al., 2009; Allan, 2012; Coats, 2018; Bian et al., 2017; Dafflon Nouvelle, 2011; Kiefer, 1995; Zanfabro, 2017). Un altre tema que hem abordat és el de la percepció de les imatges i de l'educació de la mirada com a eina per llegir la realitat amb un pensament crític i com a posicionament que pressuposa més punts de vista diferents i igualment dignes (Campagnaro, 2012, 2019, 2021; Gombrich, 1973; Berger, 1972; Rancièrè, 2008; Panofsky, 1955).

Els estudis existents destaquen com els tabús i els prejudicis representats en les il·lustracions dels llibres als quals els infants tenen accés contribueixen de manera clau en la construcció dels seus imaginaris, on s'hi queden com a models i punts de referència en el moment d'imaginar-se el futur (Campagnaro, Dallari, 2013; Fierli, 2018; Fierli et al, 2015; Gianini Belotti, 1978; Marini, Fierli, 2020; Turin, 2003). Hem llegit molta literatura sobre la

transmissió dels estereotips de gènere sobretot pel que fa a les famílies, els rols dins de la família o els rols professionals, els jocs i la segregació de gènere en espais com ara els patis escolars, però hem trobat a faltar la presència d'una literatura conscient sobre els temes de la sexualitat infantil, els tabús sobre els cossos, les relacions afectives no heterosexuales, ... com si encara avui hi hagués una reacció de silenci davant del tema dels cossos i les sexualitats infantils (Coats, 2018; Bruigelles et al., 2022; Colomer, 2006; Colomer i Olid, 2009; Oltra-Albiach, Pardo, 2019).

L'últim tema que hem afrontat, per tal de definir l'estat de la qüestió, ha sigut l'educació com a mitjà de transformació i innovació, és a dir, els estudis sobre la pedagogia activa, la pedagogia *queer* i la pedagogia crítica (Burgio, 2012, 2015; Gamberi, Maio, Selmi, 2010; Carrera, 2019; Leonelli, 2011; Richard, 2019). De l'educació al gènere<sup>2</sup> i amb una perspectiva interseccional ens interessen sobretot uns quants elements, és a dir, com s'aborda l'educació sexual i afectiva a les escoles, quins són els models que es poden aplicar, quines són les competències del professorat i les expectatives d'estudiants i famílies (Abbatecola, Stagi, 2017; Iturrioz, 2019; Richard, 2019; Platero 2019; Neary, Cross, 2018; Paetcher, 2015; Britzman, 2002; Coll-Planas, 2010; Herek, 2007; Padoani, Sangiuliano, 2008), quines són les possibilitats que el professorat té a mà per transformar les seves praxis a classe, què significa educar en la complexitat i perquè la matriu heterosexual identificada per Butler (1990) continua essent present de manera molt efectiva dins de les dinàmiques de socialització del gènere per part d'infants i adolescents (Marini, 2020; Fierli, Marini, 2021; Burgio, 2012, 2015; Gamberi et al., 2010; Gianini Belotti 1973; Descarries-Bélangier et al., 2010; Dafflon Nouvelle, 2004; Rippon, 2020; Sánchez Sáinz, 2019; Capetti, 2018). És interessant, per exemple, el fet que subratllen Neary i Cross (2018) en analitzar els resultats del seu estudi fet en una mostra d'escoles irlandeses: parlant del tema de la competència del professorat pel que fa les subjectivitats trans\*, les dues autores han destacat com, en general, el professorat està preparat per abordar temàtiques com ara l'homobitransfòbia o l'assetjament homobitransfòbic, però no ho està

---

<sup>2</sup> Al seu assaig *Educare al genere*, publicat l'any 2010, Gamberi, Maio i Selmi enfocaven un tema fonamental (que aprofundirem al llarg de la tesi) de l'educació en perspectiva de gènere, és a dir la diferència determinant, pel que fa al posicionament de qui educa, entre l'educació al gènere (o en el gènere), és a dir que es centra en l'experiència personal, en la desconstrucció dels estereotips i l'educació de gènere, és a dir que es basa en el reconeixement de la diferència sexual.



quan s'ha de treballar sobre la construcció positiva de les identitats si a classe hi ha alguna persona trans\* o no binària. L'última pregunta que resta oberta, com moltes d'altres que han sorgit d'aquesta investigació, és si és possible, avui, crear una escola que sigui un espai de llibertat, segur i solidari, on s'ensenyin el respecte i el consentiment i on les persones puguin construir la pròpia identitat de gènere en completa serenitat i seguretat (Iturrioz, 2019; Richard, 2019; Platero 2019; Fierli, 2021b; Fierli et al., 2020b).

### **METODOLOGIA, SELECCIÓ I ANÀLISI DELS LLIBRES**

En paral·lel a la definició del marc teòric, hem treballat en la selecció del *corpus* de llibres identificant uns quants paràmetres als quals havien de respondre, així com els temes que volíem tractar, és a dir, el binarisme de gènere, l'heteronormativitat, la repronormativitat, els estereotips que responen a l'anomenada matriu heterosexual (Butler, 1990; Paetcher, 2015) o les representacions de les persones trans\*, entre d'altres.

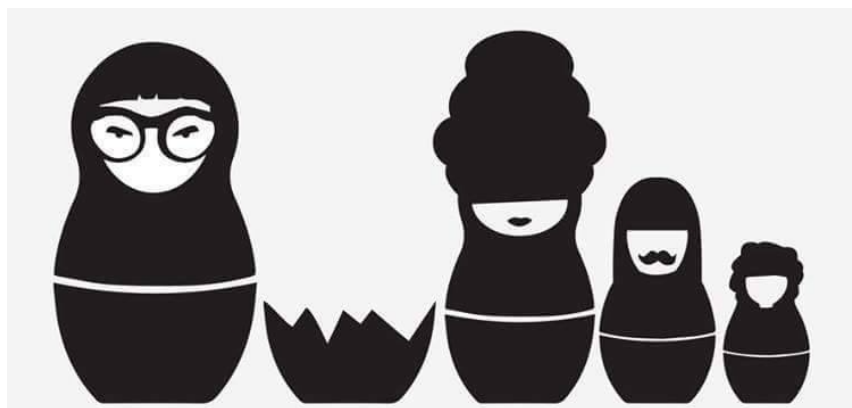
Hem desenvolupat la selecció en dues fases: al llarg de la primera, hem valorat els llibres presents a la xarxa de biblioteques públiques de Catalunya, a les llibreries especialitzades en literatura infantil i juvenil i els catàlegs d'unes quantes editorials que destaquen per la qualitat dels llibres il·lustrats que proposen i perquè aborden els continguts que ens interessin (hem tingut en compte també la presència de les editorials dins de la selecció de la Bologna Children's Bookfair, on Catalunya va ser el país convidat l'any 2017).

En la segona fase hem fet l'anàlisi, pròpiament dita, de les representacions i dels continguts. Per fer-la hem aplicat uns paràmetres "objectius" (com ara si els cossos estan representats nus o vestits, si es tracta de representacions realistes o de fantasia, si el llibre és un manual o una història, si s'hi parla de reproducció, etcètera) i una observació més "discursiva" sobre els continguts i les il·lustracions.

Immediatament se'ns va fer molt evident que els paràmetres de selecció no es podien aplicar sense excepcions: ens hem trobat amb molts llibres que suscitaven alguna perplexitat, sigui perquè es tracta de llibres de qualitat però amb continguts molt estereotipats i conservadors, sigui perquè són llibres molt trencadors amb imatges i continguts innovadors, però amb una qualitat del llibre, de les il·lustracions o dels textos molt baixa (Naidoo, 2012; Van der Linden, 2006; Gramantieri, 2012, Fierli et al., 2019; Piccinini, 2012). Hem decidit mantenir en la selecció alguns d'aquests llibres tot renunciant al

propòsit inicial de seleccionar només llibres que haguessin superat ja una visió binària i heteronormativa dels cossos, de les identitats i de les sexualitats. Hem hagut de reconsiderar el tema dels cossos nus perquè n'hi ha molt pocs i la majoria dels llibres continua censurant-los (amagant-los) i proposant-ne representacions estereotipades, segregades per gènere i que busquen una forta homologació del gust de les persones que llegeixen i fullegen aquests llibres.

### ESTRUCTURA DE LA TESI



#### 3. *Matrioske Non Una di Meno*

La tesi presenta quatre parts, a més d'aquesta introducció, les conclusions i un annex amb el *corpus* de llibres que hem analitzat. A l'annex hi ha el llistat complet dels llibres seleccionats, una mostra d'algunes informacions "objectives" extretes de la base de dades i les pàgines 6 de cada fitxa; és a dir la pàgina que, per a cada llibre, conté les reflexions que considerem més rellevants i la imatge de la coberta. Tot i havent ja presentat els aspectes més rellevants del Marc teòric, passem a presentar la resta de capítols.

En la segona part de la tesi (Per què els àlbums il·lustrats?) aprofundim sobre el tema del llibre il·lustrat com a objecte editorial però, també, com a dispositiu cultural i transmissor de valors, models, creences i prejudicis. En aquesta part definim què és un llibre il·lustrat de qualitat i indaguem sobre les relacions que hi ha entre el llenguatge icònic i verbal i els diferents nivells de possible lectura (Nikolajeva i Scott, 2001; Handles Spitz, 2000; Hamelin, 2012; Fierli et al., 2015; Nodelman, 2017; Van der Linden, 2013). Analitzem els estereotips i els models que transmeten, la manera en que contribueixen en la construcció del nostre imaginari i com-quant-quant influencien els nostres comportaments. Aprofundim també la definició del mecanisme que porta a construir patrons i cànons perquè siguin una eina de control i de manteniment

de l'*status quo*. Reflexionem sobre el tema del control i de la censura, de l'homologació del gust i de l'expressió del poder hegemònic que trobem en molts llibres i històries (Turin, 2003; Chabrol Gagne, 2011; Brugeilles et al., 2002; Oltra-Albiach, Pardo, 2019; Allan, 2012; Coats, 2018; Colomer, 2006; Colomer i Olib, 2009; Bernardi, 2014; Zanfabro, 2017). Un tema que considerem fonamental, sigui per a l'anàlisi dels llibres sigui com a eina de prevenció de la violència de gènere, és l'educació de la mirada. Aprendre a observar de manera que l'ull i el cervell siguin capaços de llegir les imatges a diferents nivells, d'emmagatzemar imatges i situacions, d'aprendre com les coses es poden mirar des de punts de vista molt diferents i d'adquirir els codis que serveixen per aquest tipus de lectura (Campagnaro, 2012, 2019, 2021; Gombrich, 1973; Berger, 1972; Ranciè, 2008; Panofsky, 1955; Fierli et al., 2015). En aquest sentit, focalitzem l'atenció també en aquella literatura que analitza el punt d'influència que les imatges proporcionen en la construcció de l'imaginari de cada persona i en la manera de mirar el propi entorn que té cada individu (Bian et al., 2017; Brugeilles et al., 2002; Butler, 2019; Dafflon Nouvelle, 2011; Fierli et al., 2015; Kiefer, 1995; Gombrich, 1999, 2002; Ranciè, 2008; Zanfabro, 2017).

També hi presentem el projecte *Fammi Capire* i el nostre posicionament respecte als llibres temàtics i a la seva funció i qualitat. Un altre tema que abordem és el de les pressions socials que les persones pateixen a través de les normes explícites i implícites de convivència, però també a través de les imatges que la societat ens proporciona: imatges que arriben des de la publicitat, el cinema i altres productes culturals, els llibres, les joguines. C cadascun d'aquests factors pressiona perquè actuem i ens conformem amb un determinat model que no sempre ens representa o ens pertany. Els llibres il·lustrats, primera galeria d'art, primera representació del món i primer vocabulari per a les persones petites, són extremadament potents en aquest sentit, perquè ens ofereixen una mirada determinada cap a la realitat que, necessàriament, hauria de ser variada i plural per no transformar-se en una gàbia que ens limiti en el creixement i en les eleccions que fem al llarg de la nostra vida.

La tercera part, Base de dades i anàlisi de les representacions, dedica el primer capítol a presentar l'estructura de la base de dades. La selecció del *corpus* i la creació de la base de dades, sobretot pel que fa a la seva estructura i categories, ens ha permès, també durant la seva elaboració, començar a detectar i/o respondre algunes de les preguntes que havíem comentat i reforçar

els punts de la nostra anàlisi. Una vegada acabada la selecció del *corpus* d'anàlisi, vam confeccionar una base de dades amb 86 títols, dividits en sis categories: cossos, identitats (recollint també un grup nombrós de llibres sobre les representacions de les persones trans\*), manuals (incloent-hi també els llibres específics sobre menstruació), relacions, reproducció, i sexualitats. Per a cada llibre vam crear una fitxa, que consta de sis pàgines, on hem recollit totes les informacions que considerem necessàries per fer aquesta anàlisi, algunes més objectives (com ara dades tècniques), d'altres més discursives i de descripció dels continguts i de les imatges, els punts forts i els punts febles i les nostres consideracions respecte a les representacions. A més d'aquesta part més teòrica, la base de dades ens permet l'extracció de dades de tipus analític i estadístic sobre les quals podrem analitzar la realitat de les publicacions i del sector editorial en base a les problemàtiques de gènere. La nostra idea és que aquesta base de dades es pugui transformar en una eina en l'àmbit educatiu i en un recurs de suport, per construir recorreguts i projectes més amplis i interdisciplinaris.

Les sis categories, com anirem repetint, són eines de catalogació dels llibres, no es tracta, de cap manera, d'una operació que pretengui tancar els llibres en categories rígides, ans al contrari, volem subratllar com cada llibre podria entrar en més d'una categoria i presentar elements per ser-hi analitzat. Això és perquè un llibre il·lustrat és un dispositiu complex on podem identificar més d'una temàtica principal i perquè és una entitat orgànica, que uneix components diferents i, conseqüentment, no es pot simplificar amb una sola etiqueta. Les categories, no obstant el fet que els llibres es resisteixin a ser "catalogats", han estat una elecció molt important perquè ens han permès abordar temes diferents amb ordre i claredat, sense barrejar reflexions i arguments. La primera categoria, "cossos", recull quinze llibres que veuen el cos com a protagonista, bé sigui a través d'una narració que ens parla de cossos, bé de les seves emocions, accions i reaccions a més d'anomenar-ne totes les parts. De fet, podem afirmar que, només si coneixem totes les parts i els podem donar un nom, coneixem el nostre cos i ens en podem crear una imatge i el podem representar. Com escriu Bourdieu, «It is easy to understand why one of the elementary forms of political power should have consisted, in many archaic societies, in the almost magical power of *naming* and bringing into existence by virtue of naming.» (Bourdieu, 1991: 236). Dins d'aquest grup de llibres, trobem històries de cossos representats, que tenen veu i es transformen

en subjectes actius, i cossos amagats, és a dir, cossos dels que se'n parla i són representats només si responen a determinades normes canòniques. El cos és, al mateix temps, exaltat i cancel·lat i, amb l'emergència i el distanciament sanitari d'aquests últims anys, aquest tema s'ha fet encara més evident: una vegada hem sortit del confinament, hem hagut de reconstruir la dinàmica de relacions entre iguals i entre estudiants i persones adultes que no fossin familiars i ens hem aturat massa poc a reflexionar sobre com els cossos han reaccionat a aquest canvi imprevist de paràmetres i com hem reaccionat nosaltres envers els nostres cossos.

La segona categoria, les "identitats", conforma un grup molt ampli de llibres (25) perquè conté històries amb enfocaments molt diferents els uns dels altres. En aquests llibres es parla d'homes i dones i de totes les subjectivitats i col·lectius que no responen a una visió binària de la realitat i que, per aquest motiu, estan sovint invisibilitzats. Dediquem una reflexió específica a les representacions de les subjectivitats trans\* que, encara avui, sovint són representades capgirant els estereotips sense, però, desconstruir-los realment.

Els "manuals", la següent categoria, són aquells llibres que ofereixen respostes a la curiositat i dubtes típics de persones que estan creixent i que veuen el propi cos canviar de manera descontrolada (aquest també és un grup bastant gran amb vint títols). Un dels defectes més greus que hem copsat en aquests llibres és el fet de donar una visió rígida binària de la realitat i una lectura molt normativa del món. Tot el que té a veure amb el creixement es posa, molt sovint, en relació directa amb la reproducció, es segreguen les informacions per gènere (i els gèneres només són dos) i es transmeten models i valors profundament conservadors i, freqüentment, sexistes i patriarcals. Dins d'aquesta categoria hem recollit també molts llibres sobre la menstruació, temàtica tabú fins fa molt pocs anys i que ara es proposa de moltes maneres diferents. Desconcerta molt el fet que la menstruació es tracti en tots els aspectes i quasi sempre lligada a la reproducció, però només hàgim trobat un llibre on es parli de la menopausa. En els últims dos anys també el semen ha començat a ser tema d'interès i hem trobat dos llibres que en parlen, però, insistim, el risc és donar una visió procedent d'un únic punt de vista, sexista i patriarcal. No obstant tot l'apoderament degut al trencament del tabú de la menstruació, el semen, com veurem, està esdevenint un element més potent, diríem que més "simpàtic", del qual se'n parla com si fos més important.

També la categoria “relacions” pateix el problema de la diferenciació d’atenció entre masculí i femení. Aquí hem pogut recollir molt pocs llibres, set en total, que parlin només de relacions no heterosexuales i heteronormatives i ens ha costat molt trobar una història lèsbica entre les diverses històries d’amor, afecte i relacions gais, com si l’amor homosexual fos legítim només quan concerneix dos homes.

Els llibres de la categoria “reproducció” (7 títols) haurien pogut figurar en la de “manuals” o “sexualitats”, però hem preferit recollir-los en un grup diferent perquè creiem que les representacions de la maternitat i de la reproducció mereixen un aprofundiment a part. Hem notat, de fet, com encara avui la reproducció es presenta des d’una perspectiva profundament binària i heteronormativa i, molt sovint, com a destí natural de totes les dones (millor si cisgènere i heterosexuales, és clar!).

L’última categoria que hem definit és la que recull els llibres sobre les sexualitats (10 llibres) i que, no obstant el plural en el títol, continuen, amb una freqüència impressionant, prescindint de la definició de plaer o desig i a concentrar-se sobre un patró reproductiu i discriminant.

Ha esdevingut fonamental, doncs, en aquest estudi analitzar el tipus de representació que els llibres seleccionats proposen: tabús, cossos vestits o despallats, denominació (o no) d’algunes parts del cos (per exemple dels genitals). Tots aquests elements es repeteixen i porten la persona que està llegint cap a una direcció o una altra. És a dir, en les imatges es poden trobar detalls i indicacions aparentment “inofensives” que transmeten una norma o un tipus de comportament que, si esdevé comú en moltes representacions, acaba essent un model o una referència. Moltes vegades s’utilitzen marcadors de gènere (Turin, 2003), és a dir, elements que sempre són els mateixos per identificar un gènere definit o una manera d’actuar que vinculem amb aquell gènere (el color rosa, les nenes representades davant d’un mirall o en un espai interior, nens actius i que fan activitats a l’exterior, segregació de gènere en les representacions dels jocs, diferenciació de l’expressió de gènere molt clara i binària...). Sovint, encara que no hi hagin marcadors de gènere tan evidents, els missatges que els llibres transmeten van en una direcció molt clara: per exemple, la maternitat i la reproducció com a destí únic; les representacions de parelles gairebé sempre heterosexuales amb una minoria de parelles homosexuals indicades com a excepció i com a “diferents”; adolescents representats sempre com a dos col·lectius separats de noies i nois i que només intercanvien

opinions en el moment de la relació sexual o sentimental. Tot això contribueix a la construcció d'un imaginari col·lectiu cultural i social molt definit, que reforça els estereotips de gènere i de rol i que fa que prejudicis i tabús siguin molt difícils de erradicar.

Als capítols 9 i 10, presentem tota l'anàlisi del *corpus*, és a dir el nucli central de la tesi. Per a cada llibre o grup de llibres fem les observacions i reflexions sobre les representacions i els continguts verbals, destaquem com es representen les persones petites (en les seves relacions, expressions de gènere, jocs) i les persones adultes (de les quals es presenten sobretot rols parentals i de cura) i com es representen cossos, identitats i sexualitats. Presentem també els nostres raonaments aprofundits sobre els dos pilars de la nostra recerca, és a dir heteronormativitat i binarisme i, anticipant una mica les conclusions, constatant com no hem arribat a desmentir el nostre prejudici inicial.

La darrera part (Educació al gènere a través dels llibres il·lustrats / *Educazione al genere attraverso i libri illustrati*) està escrita en italià atenent a les normes de tesis doctorals amb menció internacional -gràcies a l'estada a la Universitat de Roma Tre l'any 2020-2021.

A propòsit del prejudici inicial sobre els estereotips, els capítols sobre l'educació es concentren principalment en l'educació sexual que s'imparteix (gairebé mai) a les escoles, l'educació al gènere i els tabús i creences que aquests tipus d'ensenyament combat o transmet segons l'enfocament de la persona que imparteix les classes sobre aquestes temàtiques. Per això hi afegim també una reflexió sobre la pedagogia crítica, inclusiva i *queer*, perquè creiem profundament que sigui molt important que la perspectiva de gènere i la reflexió sobre cossos i identitats no quedi relegada a una disciplina específica sinó que ocupi tot l'espai de la pràctica educativa i es pugui llegir com una pràctica de llibertat (Ainoa, 2013; Companys Alet, 2019; hooks, 1994; Iturrioz, 2019; MacNaughton, 2000; Mapelli, 2008; Neary, Cross, 2018; Rinaldi, 2016). Sobretot perquè la construcció de la pròpia identitat i del propi imaginari es realitza dins les escoles on passa de ser un tema individual a ser un tema col·lectiu (Besozzi, 2003; Biemmi, 2020; Burgio, 2020; Crespi, Soler, 2019; Moreno Sánchez, 2010; Musi, 2015; Saldaña Blasco et al., 2019; Seveso, 2005).

També reflexionem sobre l'ús dels llibres il·lustrats dins de les pràctiques educatives, com a eina de mediació i com a magatzem d'imatges per a construir un imaginari variat i plural. Els llibres il·lustrats es componen de

dos sistemes reals, l'icònic i el verbal, que estan relacionats entre si per lligams dinàmics que canvien de llibre en llibre, de vegades fins i tot d'una pàgina a una altra (Nikolajeva i Scott, 2001). Codis diferents que formen part, però, d'un únic projecte, pensat, estudiat i configurat barrejant pensaments, habilitats, intel·ligències diferents: qui va escriure, qui va il·lustrar, qui es va ocupar de la part gràfica, qui va editar i publicar el llibre, qui el llegeix (Van der Linden, 2003, 2013). El diàleg privilegiat que es produeix entre paraula i imatge en el registre il·lustrat, la interpenetració contínua d'un en l'altre i l'intercanvi recíproc, significa que fins i tot les persones més petites poden entrar en la narració, reconèixer—hi la pròpia història i activar aquest mecanisme de pertinença que ens permet memoritzar les imatges i recuperar-les, si cal, en la memòria (Handler Sptitz, 2000; Fierli et al., 2015, 2017, 2019). Marco Dallari (2000) proposa utilitzar els llibres il·lustrats com a pretext, com a excusa i, alhora, com a oportunitat per a projectes que van més enllà de la lectura de la història i que aprofiten per parlar d'una altra cosa, per abordar les disciplines, buscar vincles amb els esdeveniments actuals i el context en què els infants creixen. Aprendre a mirar les imatges ens permet construir les eines per mirar la realitat d'una manera nova, capturar matisos diferents, usar diferents lents cada vegada que ens centrem en detalls ocults o necessitem nous alfabetos per llegir (Campagnaro, Dallari, 2013; Fierli et al., 2015; Capetti, 2019). El llibre segueix sent una eina de coneixement molt poderosa i un lloc on es poden emmagatzemar models, imatges, sol·licituds de tot tipus que, a poc a poc, s'acumulen en la nostra memòria i construeixen la nostra imaginació, el nostre bagatge de models socials, culturals i familiars a través dels quals arribarem a la construcció de la nostra identitat (Blakemore et alii, 2009).

Parlant d'educació, al nostre prejudici s'hi ha afegit la nostra experiència de gairebé 20 anys de treball en l'àmbit de la mediació (de l'art i de l'educació en perspectiva de gènere) i de la formació del professorat, que considerem, encara avui, poc competent a l'hora de tractar les qüestions de gènere, i sobretot en abordar el tema de la construcció positiva de la identitat (Paetcher, 2015; Richard, 2019). L'ensenyament mai no és neutre i l'autoreflexió que porta cap a aquesta consciència no es pot produir sense que el professorat es formi constantment, de manera competent, extensiva i que la formació en perspectiva de gènere estigui contemplada en totes les pràctiques educatives. L'escassa atenció a la formació del professorat sobre aquests temes és un mirall clar d'una manca d'atenció cap al desenvolupament emotiu,



relacional i afectiu de l'alumnat (de qualsevol franja d'edat) en una escola on, evidentment, s'atorga més importància a l'avaluació dels resultats, que no pas al creixement de persones lliures i conscients (hooks, 2004; Musi, 2015; Abbatecola Stagi, 2017). Un dèficit de l'escola que es podria transformar en un avantatge, perquè permet de no segregar l'educació afectiva i sexual a unes hores concretes i de superar l'enfocament medicalitzat i biològic que caracteritza la majoria dels cursos d'educació sexual que s'imparteixen.

Cada cop més, per tant, en sembla important i fonamental que la nostra anàlisi iconogràfica, editorial i transfeminista dels llibres il·lustrats s'enfronti al tema de l'educació, entesa com la inserció, cada cop més urgent, de la perspectiva de gènere en qualsevol pràctica educativa, amb propostes concretes de formació i activitats, amb atenció a metodologies i praxis. Aquesta nostra afirmació és conseqüència de considerar els llibres il·lustrats eines molt potents per a la construcció d'imaginariis plurals, lliures i oberts, un pas fonamental en la construcció de la pròpia identitat de gènere i un mitjà potent i molt eficaç per educar la mirada de manera crítica i oberta, i perquè aquest tipus d'atenció es pugui aplicar, més endavant, a totes les imatges que ens envolten i que, sovint, només són aparentment inofensives.

#### REFLEXIONS SOBRE EL TÍTOL



4. Bernard Cormand. *El nen perfecte*

Respecte a aquesta tesi, volem destacar dos punts més: el títol d'aquest treball, en particular l'expressió “cossos representats / cossos amagats” i la franja d'edat que hem indicat.

El títol comença amb una afirmació: “cossos representats / cossos amagats” perquè volem subratllar com els cossos són molt presents en la majoria dels productes culturals (entre els quals, els llibres), hi ocupen un espai

definit i són, sovint (sobretot en els videojocs o en la publicitat), hipersexuals i despulats, però, quan es tracta de posar-los al centre d'un discurs que podria trencar estereotips i normes, els cossos s'amaguen, no se'ls deixa que prenguin la paraula, sobretot si no són cossos que responguin als canons de representació que la societat considera "adequats" i "decents".

El que ens interessa, doncs, és analitzar com en la majoria de les imatges els cossos són molt generitzats i sexualitzats i, sobretot, com el cos femení s'utilitza per transmetre missatges de qualsevol tipus (també quan no seria necessari utilitzar un cos femení i sovint despulats). Les nenes són les que més reben pressions i creixen segon normes molt definides sobre la seva bellesa i la necessitat de cuidar el cos per ser boniques i agradar a les altres persones; els trastorns alimentaris es presenten cada vegada més aviat i el tema del *body shame* els afecta moltíssim (Dafflon Novelle, 2006; Descarries-Bélanger, Mathieu, 2010; Berger, 1972). Els nens també reben una educació sobre el seu cos, que ha de ser fort, actiu, atractiu i viril, des de la primera infància (Burgio, 2010; Blanc, 2017; Gutierrez 2020). No hi ha gairebé cap traça de cossos "no conformes" al canons vigents, ni de cossos amb habilitats diferents de les que es consideren "normals" i "normatives". Els cossos, doncs, en les representacions que se'n fan estan completament homologats i conformes a unes quantes regles. Els cossos com a subjectivitat, com a mitjà d'empoderament, com a subjecte crític i portador d'un pensament i de plantejaments de qüestions, desapareixen. És molt difícil trobar en els llibres il·lustrats (i encara més en altres mitjans) cossos que siguin capaços d'autodeterminació i de prendre una posició que tingui un pes dintre del discurs sobre les sexualitats i les identitats de gènere, cossos que tinguin veu (Brugelles et al., 2002; Diekman et al., 2004; Ellemers, 2018; Fierli et al., 2020; MacNaughton, 2000; Paechter, 2007; Sánchez Sáinz, 2019; Sweet, 2014).

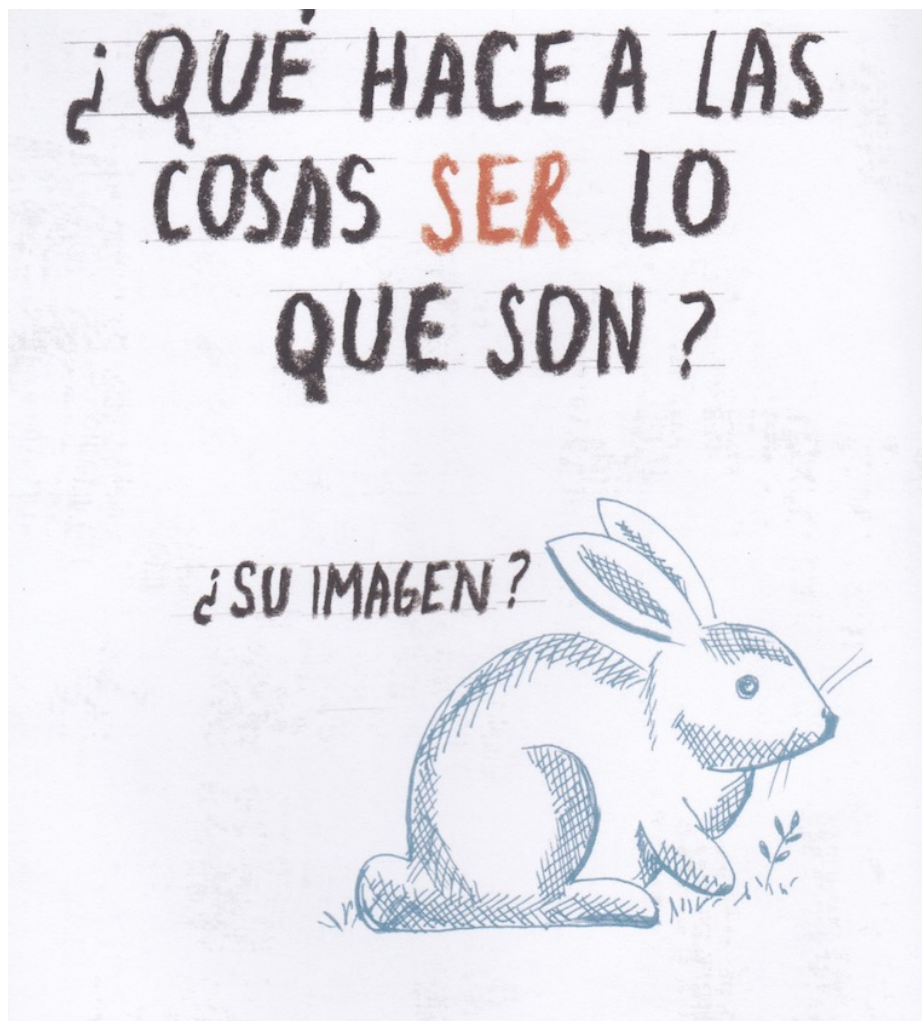
Pel que fa la franja d'edat, hem triat una franja molt àmplia i molt articulada perquè ens interessa remarcar com canvia l'atenció cap als cossos i cap a les sexualitats al llarg del recorregut formatiu d'una persona, que coincideix en part amb el període de escolarització obligatòria (i, doncs, que està vinculat a la idea que tenim d'educació i d'escola pública). Per contrarestar el possible risc d'haver triat una franja massa àmplia que podria dilatar massa el *corpus* analitzat, és important subratllar tres elements: el nombre exigü de llibres publicats, el tema importantíssim de la continuïtat entre les franges

d'edat diferents, sobretot en una òptica d'educació al gènere a partir de la primera infància i, per últim, el fet que és interessant analitzar com canvia el missatge sobre sexualitats i identitats que els llibres proposen a nenes i nens, pre-adolescents i adolescents (Abbatecola, Stagi, 2017; Cagnolati et al., 2015; Fierli et al., 2019; Fierli, Marini, 2021; Harcourt, 2017; Herek, 2007; Mapelli, 2008; Quagliata, Di Ciegli, 2015; Weitzman, 1972). A més, és important subratllar el fet que la edat que s'aconsella per a cada llibre (que prenem directament des de les indicacions de les editorials o de les autores) sempre és un paràmetre flexible, perquè cada llibre preveu que hi hagi una mediació o per part d'una persona adulta de referència (familiar, professorat), o perquè les persones lectores ja disposen de les eines i els codis necessaris per llegir els llibres de manera conscient i treure'n les degudes conclusions. Això dona la possibilitat d'utilitzar cada llibre amb franges d'edat diferents i en contextos diversos. El tema de la continuïtat en l'educació és molt important, perquè proporciona eines que s'adapten a les persones i respecten les seves etapes educatives i de creixement i, al mateix temps, avalen la idea d'un projecte i d'unes praxis educatives que no estan separades en compartiments estancs, sinó que flueixen segons els contextos educatius, les necessitats del grup i les preguntes que sorgeixen durant els debats i les activitats (Ghigi, 2019; Iturrioz, 2019; hooks, 2020; MacNaughton, 2000; Paechter, 2009).

Per últim, i tal com ja hem dit, analitzem la paràbola que utilitza l'explicació de les sexualitats en etapes educatives i de creixement diferents, quan els cossos desapareixen de l'escola i es transformen d'eines potents a "problemes" i amb necessitat de "disciplina" i control.

L'ambició d'aquesta investigació ha sigut poder presentar un compendi, el més complet possible, sobre aquest tipus de llibres, tot definint quin tipus d'imatges veiem fullejant-los, quina és la seva influència sobre el nostre imaginari, quines són les connexions que podem establir entre el tipus d'imatges que veiem i les qüestions que volem destacar respecte a determinades categories de pensament i normes socials, en primer lloc, el binarisme i l'heteronormativitat obligatoris.

## PRIMERA PART: ESTAT DE LA QÜESTIÓ I MARC TEÒRIC



5. Eleonora Arroyo, Ariel Cortese. 22 maneras de no ser. Tres Tigres Tristes 2021

## CAPÍTOL 1. ESTAT DE LA QÜESTIÓ I MARC TEÒRIC

Un dels fonaments principals d'aquesta tesi és la seva transversalitat i interseccionalitat. L'estudi s'emmarca en tres àmbits -il·lustració, educació i gènere- que són diferents, però que, alhora, esdevenen paral·lels i vinculats per aconseguir els objectius. Són tres eixos que, cadascun per separat, comporten una gran tasca de lectures, de selecció de teories i fonts bibliogràfiques -tenint en compte tant les aportacions que han obert camí com les més actualitzades- i que cadascun per si sol podria abastar més d'una tesi doctoral. Aquesta ha estat una de les dificultats per tal de bastir un marc teòric que contempli els tres eixos i, al mateix temps, a més de sintetitzar-los, establir-ne paral·lelismes i vinculacions.

Per poder desenvolupar aquest treball, cal contextualitzar metodològicament on se situa dins del marc dels estudis de gènere i, sobretot, on se situa dins del marc dels estudis de l'educació en les diferències i al gènere (Gamberi et al., 2010). És també necessari contextualitzar aquesta investigació en el marc dels estudis sobre l'aprenentatge de la lectura de les imatges, les edicions de literatura infantil i juvenil i amb una particular atenció als llibres il·lustrats. És en la intersecció d'aquestes temàtiques que el projecte de la tesi adquireix significat i, al mateix temps, és justament aquesta intersecció la que ha comportat les dificultats més rellevants en la seva ordenació i síntesi per evitar que la idea central d'aquest treball de recerca es dispersés en rierols i que no portés a cap conclusió. Si, per una banda, considerem la interseccionalitat com a única manera de mirar els fets que es produeixen en el nostre entorn, (Maria Galindo, 2013; Angela Davis, 1981; bell hooks, 2004; Audre Lorde, 1979), per una altra, pensem que s'ha de posar ordre entre tots aquests elements perquè no es generi una narració superficial. Perquè, en aquest cas, a un posicionament interseccional s'hi afegeix també la intersecció, valgui la redundància, entre àmbits molt diferents (estudis de gènere, edició, literatura infantil i juvenil, educació) que no sempre han dialogat entre ells.

Comencem amb la definició del propòsit inicial d'aquest estudi: analitzar els llibres il·lustrats publicats a Catalunya i a Espanya a partir de l'any 2010 que tractin el tema dels cossos, les identitats i les sexualitats. Dins d'aquest marc de producció editorial, hem decidit seleccionar i analitzar, en principi, només aquells llibres que desconstrueixen els estereotips de gènere i superen l'enfocament teòric heteronormatiu i el binarisme de gènere comuns

en la majoria de les produccions editorials *mainstream*, que troben justificació i arrels en la cultura i en la societat que els produeix.

La idea d'aquesta anàlisi té dues finalitats. La primera és teòrica, és a dir, reflexionar des d'una perspectiva de gènere i transfeminista sobre les propostes que les publicacions infantils i juvenils ofereixen al públic de persones lectores entre 0 i 16 anys pel que fa als cossos, les identitats i les sexualitats i com aquestes contribueixen en la construcció social del gènere. Des d'aquesta anàlisi neixen unes quantes preguntes: quins són els tabús que encara persisteixen? Quines són les propostes més trencadores i que poden produir una transformació cultural real? Quines podrien ser les implicacions d'un cert tipus de representacions en la construcció de l'imaginari i de la identitat de gènere de les persones? Aquesta finalitat teòrica ens ha obligat a investigar un àmbit, el dels estudis de gènere sobre cossos i sexualitats, que aparentment s'allunya de l'àmbit de la producció editorial infantil i juvenil i de l'educació *tout court*, però que és imprescindible per a un enfocament de l'anàlisi segons una perspectiva de gènere i transfeminista.

L'altra finalitat d'aquest estudi és construir una base de dades que sigui una eina pràctica i útil en l'àmbit educatiu (escoles, comunitat educativa en el sentit més ampli, famílies), i un recurs de suport en el moment en què es decideixi parlar, a través de les representacions, de cossos, relacions, gèneres i sexualitats, de construir recorreguts i projectes més amplis i interdisciplinaris. La majoria de les escoles a Catalunya i Espanya no donen classes d'educació sexual. El tema de les construccions de les relacions, del desenvolupament de les sexualitats i de les identitats de gènere, s'afronta a l'aula gràcies a la voluntat de professorat més o menys preparat i que decideix escoltar les preguntes i les qüestions que sorgeixen de les seves mateixes classes i buscar respostes o explicacions. Això és un mirall clar d'una manca d'atenció cap al desenvolupament emotiu, relacional i afectiu de l'alumnat (de qualsevol franja d'edat) a l'escola, on es dona més importància a l'avaluació dels resultats que no pas al creixement de persones lliures i conscients de si mateixes (Musi, 2015; hooks, 1994 i 2020a). Aquest dèficit de l'escola, però, pot ser viscut com a un avantatge perquè ofereix la possibilitat de no segregar l'educació afectiva i sexual a unes hores concretes i introduir la perspectiva de gènere en tota la pràctica educativa (Richard, 2019). Permet, també, superar l'enfocament medicalitzat i biològic que caracteritza la majoria dels cursos d'educa-

ció sexual que s'imparteixen a les escoles. Aquest dèficit necessita, però, eines i formació i la nostra base de dades pot esdevenir un recurs important perquè neix, a més, des d'una reflexió teòrica sobre el tema i d'un monitoratge molt detallat de la producció editorial dels últims 12 anys.

Definit el tema i les finalitats d'aquest estudi, per poder delimitar i explicar el marc teòric en el qual aquesta investigació s'insereix, ens hem plantejat un seguit de qüestions i reflexions. La primera ha sigut preguntar-nos com parlar de cossos i sexualitats per mitjà de llibres il·lustrats es pot considerar una pràctica feminista i un recurs educatiu amb perspectiva de gènere. Si parlem de pràctica educativa, ens hem de plantejar, com a segon punt, la qüestió de com es poden unir l'educació al gènere i l'educació a la lectura de les imatges i, sobretot, si necessiten les mateixes eines. Són vàlids, en aquest cas, els mateixos codis i alfabet de lectura? I, finalment, l'educació amb perspectiva de gènere posa com a condició principal una atenció rigorosa a la complexitat de la realitat que ens envolta (Gamberi et al., 2010; Iturriez, 2019; Santambrogio, 2017) i, aleshores, també cal que ens preguntem si una anàlisi principalment iconogràfica de les imatges que veiem en els llibres que hem seleccionat es pot considerar com a base de construcció d'eines complexes. Aquestes tres qüestions de base, a les quals volem donar respostes al llarg d'aquesta recerca, en produeixen d'altres més específiques, com ara: com es representen els cossos i les sexualitats en els llibres que formen part de la nostra base de dades? (Fierli et al., 2017; 2019; 2021b). Quins marcadors de gènere podem identificar dins d'aquestes imatges? Com es poden transformar, aquests llibres, en eines d'educació eficaces? Quines són les implicacions que les imatges tenen en la construcció de l'imaginari de les persones? (Chabrol Gagne, 2011; Campagnaro, 2019; Kiefer; 1995). Quan, quant i com afecten la construcció de les seves identitats? Com impacten les imatges en la construcció d'un discurs col·lectiu? La normativitat sobre sexualitat, identitats i cossos, com i de quina manera influencia les representacions? Les imatges dels llibres il·lustrats poden ser agents de transformació cultural? Quina és la definició que volem donar de "cossos amagats i cossos representats"?

En aquesta investigació provarem de trobar respostes a aquestes preguntes i definir quins han sigut els paràmetres que hem utilitzat per seleccionar els llibres que formen el *corpus* analitzat. Com a primer pas, hem identificat algunes de les interseccions possibles entre els elements principals que són els cossos, les sexualitats, la perspectiva de gènere, l'educació, l'anàlisi de les

imatges i la construcció d'eines educatives. Com hem dit, hi conflueixen moltes temàtiques diferents, cadascuna amb diverses construccions del discurs i que parteixen de diferents necessitats, acadèmiques o de divulgació, a més d'adreçar-se cadascuna a "públics" diferents.

Partint d'aquest node de confluència de diferents disciplines i temàtiques, hem pres només en consideració la idea de "representacions de cossos, identitats i sexualitats en els llibres il·lustrats" i hem analitzat diferents punts. El discurs transfeminista sobre cossos i sexualitats (Butler, 1990; Rich, 1980; Haraway, 1985) i com aquest s'afronta en l'educació, la coeducació i la construcció d'una nova pedagogia *queer* (Brugio, 2015; Bryson, de castell, 1993; Carrera, 2019; Gamberi et al., 2010). Els cossos i la seva presència en l'àmbit educatiu; els plantejaments que es fan als centres educatius per anar construint una cultura del respecte per a les altres persones, del consentiment en totes les relacions i la valorització de les diferències per treballar per a la prevenció de qualsevol tipus de violència i discriminació (Musi, 2015; Neary, Cross 2018; MacNaughton, 2000; Richard, 2019). L'anàlisi iconogràfica de les imatges dels llibres segons una sèrie de paràmetres que hem aplegat tenint com a model i adaptant l'anàlisi dels marcadors de gènere d'Adela Turin<sup>3</sup> respecte a les representacions dels estereotips en els llibres il·lustrats. (Turin, 2003).

Turin es concentra sobre les diferències i el desequilibri de les representacions dels rols (en família o a la feina) entre homes i dones, en la majoria dels casos entre mares i pares, però no surt del binarisme masculí/femení i no fa cap referència a persones no binàries o transgènere. No obstant això, els codis que proposa d'utilitzar per a la lectura de les imatges són fonamentals per dues raons: primer de tot, perquè les representacions no han canviat molt respecte al principi del segle XXI i continuen sent molt masculistes i estereotipades; i, segon, perquè ens permeten de començar a pensar en les imatges dels llibres il·lustrats des del punt de vista iconogràfic, és a dir, amb uns elements que respecten un cànon ja dissenyat i que es repeteixen i tenen un significat

---

<sup>3</sup> Adela Turin, investigadora de literatura infantil i juvenil i activista feminista, va ser fundadora l'any 1975 de l'editorial *Dalla parte delle Bambine* (vegi's, també, Fierli, Elena, 2014). L'any 2003 va publicar una breu guia sobre els elements que s'han de detectar en les representacions dels llibres il·lustrats per desconstruir-ne els estereotips de gènere. Aquesta investigació, tot i que ara fa quasi 20 anys que va ser publicada, manté un punt de força important perquè identifica uns quants elements que es repeteixen en les representacions i que podem utilitzar per començar una lectura crítica de les imatges.



molt definit i clar. Això ens dona les eines per entrenar la nostra mirada a entendre què significa una il·lustració més enllà de les aparences: quin és el missatge, encara que sigui subtil o implícit, què ens vol comunicar i què es queda a la nostra ment? Una vegada identificats tots aquests elements que marquen els estereotips, òbviament les il·lustracions s'han de situar en un determinat context històric, cultural i social i aquests codis que hem utilitzat formaran part d'un conjunt més gran d'eines per a la lectura i la interpretació dels llibres il·lustrats.

## 1.1 ESTRUCTURA DEL MARC TEÒRIC

Aquesta primera part es divideix en tres capítols (més aquest que n'explica l'estructura) que defineixen el marc teòric dels tres elements que considerem imprescindibles per a aquesta investigació: els cossos, les sexualitats i les identitats i la construcció de la normativitat en els estudis de gènere; la producció editorial infantil i juvenil contemporània i l'educació a la lectura de les imatges dels àlbums il·lustrats; l'educació al gènere en una perspectiva de desconstrucció dels estereotips i de prevenció de qualsevol tipus de violència i discriminació.

Dins del primer dels tres blocs teòrics (el capítol 2) ens concentrarem principalment en els estudis de diverses investigadores feministes i transfeministes. Atores que al llarg dels anys han dissertat sobre sexualitats, binarisme, heteronormativitat i construcció de la identitat de gènere amb l'objectiu de donar uns quants punts de referència en el moment d'analitzar les imatges dels llibres il·lustrats que formen part del *corpus* segons una perspectiva de gènere. Durant el desenvolupament d'aquesta investigació, hem decidit concentrar el focus de la nostra atenció en el moment de la construcció de les categories de “sexe”, “sexualitat” i “gènere” i en la manera en què aquestes categories influeixen les representacions il·lustrades dels cossos i de les sexualitats i de com, aquestes mateixes representacions, afecten la pràctica educativa i influeixen en la construcció de les nostres identitats. Precisament per això hem hagut de reduir dràsticament l'anàlisi d'altres autores que han tractat aquests temes en els seus estudis i ens limitarem aquí a definir un marc teòric basat i dirigit exclusivament als nostres propòsits, ben conscients d'haver d'excloure molts textos i molts punts de vista. Ben conscients, sobretot, de proporcionar una visió dels temes de cossos i sexualitats que s'origina, sí, en el discurs transfeminista i que manté una clara perspectiva de gènere, però

que es concentra només en les representacions que podem trobar d'aquestes temàtiques en un *corpus* definit (i inevitablement limitat) de llibres il·lustrats que constitueixen una selecció subjectiva i situada (Haraway, 1988; Bergvall, Remlinger, 1996; Utt, Short, 2018; Santambrogio, Fierli, 2022). En aquesta primera part volem emmarcar diverses reflexions que incideixen amb major o menor grau, però que són importants en la nostra recerca, com els conceptes de sexe i gènere, l'heteronormativitat i la repronormativitat -sobretot pel que fa a la representació de la maternitat-, la interseccionalitat dels feminismes actuals i el seu efecte sobre les construccions binàries encara persistents malgrat noves realitats i situacions des d'altres percepcions transfeministes, antifeixistes i descoloniales o *queer*.

Pel que fa a la producció editorial infantil i juvenil (capítol 3) que desconstrueix els estereotips sobre cossos i sexualitats, i per tal de donar pas a la presentació del *corpus* de llibres seleccionats i de l'anàlisi de les representacions que presenten, la nostra recerca teòrica incideix en els estudis sobre les imatges en la producció editorial infantil i juvenil. Incideix també sobre la manera com, aquestes representacions recauen en la construcció d'un imaginari col·lectiu i compartit dins la societat en la qual vivim. Abordem també estudis sobre el possible diàleg entre educació al gènere i educació a la lectura de les imatges i de com aquest diàleg es pugui considerar un element transformador en la construcció del propi imaginari i en la desconstrucció dels estereotips de gènere. Hem tingut em compte també els estudis de pedagogia, de teoria de la imatge i els estudis específics sobre els llibres il·lustrats.

En el tercer bloc del marc teòric (capítol 4), tractem el tema de l'educació al gènere i la construcció de noves pràctiques educatives amb perspectiva de gènere, feminista i *queer* per poder-hi emmarcar l'educació *tout court* i l'educació afectiva i sexual. Analitzem també la construcció d'eines educatives que puguin suportar la desconstrucció d'estereotips i prejudicis perquè es pugui treballar contra cada tipus de discriminacions.

## CAPÍTOL 2. ESTUDIS DE GÈNERE: HETERONORMATIVITAT, RE- PRONORMATIVITAT, NORMATIVITAT I AUTODETERMINACIÓ



6. Meg-John Barker, Julia Scheele. *Queer: a graphic history*. Icon books 2016

Tal com hem dit, per evitar ulteriors dispersions de l'anàlisi teòrica, hem decidit limitar molt l'anàlisi dels textos teòrics sobre aquest tema, perquè de l'àmplia reflexió que s'ha fet sobre les sexualitats, els cossos i la construcció de les identitats de gènere, volem captar els elements que es podran, successivament, aplicar a l'anàlisi de les representacions. No considerem aquesta investigació la seu apropiada per aprofundir en la història del pensament feminista, filosòfic, historiogràfic, sociològic o polític sobre les sexualitats i els cossos, ni tampoc per esmentar tot el coneixement sobre aquest tema perquè no tenim l'espai o les competències i un tractament d'aquest tipus depassa els objectius de la tesi. Sobretot, volem que la nostra recerca no perdi de vista el tema principal d'aquest estudi que és el de les representacions dels cossos, les identitats i les sexualitats en els llibres il·lustrats. És per això que aquest estudi es centra en l'enfocament que, a partir de les categories de "heteronormativitat" i "binarisme de gènere", es pugui donar a les representacions dels cossos i de les sexualitats i com aquestes representacions poden ser agents de transformació cultural. Les nostres reflexions abasten aquestes temàtiques exposades, com són l'heteronormativitat obligatòria, la repronormativitat i el binarisme, així com, també, la normativitat i autodeterminació en el pacte social

i com la pertinença a un grup social pugui comportar discriminació i estigmatització.

El que ens interessa, més concretament, per a la finalitat de la nostra investigació, és la intersecció entre la construcció de les categories de “sexe”, “sexualitat” i “gènere” i de les normes de comportament “sòcio-sexual” en la nostra societat que se’n deriven; la construcció social del gènere i de la “moral” sexual i les seves implicacions sigui en les representacions de cossos, identitats i sexualitats o sigui en el plantejament de projectes educatius sobre aquests temes fora i dins les escoles (Burgio, 2015; Butler, 1990; Rinaldi, 2016). En subratllar la forta relació entre el poder, la societat patriarcal fortament jerarquizada i la construcció del gènere, en el seu llibre *Gender Trouble* (1990), Butler analitza com altres estudioses anteriors a ella (entre les quals Beauvoir, Irigaray, Witting) van partir del binomi masculí/femení per reflexionar, encara que de diferents formes i extraient conclusions diferents, sobre el posicionament filosòfic i sociològic més difós (que comença amb Plató i arriba fins avui passant per Descartes, Husserl i Sartre), que situa la connotació de gènere al centre de la construcció de tot el discurs polític i sociocultural. És a partir d’aquí que afirma:

Sarebbe sbagliato pensare che la discussione sull’“identità” debba precedere la discussione sull’identità di genere, per il semplice motivo che le “persone” diventano intelligibili soltanto acquisendo una connotazione di genere conforme a riconoscibili standard di intelligibilità di genere. [...] Se nelle descrizioni filosofiche l’analisi del problema di che cosa costituisca “l’identità personale” si incentra quasi sempre sulla questione di quale caratteristica interna della persona stabilisca nel tempo la continuità o l’identità del sé, la domanda qui diventa: in che misura le pratiche che regolamentano la formazione e la divisione del genere costituiscono l’identità, la coerenza interna del soggetto, di più, lo statuto per cui la persona è identica al proprio sé? In che misura “l’identità” è un ideale normativo più che una istanza descrittiva dell’esperienza? E in che modo le pratiche di regolamentazione che governano il genere governano anche le nozioni culturalmente intelligibili di identità? [...] Dal momento che “l’identità” è garantita per mezzo dei concetti stabilizzatori di sesso, genere e sessualità, la nozione stessa di “persona” viene messa in discussione dall’emergere culturale di quegli esseri “incoerenti” e “discontinui” dal punto di vista di genere che pur sembrando delle persone non riescono a conformarsi alle

norme di genere relative all'intelligibilità culturale che rendono tali le persone. [...] L'eterosessualizzazione del desiderio richiede e istituisce la produzione di opposizioni distinte e asimmetriche tra "femminilità" e "mascolinità", intese come attributi espressivi del "maschile" e del "femminile". La matrice culturale attraverso la quale l'identità di genere è diventata intelligibile implica che certi tipi di "identità" non possano "esistere", quelli cioè in cui il genere non deriva dal sesso e quelli in cui le pratiche del desiderio non "derivano" né dal sesso, né dal genere. In questo contesto la "derivazione" è una relazione politica di implicazione istituita dalle leggi culturali che stabiliscono e regolano la forma e il significato della sessualità. (Butler, 2013 [1990]: 26-27)<sup>4</sup>

És important subratllar com la influència que aquestes normes culturals, socials, de classe i racials han tingut i continuen tenint sobre la construcció del pensament cultural i educatiu i de les relacions entre iguals i entre persones adultes i infants. I la influència que tenen en el desenvolupament dels comportaments i dels valors de les persones. I hem de tenir en compte si contribueixen al fet que les persones tinguin actituds i exigències estereotipades o no, a què es conformin a determinades pressions que reben des de la societat, o que triïn de manera lliure i conscient els camins que volen emprendre. És per això que, a partir d'Adrienne Rich, Monique Wittig i Judith Butler, dos dels conceptes claus d'aquest estudi són les categories de "heteronormativitat" i "binarisme de gènere" perquè sobre aquestes categories es fonamenta la construcció del pensament filosòfic occidental contemporani.

Com a conseqüència directa, a més, ens interessa analitzar la influència que aquestes normes i categories tenen sobre la construcció dels tipus de representacions i narracions dels cossos, les identitats i les sexualitats en els llibres il·lustrats per a totes les franges d'edat, però, sobretot, per a la franja de 0 a 16 anys que agrupa subjectivitats en el ple del seu trajecte formatiu.

Per desconstruir la categorització binària i heteronormativa de la realitat és necessari començar des de la connotació de la categoria de "dones", com a col·lectiu estable, uniforme, complementari i oposat a l'altre col·lectiu, el dels "homes". Afirmar Butler, a l'obertura del seu assaig *Gender Trouble*:

---

<sup>4</sup> Les cites d'aquest treball es faran en la llengua de l'edició consultada. A la bibliografia al costat de l'edició consultada hi ha la indicació de l'edició original.

Buona parte della teoria femminista si è basata sul presupposto che esistesse un'identità, concepita attraverso la categoria delle donne, che non solo istituisce gli interessi e gli obiettivi femministi all'interno del discorso, ma anche costituisce il soggetto per il quale si cerca una rappresentanza e una rappresentazione politica. (Butler, 2013[1990]: 4)

Butler continua l'anàlisi del subjecte del feminisme, evidenciant que aquesta construcció de la categoria “dones”, en la qual hauríem de reconèixer la nostra identitat, no és res més que una imposició del poder que no admet ni preveu cap altra posició que no estigui emmarcada i que no es constitueixi dins de la seva mateixa estructura<sup>5</sup>.

La critica femminista dovrebbe anche capire come la categoria delle “donne”, il soggetto del femminismo, viene prodotta e delimitata dalle stesse strutture di potere attraverso le quali si cerca l'emancipazione. [...] Le strutture giuridiche del linguaggio e della politica costituiscono oggi il campo contemporaneo del potere; perciò, non si dà alcuna posizione al di fuori di tale campo, ma si dà solo una genealogia critica delle sue pratiche di legittimazione. [...] Forse, in questa congiuntura della politica culturale, un periodo che viene talvolta definito post-femminista, abbiamo l'opportunità di riflettere, entro una prospettiva femminista, sull'ingiunzione a costruire un soggetto del femminismo. [...] D'altra parte, potrebbe essere anche il momento giusto per intraprendere una critica radicale che cerchi di liberare la teoria femminista dalla necessità di costruire un fondamento univoco o stabile che viene poi immancabilmente contestato dalle posizioni identitarie o anti-identitarie che immancabilmente esclude. (Butler, 2013 [1990]: 9)

La filòsofa insisteix sobre el fet que no és suficient pensar com les dones poden arribar a ser més representades en el llenguatge i en la política. No es pot fundar la lluita feminista sobre la tesi que “dones” sigui un concepte que denota una identitat comuna, perquè, ara, aquest “significant estable” s'ha convertit en un “terme problemàtic, un espai controvertit”.

---

<sup>5</sup> Sobre la imposició patriarcal de la categorització de les “dones” com a col·lectiu oposat als “homes”, vegeu també Torras, 2007 i hooks, 2004.

Anche se si “è” una donna, ciò di sicuro non è tutto ciò che si è; il termine non riesce a essere esaustivo, non perché una “persona” che non ha ancora una connotazione di genere trascenda gli accessori specifici del proprio genere, ma perché il genere non è sempre costituito in modo coerente o costante in diversi contesti storici, e poi perché il genere interseca le modalità razziali, di classe, etniche, sessuali e regionali delle identità costituite discorsivamente. L’assunto politico che il femminismo debba avere una base universale, da rinvenire in un’identità che si presume esistere in diverse culture, spesso accompagna la tesi per cui l’oppressione delle donne ha una qualche forma singolare rintracciabile nella struttura universale o egemonica del patriarcato o del dominio al maschile. (Butler, 2013 [1990]: 9)

## 2.1 EL CAMÍ DEL PENSAMENT FEMINISTA CAP A LES CATEGORIES DE “GÈNERE” I “SEXUALITAT”



7. Símbol del moviment Feminista

El discurs feminista sobre els cossos i sobre les sexualitats no comença amb la invenció de la categoria del “gènere” ni amb la seva definició com a construcció cultural. Si no que té un recorregut molt articulat al llarg dels segles que presenta formes molt diferents i variades de desenvolupament i, sempre, s’ha desenrotllat sobre dos plans paral·lels i profundament vinculats entre ells. D’una banda, les exigències i les necessitats que neixen des de baix: les reivindicacions de les dones pel que fa a el dia a dia, a partir del dret

a poder triar la seva pròpia modalitat de vida, la seva parella, la pròpia vida maternal. Des d'aquí la possibilitat de tenir i gestionar un patrimoni, la llibertat de treballar fora de casa, la possibilitat de tenir una educació de qualitat. D'altra banda, les reflexions teòriques (primer tímides, després sempre més conscients i enrabiades), dintre i fora de l'acadèmia, aquelles opinions, posicionaments i categoritzacions que han sistematitzat i han definit els desitjos i les inquietuds de “totes” les dones, perquè és exactament a partir d'aquí d'on van sorgir. Desitjos i inquietuds diferents, contradictoris, més o menys definits segons el context en el qual es van produir, el nivell econòmic, social i de classe de les persones que les van expressar, el lloc geogràfic i la situació política on es van desenvolupar.

És per aquest motiu, encara que aquest no sigui el lloc per aprofundir una història dels feminismes, que abans d'abordar específicament el pensament sobre cossos, identitats i sexualitats, ens hem de preguntar què són els feminismes. En aquest context hem decidit fer-ho a partir de textos teòrics, però amb una particular atenció a aquells que expliquen els feminismes des de la representació gràfica: còmics, col·leccions de cartells i d'altres mitjans de comunicació, narracions il·lustrades<sup>6</sup>.

Comencem amb la definició de “feminisme” que ens dona Antje Schrupp a la primera pàgina del seu còmic *A Brief History of Feminism* (2017):

To understand feminist ideas, then, we must always look at them in their proper context and not boil them down to one simple definition. Individuals will inevitably have to form their own judgments and take their own positions. There can be no one “feminism.” New propositions, discoveries, and findings are emerging all the time. (Schrupp, 2017: VI)

No es pot definir el feminisme, ens diu Schrupp, perquè n'hi ha molts i diferents, i cadascun amb la mateixa dignitat dels altres, ja que hi ha moltes definicions que podem donar a la paraula “feminisme”. El feminisme es

---

<sup>6</sup> Ens referim, en particular, als llibres de Meg-John Barker i Julia Scheele (2016 i 2018); Marta De La Rocha i Ana De Miguel (2018); Harriet Dyer (2016); Toni Galmés i M.Àngels Cabré (2019); Antje Schrupp i Patu (2017); Nacho M. Segarra, María Basarós i Cristina Daura (2018); Breen i Jordahl (2022); Strömquist, 2018.



desenvolupa segons diferents contextos, amb diferents expressions, de vegades contradictòries, però amb una base comuna que és la lluita contra el patriarcat. La contradicció més important (que és alhora la seva força i la seva debilitat) és el concepte mateix de “dones” que, d’una banda, s’expressen i es manifesten com a col·lectiu (de vegades “universal” i d’altres “local”), sempre fragmentat i amb moltes diferències, però com a grup cohesionat que lluita per al mateix resultat. I, de l’altra, reivindiquen aquestes diferències perquè rebutgen l’homologació i la “deshumanització” del propi ser. Un “col·lectiu” que el patriarcat mateix necessita definir com a subjecte unitari per identificar-lo i, al mateix temps, perquè les diferències i les fragmentacions degudes també a la classe, a l’ètnia, al nivell sociocultural, el puguin afeblir.

La filòsofa Amelia Varcárcel, per exemple, identifica amb molta claredat una de les bases de les lluites dels moviments feministes en les categories “femení” i “masculí”. Considerades complementàries i oposades entre elles i posicionades dintre d’un sistema jeràrquic on el masculí sempre ha estat un esglaió per sobre del femení -inferior en totes les seves expressions perquè inestable, dèbil i descontrolat pel que fa a la gestió de les emocions, sentiments i canvis hormonals- aquestes dues categories constitueixen el fonament de la lectura occidental de la realitat (des del punt de vista cultural, social, religiós i econòmic) i la base de gran part del debat feminista, encara que s’hagi transformat i hagi pres formes diferents al llarg dels segles i segons els contextos on s’ha desenvolupat. (De Beauvoir, 1949; Varcárcel, 2000; Torras, 2007). Segons Varcárcel:

Feminismo es aquella tradición política de la modernidad, igualitaria y democrática, que mantiene que ningún individuo de la especie humana debe de ser excluido de cualquier bien y de ningún derecho a causa de su sexo, sea este sexo masculino, femenino, epiceno, poco demostrable o mediopensionista. Feminismo es pensar normativamente como si el sexo no existiera. Por tanto, el feminismo no es lo contrario del machismo, sino que es muy otra cosa: una de las tradiciones políticas fuertes igualitarias de la modernidad, probablemente la más difícil, además, puesto que se opone a la jerarquía más ancestral de todas. Incluso cuando todas las jerarquías se ponen en cuestión, [...] la jerarquía entre los varones y las mujeres se ha mantenido. Pero, puesto que el feminismo se opone al uso del sexo como medida, se opone a los abusos en función del sexo: no es *lo contrario del machismo*, pero es *absolutamente contrario al machismo*. Sin embargo, su

verdadero *quid* es la propia jerarquía sexual, no algunas de sus indeseables consecuencias. (Valcárcel, 2000: 123)

Es fa evident, doncs, encara que pugui semblar una simplificació excessiva, que les primeres reivindicacions es van formular a partir d'aquesta classificació de la realitat on les dones no eren considerades capaces de gestionar la seva vida i la vida dels altres i on la necessitat bàsica era el dret, primer de tot, a ser considerades persones en tots els aspectes i no un apèndix d'un home, pare, marit o governant que fos. De formes diferents, però amb els mateixos resultats, en tot el món occidental les dones no tenien dret a votar ni a divorciar-se, a la custòdia dels propis fills, si estaven casades no tenien dret a tenir ni gestionar propietats, no tenien accés a la mateixa educació que els homes o no podien accedir a la universitat. Encara avui, que el debat transfeminista deixa espai per a moltes més identitats i subjectivitats, provant de superar la visió radicalment binària i desequilibrada que el món occidental perpetua i alimenta a través de normes monolítiques i estereotips de gènere molt difícils d'erradicar, aquest *gap* no està del tot resolt.

Per situar-nos, fem un breu repàs històric que ens permeti fer èmfasi en diferents aspectes que ens han portat fins a l'actualitat<sup>7</sup>. Tal com hem dit, i sense pretendre en absolut abastar tot el camí del pensament feminista, sí que volem, però, marcar algunes fites que considerem importants per a la nostra recerca encara que de forma molt general i remetent-nos a unes figures i uns aspectes bàsics i concrets. Sense entrar en matisos i a grans trets -i sabent de molta altra bibliografia a l'abast que no esmentem- hem volgut destacar una sèrie de fets, moviments i teories -i, també, contradiccions- que ens permetran de situar en el marc teòric el que hem denominat "el camí del pensament feminista cap a les categories sexe i gènere". Un llarg camí històric que hem volgut sintetitzar per emmarcar els precedents i, sobretot, la segona i tercera onades dels feminismes i les seves teories amb pes actual sobre els conceptes sexe i gènere i, per tant, també sobre cossos i sexualitats.

En el seu estudi *Historia del feminismo*, Juan Sisinio Pérez Garzón (2018) indica com a primeres dates històriques de "reivindicació" feminista el 1405, any de publicació del llibre *La Cité des dames* de Christine de Pizan, i

---

<sup>7</sup> Es tracta d'una part important per a definir els nostres objectius i les nostres anàlisis, per aquest motiu, tot i la voluntat de síntesi, l'aparell crític hi és especialment desenvolupat però, òbviament, no pretén ser exhaustiu.

el 1622, any de la publicació de *Égalité des Hommes et des Femmes* de Marie Le Jars de Gournay. Evidentment, com passa amb totes les obres, es tracta de llibres que s'han de contextualitzar i llegir des d'una perspectiva històrica molt definida. És justament allà, on podem trobar les llavors dels canvis que s'han produït sobretot durant els últims dos segles. Només cinquanta anys després de la publicació de l'esmentat assaig de Marie Le Jars de Gournay, l'any 1673, François Poullain de la Barre publica el seu *De l'égalité des deux sexes, discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés* on afirma clarament com "l'esprit n'a pas de sexe" i com, exactament per aquest motiu, les dones tenen el mateix dret que els homes a una educació adequada i igualitària<sup>8</sup>.

Les reflexions de Poullain no havien produït, evidentment, canvis molt esclatants ni entre els intel·lectuals ni en tema de lleis i drets si cap al final del segle XVIII, gairebé cent anys després i molt pocs anys abans de la revolució, el filòsof de la Il·lustració Jean Jacques Rousseau continua argumentant en veu alta que les dones han de ser educades per servir els homes i organitzar la seva vida (dels homes, és clar!) perquè sigui agradable i serena, perquè aquesta és la seva essència i el seu guió. És interessant, de fet, veure com les mateixes reivindicacions de Poullain es repetiran durant els anys ardents de la Revolució Francesa (Amorós, 1990: 140).

---

<sup>8</sup> Tal com afirma Celia Amorós (1990) en el seu assaig sobre el feminisme com a "camí no transitat" de la Il·lustració, l'obra de Poullain es pot llegir com a resposta cartesiana a obres com ara l'assaig de Cornelio Agrippa van Nettesheirn, titulada *De Nobilitate Mulieris* (1529). Parlant del text de van Nettesheirn, Amorós en transcriu, en la nota 3, una part molt interessant des del nostre punt de vista: «En el primer capítulo de este curioso texto, puede leerse lo siguiente: "Dieu, qui a engendré toutes choses et qui a comblé de biens l'un et l'autre sexe, a créé l'homme a son image, et l'a fait mâle et femelle. [...] La différence des sexes, ne consiste que dans la différente position des parties du corps, et cette différence est nécessaire pour la génération. Mais Dieu a donné au mâle et à la femelle une âme entièrement semblable, et sans distinction de sexe. Le même esprit, la même raison, le même usage de la parole, ont été accordés à la femme et à l'homme.»» (Amorós, 1990, p.149). De fet, continua Amorós, Poullain repren el discurs de van Nettesheirn i, a partir de la base de la lluita cartesiana contra el prejudici -i de la categoria de "sexe com a construcció normativa", típica del racionalisme cartesià (Valcàrcel, 1998)-, i l'amplia reivindicant temes com ara el dret al sacerdoci, a l'exercici de la judicatura i del poder polític, a ocupar les càtedres universitàries, l'accés als alts càrrecs de l'exèrcit. Amorós continua la nota amb l'explicació de l'origen d'aquesta citació: «(Nuestra cita està tornada de la traducció francesa del propio Roétitg de la obra de Agrippa, *De l'excellence et de la supériorité de la femme*, Paris, Louis, 1801; ejemplar microfilmado del de la Bibliotheque Nationale.)»

Les reivindicacions al dret de vot i de llibertat que esclaten durant la Revolució Francesa, culminen amb la publicació, l'any 1791, de la *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* obra de Olympe de Gouges (que acaba, però, guillotmada l'any 1793 a causa de la seva oposició, valenta i ferotge, contra Marat i Robespierre). Gairebé contemporani és l'assaig de Mary Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman*, publicat l'any 1792 al Regne Unit, on es defensa que dones i homes són iguals i que, per això, haurien de tenir els mateixos drets. De fet, l'afirmació de Wollstonecraft que subratlla com l'opressió de les dones no depèn de la naturalesa, sinó que està vinculada amb l'educació; es posiciona en obert contrast amb el pensament de Rousseau i de gairebé tots els filòsofs de la Il·lustració -de Rousseau fins al mateix Kant- "antiquats" i profundament "masclistes" (Amorós, de Miguel, 2015; Amorós, 1990; Valcàrcel, 1998).

Cap a mitjan del segle XIX amb la sedimentació de principis importants del pensament "progressista" de la Il·lustració i de la Revolució Francesa, com ara el sufragi universal (per als homes), la societat occidental estava vivint canvis memorables i substancials. Assistim a lluites ferotges i violentes que porten, per exemple, a l'abolició de l'esclavitud; la revolució industrial, a més d'afavorir el naixement d'organitzacions sindicals i de lluita pels drets dels treballadors, porta a un canvi total en l'estructura social i en la composició de les famílies i de les ciutats. Nascut a la Il·lustració, el feminisme tal com l'entendem avui en dia, va viure uns anys de creixement i reivindicacions internacionals. Aquesta primera expressió del feminisme, anomenada *Primera Onada*, es concentra sobre les dones, com a col·lectiu fràgil i marginat i sobre el rol de les dones a la societat i la seva invisibilitat dins del sistema patriarcal<sup>9</sup>. Les lluites es focalitzen sobre el fet que les dones, que contribueixen tant com els homes al "progrés de la civilitat", no tenen cap tipus de dret respecte al grup dominant que ostenta el poder econòmic, social i cultural: el grup de l'home, blanc, potent i cis-heterosexual. D'elles se'n parla

---

<sup>9</sup> Les lluites d'aquest moment concerneixen únicament i exclusivament les dones com a col·lectiu que no té reconeixement públic i social. Com ja hem dit, no es qüestionen de manera radical temes com ara la sexualitat o el destí de maternitat, ni apareix d'alguna manera una anàlisi sobre la identitat de gènere, que portarà més tard a interrogar-se sobre el significat del terme "dona/dones" entès com a col·lectiu i a analitzar-ne la varietat i la composició fragmentària. Totes les altres subjectivitats que no es reconeixen en el gènere femení o masculí, queden excloses, en aquesta fase, de qualsevol reivindicació.

com de sufragistes. No es defineixen “feministes” (aquesta paraula no s'utilitzarà fins als anys 90 del segle XIX) ni “*suffragettes*” (terme utilitzat per primera vegada en un article del Daily Mail l'any 1906 com a insult). Com diu, de manera molt divertida, Harriet Dyer en el seu *The little book of feminism*, no són feministes, sinó activistes que treballen per a la defensa dels drets de les dones i per a molts altres drets negats:

Question: When is a feminist not a feminist? Answer: When she is a first-wave feminist. First-wave feminism is the umbrella term retrospectively applied to the women's rights movement originating in the West in the mid nineteenth century. However, if you found yourself in the middle of a Langham Place Circle meeting in the 1850s and talked about the feminist cause, you'd get some pretty blank looks, not least for your extraordinary behaviour. The word “feminist” wasn't in use in Britain until the 1890s. You might get a similar reaction for bandying around the word “suffragette”. Although almost interchangeable with the term “first-wave feminist” now, the term *suffragette* was first used as an insult in 1906 in the Daily Mail, a patronisingly feminine twist on the word suffragist, at the time a campaigner for the right to vote. So if first-wave feminists didn't know they were feminists and weren't all suffragists or suffragettes, what were they? What did they want, and what were they for? The women's rights movement largely consisted of independent campaigners working toward improving the rights of women. (Dyer, 2016: 11)

De tota manera, tot i que es tracti “només” d'accions per defensar uns drets fonamentals com ara el vot, cap a mitjans del segle XIX el Moviment Sufragista esclata en diversos brots als països occidentals (Europa i Estats Units) amb una producció interessant d'assaigs i pamflets que comencen a donar espai també a la producció teòrica entorn del tema de l'alliberament de les dones (Josephine Butler, Emmeline Pankhurst, John Stuart Mill, Elizabeth Cady Stanton entre moltes altres). El moviment, però, roman aïllat dins de les fronteres dels diferents països sense tenir la capacitat de constituir-se en una xarxa internacional i internacionalista i manté separacions ideològiques i diferències culturals i territorials tan importants que és difícil considerar-ho com a un moviment polític. Sembla més una tendència cultural i social que té formes

diferents segons els països, les polítiques socials del lloc on neix, la classe (econòmica, social i cultural) de les dones que lluiten per a aquests drets<sup>10</sup>.

Es tracta, en la majoria dels casos, de grups independents i sense vinculació (ni de posicionament o tàctica política o teòrica, ni d'accions) entre ells, cosa que els treu pes i redueix la força de les accions de protesta. No és de menor importància, entre altres coses, el fet que els pocs homes que no s'oposen a l'acció de les seves companyes i, de vegades, les suporten i sostenen, fins i tot col·laboren amb elles, observen el moviment sufragista i, més tard, el moviment feminista amb una actitud paternalista i de condescendència que porta a una forta infantilització de tot el moviment<sup>11</sup>.



8. Martha Breen, Jenny Jordhal. *Donne-senza-paura*. tre60 2019

<sup>10</sup> Per a una anàlisi més aprofundida dels moviments sufragistes i feministes, és molt interessant l'anàlisi que Toni Galmés i Maria Ángeles Cabré fan a través de la producció gràfica de cartells, pamflets i manifestos (Galmés, Cabré, 2019).

<sup>11</sup> No és casual, per exemple, el to paternalista que utilitza John Stuart Mill en el seu assaig *The Subjection of Women* (1869) on remet als homes la tasca d'alliberar les dones de la seva condició de subordinació. El mateix to, es nota també en l'opinió d'un "home culte" (com el defineix Virginia Woolf) sobre el sufragi universal: «Le figlie dei nobili sono influenti, non le figlie degli uomini colti. E in quel caso di che tipo di influenza si tratta? Ecco l'opinione di un Suo onorevole collega, il defunto Sir Ernest Wild: "Sosteneva che l'enorme influenza esercitata sugli uomini dalle donne era sempre stata, e sempre sarebbe dovuta essere, di tipo indiretto. All'uomo piace pensare di essere lui a decidere, anche quando in realtà fa esattamente quello che vuole la donna; e se la donna è furba, gli fa credere che sia lui il padrone, anche quando non è vero. La donna che voleva interessarsi di politica aveva molto più potere senza il diritto di voto, perché allora poteva influenzare un gran numero di votanti. A suo avviso non era giusto abbassare le donne al livello degli uomini. Per lui la donna era oggetto di venerazione, e tale sarebbe dovuta rimanere. Avrebbe voluto che l'età della cavalleria non avesse a tramontare perché, diceva, agli uomini piace prendersi cura di una donna e farsi ammirare da lei.» (Woolf, 2021 [1938]: 29)

Les campanyes de les activistes per al vot de les dones, que es conquerirà finalment en moments molt diferents, de vegades amb discrepàncies de dècades entre els països occidentals<sup>12</sup>, deixen una herència molt important encara que fragmentària i no sistemàtica. En aquesta etapa del feminisme, on totes les energies s'han de concentrar en donar veu a aquest tipus de reivindicacions, observem com drets i exigències canvien molt segons les situacions històriques, culturals, la classe d'on provenen les activistes, la seva condició econòmica i el nivell dels seus estudis. No només això, sinó que totes aquestes lluites i anàlisis polítiques i teòriques es desenvolupen a Europa o als Estats Units i mantenen una forta accepció vinculada a la cultura d'aquesta societat: colonialista, racialitzada i profundament classista. Si la lluita pel dret al vot es va desenvolupar paral·lelament amb les lluites abolicionistes<sup>13</sup> (sobretot als Estats Units), la relació entre les lluites de la classe obrera i el feminisme de la primera onada sempre ha sigut més ambigua i antagònica: d'una banda, els directius del moviment de lluita obrera estan arrelats en posicions força masculistes i els costa reconèixer en les dones un col·lectiu que, a més de l'explotació laboral, també pateix altres tipus d'opressions; d'altra banda, el moviment "feminista" lluita pels drets de totes les dones, però el seu recorregut continua sent molt classista i vinculat amb la burgesia i la classe mitjana.

---

<sup>12</sup> Nova Zelanda (1893) - Finlàndia (1906) - Noruega (1913) - Dinamarca (1915) - Rússia (1917) - Països Baixos, Gran Bretanya, Alemanya, Àustria, Txecoslovàquia, Polònia (1918) - Estats Units (1920) - Espanya (1931 fins al 1939) - Brasil i Uruguai (1932) - França (1945) - Itàlia (1946) - Argentina i Veneçuela (1947) - Xile (1948) - Mèxic (1954)

<sup>13</sup> L'any 1848 es va celebrar a Seneca Falls, una ciutat dels Estats Units, la primera convenció per debatre els drets de les dones. Les organitzadores més actives d'aquesta convenció van ser Elizabeth Cady Stanton i un grup de dones Quakers, un moviment religiós de l'església cristiana protestant que oficialment es diu Religious Society of Friends, entre les quals hi havia Lucretia Mott. Mott i les dones quàqueres en general es coneixien per les seves capacitats oratòries, en un moment en el qual era molt difícil que les dones poguessin prendre la paraula públicament. En la seva obra, *History of Woman Suffrage*, que va escriure amb Susan B. Anthony, Matilda Joselyn Gage i Ida Husted Harper, Stanton indicava la Convenció de Seneca Falls com el moment d'inici del moviment pels drets de les dones als Estats Units. És interessant observar com moltes de les dones presents a la convenció de Seneca Falls provenien de l'activisme abolicionista i antiesclavista, sobretot lligat a la Societat Antiesclavista Estatunidenca. Un moviment civil i polític en el qual les dones van participar molt activament tant des del punt de vista teòric i de divulgació, com des del punt de vista de les accions d'ajuda als esclaus fugitius i de construcció de la xarxa clandestina d'informació i ajuts.

Aquesta dificultat per trobar punts de connexió en la lluita penalitzarà sobretot aquells grups de sufragistes i feministes que haurien estat molt més forts si haguessin tingut punts de coincidència amb les dones de la classe treballadora i els col·lectius racialitzats (Dyer, 2016; Marçal, 2019; Galindo, 2013; Davis, 1981; Ricci, 2018; Farnsworth, 1976; Lorde, 1979).

És exemplar, en aquest sentit, la determinada oposició de Lenin a Alexandra Kollontai<sup>14</sup> que acusava de “burgesa” quan ella negava rotundament l’existència d’una “essència femenina” i afirmava la necessitat de lliurar-se del matrimoni indissoluble, que alimenta l’esclavitud de les dones per deixar espai a unions lliures i basades en el respecte recíproc. Lenin va donar suport sense dubtar a la lluita de Kollontai i a les seves reivindicacions en temes de treball, participació política i drets com ara el divorci o l’avortament, però no en el tema de la sexualitat i el matrimoni. Com si aquestes temàtiques fossin una cosa intocable, un problema que no era un problema de veritat, un element inútil, destorbador i superflu.<sup>15</sup>

Aquestes temàtiques i posicionaments (la sexualitat i el matrimoni com a institució) xocaven amb les idees dels revolucionaris “a temps total”, com ara les de Lenin, que tenien molt clar el fet de que les dones s’havien d’emancipar respecte a la submissió “burgesa” i que havien de tenir temps per a la política però que, alhora, veien com a única prioritat de la revolució i del

---

<sup>14</sup> Revolucionària russa, es forma al costat de Clara Zetkin. Ocupa diversos càrrecs importants dins del partit i del govern, però aviat es troba en desacord amb els líders per la seva visió lliure i inconformista de les relacions, la sexualitat i la família. L’any 1908 publica *Les bases socials de la qüestió de la dona*.

<sup>15</sup> El fragment que reportem aquí prové de l’obra d’Alexandra Kollontai (1973: 11) que Martina Ricci cita en el seu assaig sobre els textos de Kollontai i la seva influència en el pensament comunista i socialista de la Unió Soviètica, per subratllar el tema, urgent i crucial, de l’emancipació de les dones en la Rússia Soviètica en els primers anys després de la Revolució del 1917. «Ora, se è vero che il lavoro è senz’altro uno strumento di emancipazione, in quanto, permettendo alle donne l’indipendenza economica, le emancipa dalla schiavitù domestica e dall’asservimento emotivo nel matrimonio, è anche vero che, nei confronti di un rapporto amoroso liberamente scelto e non istituzionalizzato, è solo parzialmente un mezzo di liberazione, perché non è sufficiente, da solo, a determinare la presa di coscienza dei modelli discriminatori che sopravvivono all’interno della coppia eterosessuale. I limiti dell’attività extra-domestica, come strumento di liberazione, appaiono evidenti nei paesi socialisti europei, dove la condizione delle donne è indubbiamente paritaria per quanto riguarda le possibilità di lavoro e la legislazione (pieno impiego, diritto di aborto, divorzio), ma è rimasta ancorata ai modelli tradizionali per quanto riguarda il loro ruolo all’interno della struttura familiare.» (Kollontai, en Ricci, 2018: 7-8)



partit la lluita de les persones treballadores i la instauració d'un estat socialista i, per tant, tot el que es quedava fora d'aquestes accions (com, per exemple, la "qüestió femenina") no era important i es jutjava com un "caprici burgès", un obstacle per a la revolució "de veritat" i amb l'expressió de l'avorriment per part de persones que no veien els problemes més importants i comuns. De fet el mateix Marx, a l'hora d'analitzar les causes de l'opressió de les dones, ho basa tot en el sistema capitalista, quan en canvi aquesta opressió va néixer molt abans del capitalisme i també es manté dins de societats profundament no capitalistes. A més, Marx omet un element fonamental que és la jerarquia de poder de gènere que caracteritza la majoria de societats.<sup>16</sup>

És interessant (i molt actual), en l'anàlisi de Kollontaï, la seva atenció sobre un aspecte important de la condició de les dones a la Rússia de principi del segle XX: el càrrec de tota l'organització familiar i de cura només continua sent tasca de les dones que, a més, ara són treballadores assalariades i, per tant, submises a les lleis del treball fora de casa (Kollontaï, 1926; Zetkin, 1922; Farnsworth, 1976). Entre el 1917 i el 1922 a la Unió Soviètica es van aprovar lleis realment revolucionàries respecte als altres països d'Europa (el dret a vot, el divorci i l'avortament, lleis sobre la tutela de la maternitat). Lleis i hàbits que, però, van canviar molt amb l'arribada al poder de Stalin, que va restaurar una relació jeràrquica entre els drets dels homes i de les dones sobre tot a través d'una potent propaganda que presentava les dones, una vegada més, com a mares de la pàtria i revolucionàries al servei dels seus homes. La relació entre la militància política dins d'un partit i la militància feminista (o l'activisme sufragista) és, encara avui, molt ambigua.

Molt lúcida, sobre aquest tema, ens sembla l'anàlisi de Maria Mercè Marçal que escriu l'any 1978 sobre la condició de les dones activistes dins d'un partit (PSAN) que hauria de ser molt progressista (almenys, en la teoria!). Encara que sigui una observació molt puntual i limitada a aquell partit i a aquella època (el final dels anys setanta en una Espanya on els partits estaven sortint a la llum després d'haver-se amagat durant molts anys i intentant

---

<sup>16</sup> «This failure results from the fact that Marxism, as a theory of social life, is relatively unconcerned with sex. In Marx's map of the social world, human beings are workers, peasant or capitalists; that they are also men and women is not so seen as very significant. By contrast, in the maps of social reality drawn by Freud and Lévi-Strauss, there is a deep recognition of the place of sexuality in society, and of the profound differences between the social experience of men and women.» (Rubin, 1975: 160)

construir i reconstruir una estructura que la dictadura havia provat d'esborrar i destruir completament), es pot ampliar com a raonament general sobre la relació entre els partits (i el poder) constituïts i les dones que allà dintre han desenvolupat accions i anàlisis polítiques igual que els companys homes.<sup>17</sup>

Més enllà de la relació entre els moviments de lluita per l'emancipació de les dones amb els partits i amb el medi polític, indiferentment socialista o liberal, des de principis del segle XX, les accions de les feministes, a més de la temàtica del vot, es concentren en dos aspectes fonamentals de la seva condició als països occidentals: l'accés a l'educació i l'estructura familiar (amb totes les conseqüències sobre el dret de gestionar el propi patrimoni, els casaments obligats, la custòdia dels fills, la maternitat com a obligació moral i social, les lleis sobre l'avortament i la tutela de la maternitat per a les dones treballadores).

Garzón evidencia com tant el feminisme "liberal"<sup>18</sup> com el feminisme socialista van centrar molt l'atenció en l'educació, tot i que de manera molt diferent i situada. És interessant, però, observar com, contemporàniament en gairebé tot el món occidental, es va produir el mateix procés, és a dir, la creació d'escoles per a la formació de mestres i per a l'educació diferenciada per a les nenes.

[...] ganó adeptos la idea de que, al ser la educación un factor de integración nacional, no se podía excluir radicalmente a las mujeres. Al

---

<sup>17</sup> «Si hem analitzat aquest any darrer, de vuit de març a vuit de març, pel que fa al moviment d'alliberament de la dona, cal que estenguem aquesta anàlisi a l'interior del partit, és a dir, que esbrinem fins a quin punt el PSAN té assumides les exigències d'aquest alliberament, i quin és el camí que encara ens falta recórrer.[...] Cal dir que ens falta molt camí per recórrer: mentiríem si diguéssim que el partit ha assumit a la pràctica tot allò que sí que va assumint en la teoria. Cal, per això, una lluita constant contra la inèrcia que fa que els partits, i el nostre entre ells, reflecteixin sense crítica molts aspectes de la marginació de la dona en la societat. Les dones partim, a l'hora d'ingressar en el partit, d'una situació desigual: la nostra educació ens predisposa als papers subordinats. La competitivitat i l'agressivitat, que en els homes se'ls estimula de petits, es reprimeixen en les dones. La inseguretat i la dependència envers l'home fan que molts cops ens automarginem dels llocs de responsabilitat. D'altra banda, les companyes que han de fer front a tasques domèstiques i a la cura dels infants veuen molt dificultada la seva participació en igualtat de condicions.» (Marçal, 2019, pp.163-165)

<sup>18</sup> Que, segons Dyer, sembla caure definitivament amb el fracàs electoral de Hillary Clinton l'any 2016, encara que aquesta afirmació ens sembli massa optimista!

contrario, había que educarlas para ser madres y esposas. [...] la idea dominante en la cultura occidental, incluso entre las clases de mayor rango social y cultural, consistía en impartir solo una instrucción elemental a las mujeres. Los hombres de la Ilustración y los prohombres de las revoluciones liberales, a los que se sumaron de modo apasionado los escritores románticos, exaltaron todos ellos las virtudes de la “feminidad” de la esposa y madre, “reina del hogar”, que, a la postre, se resumían en dulzura con los hijos y sumisión ante el marido o padre. Les bastaba, por tanto, con esa instrucción básica compuesta por clases de lectura, escritura, ciertas nociones de historia y religión con clases de moral que las preparase para cumplir las tareas cívicas de madres y esposas. (Garzón, 2018: 108 i 110)

Des d'aquest punt de vista, és interessant l'opinió de Gerda Lerner (1993), en el seu llibre sobre la mística femenina i l'anàlisi de la *Bíblia* des de l'edat mitjana per part de dones, que subratlla com l'error en algunes de les reivindicacions de les dones ha sigut l'alineament amb aspiracions masculines i l'anhel a l'aprovació per part dels homes d'aquestes reivindicacions. Això, afirma Lerner, ha alimentat la creació d'una educació segregada per a les dones que “justificava” les seves aspiracions “intel·lectuals” només perquè les formava per ser místiques o mares.

From Astell to Wollstonecraft to Catharine Beecher, women correctly defined the wrong they suffered as educational discrimination and defined their goal as equal access. But the arguments they used for a long time were focused on gaining male support and thus defined the issue in a way that still rested largely on patriarchal gender definitions. Because women were mothers and had responsibility for educating the young, they needed to be granted better education. Because they were the mothers of the Republic, their citizenship could best be expressed by their raising loyal [male] citizens and to do so, they needed to be better educated themselves. (Lerner, 2018: 277)

Al mateix temps, però, la segregació escolar va produir espais de llibertat i de intercanvi que no havien existit abans. Des d'aquests espais de confrontació van néixer les condicions perquè les dones poguessin superar la idea de tenir rols de lideratge en situació que, en qualsevol cas, continuaven sent dominades pel pensament masculí, i passar, com diu Lerner, d'un nivell

d'anàlisi de la seva condició a una formulació teòrica. Aquesta visió de l'educació s'ha de confrontar amb altres elements importants de transformació: entre les dues guerres mundials -a Espanya i Catalunya durant els anys de la república i la guerra civil dels anys 1936-1939 que portarà a la dictadura de Franco- les dones entren de forma massiva al mercat del treball. Aquest fenomen transformarà profundament l'estructura i la composició de les famílies i, més en general, de la societat. Serà en aquest moment que les dones adquiriran un poder econòmic més concret que no anirà, però, en paral·lel amb l'adquisició d'un major poder de decisió i social encara que sigui fonamental, exactament en aquests decennis, la seva aportació en tots els processos de resistència contra els feixismes.


## 2.2 LA RETÒRICA DE LA MATERNITAT CAP A LA SEGONA ONADA DEL FEMINISME

44

"Are you an artist?"  
says Susan.

"I couldn't become an  
artist because I had  
you," says Mummy.

John and Susan feel  
guilty.



new words guilty not artist

9. Miriam Elia.  
*We go to the gallery.* Dung Beetle  
Ltd 2015

Entre els anys vint i els anys cinquanta del segle XX es produeixen uns quants esdeveniments i situacions que ens semblen molt importants per al desenvolupament posterior dels moviments feministes. Els anys vint (quan idealment s'acaba la primera onada del feminisme) estan caracteritzats per un increïble ferment cultural i social en tot el món occidental, com a reacció a la Primera Guerra Mundial. Les dones, com ja hem dit, entren de forma massiva en el món del treball assalariat i molts països occidentals comencen a reconèixer uns quants drets bàsics ja reivindicats per les sufragistes.

Els anys cinquanta, però, pel que fa a la condició de les dones, es caracteritzen per una forta empenta cap al passat, cap a la família tradicional, cap a la maternitat com a opció salvadora i natural. Una actitud deguda a una necessitat demogràfica de repoblació del planeta i psicològica de “tranquil·litat” després dels anys del nazisme i del feixisme i dels horrors de la guerra, però també a una operació molt estructurada i conservadora d’empenta cap a un canvi de mentalitat i de cultura, impulsada pels governs de molts països. (Friedan, 2009)

No ens hem d’oblidar dos factors fonamentals en aquest breu recorregut: el primer és un tema de contextualitzar la recerca amb una perspectiva que sigui el més possible interseccional, sense oblidar que, per a nosaltres, des del punt de vista geogràfic i de formació, el punt de referència és el món occidental. El segon punt que volem aclarir és que som ben conscients que sempre hi ha diferències brutals de classe i de capacitat cultural i econòmica. Amb això no volem justificar la parcialitat de la nostra anàlisi, sinó evidenciar que si Friedan explica la condició de les mestresses de casa, blanques, de classe mitjana i amb accés (encara que limitat) a l’educació, no podem deixar fora el fet que la societat (també la societat occidental) estava (i està) formada per dones racialitzades, de classes diverses, amb un accés al treball assalariat i a l’educació molt diferent i que, contemporàniament al treball de Friedan, els anys seixanta van produir importants investigacions sobre la condició d’aquestes dones, fins aleshores invisibles. Per aquest motiu s’han de comparar, en el mateix pla d’anàlisi, el pes social de les *pin-up* o de les dones que podien tenir accés a la universitat amb el pes de les dades de les dones que continuaven morint-se de part o que eren analfabetes durant tota la seva vida; la influència de dones activistes i actives políticament en les vides de les dones obligades a quedar-se dins de relacions sentimentals violentes o de les quals s’haurien volgut senzillament alliberar; el pes de les noves idees polítiques amb les pressions socials i de la cultura religiosa, catòlica o d’altres corrents<sup>19</sup>. Entre els anys vint i els anys cinquanta, doncs, passen moltes coses i

---

<sup>19</sup> En primer lloc, cal esmentar el fet que el model que passa a través de la pantalla del cinema (i de la publicitat i de les revistes adreçades a un públic substancialment femení) es transforma en “model a seguir” només des del punt de vista de la imatge estètica i de superfície. En segon lloc, les dades ens demostren com la revolució dels electrodomèstics, les polítiques sobre la maternitat i poder treballar fora de casa no canvien radicalment la condició de les dones. Les dones com a “col·lectiu” continuen submises a normes socials aclaparadores, estan educades (la majoria continua sent

la causa feminista evoluciona fins a esclatar als anys seixanta amb l'anomenada *Segona Onada*.<sup>20</sup>

Com a precedents culturals de la Segona Onada, identifiquem sobretot el fet que, ja abans de la segona guerra, la producció intel·lectual de les dones esdevé més articulada i present, amb un mínim de visibilitat sobretot pel que fa a la literatura. Un exemple és l'anàlisi de la societat que proposa Virginia Woolf, sempre amb la seva increïble lucidesa i capacitat d'observació. A la novel·la *Tres guinees*, publicada l'any 1938, en ple ascens dels règims feixistes i nazis amb tota la seva propaganda i apartat d'exaltació de les dones com a mares de la pàtria i reines de la llar, Woolf analitza amb agudesia i intel·ligència la condició de les dones i la seva relació amb el poder dels homes i reconduïx l'origen de guerres, violències i dominacions al centre de la substància patriarcal i masclista de la societat en què viu.<sup>21</sup>

---

gairebé analfabeta fins al final dels anys seixanta en tot el món occidental) per ser mares i esposes, no tenen cap control sobre els seus cossos i les seves sexualitats (ni plantegen poder-ne tenir).

<sup>20</sup> En el seu llibre *Feminismo. Una breve introducción a las ideas, debates y políticas del movimiento*, Deborah Cameron subratlla com l'esquema de les onades, amb el qual generalment s'explica la història del feminisme, pot ser massa rígid i limitant per a un moviment que, des de sempre, ha estat molt heterogeni i polimorf. Escriu Cameron: «Aunque se utiliza mucho, el modelo de las «olas» ha levantado numerosas críticas. Una de ellas es que simplifica en exceso la historia, puesto que da a entender que cada nueva ola supera la anterior, cuando en realidad el legado de las olas pasadas sigue visible en el presente. Numerosas creaciones de la segunda ola [...] siguen formando parte del paisaje feminista contemporáneo [...]. El modelo de las olas también ha recibido críticas por dar pie a generalizaciones excesivas en torno al feminismo de cada momento histórico, como si todas las mujeres que alcanzaron la mayoría de edad política en los años sesenta, o en los años noventa, hubieran compartido exactamente las mismas creencias e inquietudes. La verdad es que no fue así: las diferencias y las desavenencias políticas [...] han existido en cada ola y entre las mujeres de cada generación. Una tercera objeción al modelo de las olas es que su narrativa discontinua oscurece la verdadera continuidad del activismo feminista, que no se detuvo simplemente en los años veinte y permaneció inactivo hasta finales de los años sesenta. La campaña sufragista concluyó al alcanzarse su objetivo, pero las campañas de promoción de los derechos de las mujeres continuaron con otras formas y en otros escenarios. Esto señala una dificultad mayor a la hora de escribir la historia del feminismo como un movimiento político: es, y siempre ha sido, un movimiento descentralizado y un tanto amorfo. Su historia no es solo la historia de organizaciones específicamente feministas [...] sino que también debe tener en cuenta el resto de movimientos que han perseguido objetivos feministas.» (Cameron, 2017: 7-8)

<sup>21</sup> «Ma... dietro questi puntini si apre un precipizio, un abisso così profondo tra Lei e me che per tre anni e più me ne sono rimasta ferma dalla mia parte del precipizio, incerta se valesse la pena tentare di farmi sentire da Lei. Proviamo a chiedere a qualcun altro, a Mary Kingsley, di parlare per noi. “Non so se ti ho mai detto che l'unica istruzione a pagamento che mi hanno concessa sono state le lezioni di tedesco. Per

L'exigència que havia expressat a l'assaig *A room of one's own* (1929) d'un espai dedicat a les dones, on cadascuna pogués trobar el seu lloc, es sentís lliure de ser si mateixa, sense pressions socials i sense el control dels homes (des de qualsevol punt de vista) representa una visió extraordinàriament revolucionària. L'alliberament de les gàbies i de les normes socials del patriarcat només pot arribar a través de la pròpia presa de consciència i a través del distanciament dels homes. Les dones se salven soles, s'organitzen elles mateixes i no estan subjectes a la voluntat masculina limitadora i, fins i tot, esclavitzant. Observem, doncs, una cesura important entre la primera i la segona guerres mundials. Si els anys vint i trenta, com ja hem afirmat, signifiquen per a les dones un moment de gran ferment cultural i d'apoderament, sigui a través de l'educació com a través del treball assalariat, que les porta a lluitar pels propis drets i somnis, els feixismes i la segona guerra representen el punt d'inflexió de cada lluita i protesta. És absolutament necessari tornar a una rutina de "normalitat" i les dones s'empassen tota la nova propaganda com si fos l'única solució, renunciant (gairebé sempre inconscientment) a totes les conquestes dels últims anys en tema de drets, llibertat, presència política i social en nom d'una nova vida, feta de tranquil·litat i família. Renuncien al control sobre els propis cossos i sentiments, deixen que la seva vida sigui gestionada pels seus marits, no estudien, no es fan preguntes. Aquesta actitud, que òbviament no comparteixen totes les persones en el món, continua, amb pics més alts o més baixos, fins al segle XXI. Encara avui moltes dones no exerceixen cap control sobre el propi cos, sigui per motius legals (per exemple les lleis sobre la interrupció voluntària de l'embaràs), sigui per pressions socials, culturals o religioses extremadament normatives i influents; un percentatge molt alt de dones deixa la feina després d'haver tingut el primer fill per temes de conciliació familiar; les dones continuen morint assassinades per les seves parelles o ex parelles.

És important subratllar uns quants elements que influeixen, de manera i amb pes diferent, en la producció d'aquesta actitud i d'aquest pensament. Primer de tot veiem que la majoria de les persones (també aquelles de classe obrera i més pobres i aquelles racialitzades) comencen a tenir accés als productes de la cultura de masses, substancialment el cinema i les revistes, que

---

l'educazione di mio fratello furono spese duemila sterline, ed è da sperare non invano.» (Woolf, 2021 [1938]: 17)

proposen models i valors molt concrets i controlats per una cultura del consum i de l'afirmació social. Friedan (1963), per exemple, situa el naixement del mite de la feminitat justament entre el final dels anys quaranta i el principi dels anys cinquanta i identifica en les revistes i en els anuncis publicitaris el principal vehicle de transmissió d'aquests nous mites<sup>22</sup>. Un altre factor impactant, sempre entre els anys trenta i cinquanta, és l'operació de sensibilització i implicació perquè les dones entrin a treballar a les fàbriques i s'ocupin de feines fins a aquella època considerades masculines (durant els últims anys de la Segona Guerra Mundial) i la mateixa operació, però amb una finalitat exactament contrària, que es va produir immediatament després perquè les dones deixessin les feines que acabaven d'aprendre i descobrir per deixar els seus llocs als homes que retornaven de la guerra. Elles, doncs, havien de tornar a les seves cases on les esperava la cura de la família, els fills i un paper de senyora somrient i activa que, com a premi, podia tenir una bona batedora<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Pel que fa les revistes especialitzades en públic femení, els seus continguts són una barreja d'imprescindibles suggeriments sobre la casa i la cuina, patrons per cosir-se els propis vestits, consells per a l'educació dels infants i suggeriments sobre com conquerir un home per casar-se amb ell i per mantenir el seu interès sexual. No hi trobem, mai, cap article d'aprofundiment, que vagi més enllà d'informacions superficials i assertives sobre educació o sexualitat (entesa només com a un mitjà per conquerir un home); no hi trobem mai temes de política o actualitat: una operació cultural molt definida i sense escrúpols, que fundava el propi èxit sobre la ignorància i la comoditat de viure en un món on tot està prefabricat. «De este modo la mística de la feminidad empezó a difundirse por todo el país, injertándose en viejos prejuicios y cómodos convencionalismos que tan fácilmente le dan al pasado poder sobre el futuro. [...] La mística de la feminidad afirma que el más alto valor y el único compromiso de las mujeres es la realización de su propia feminidad. [...] El error, afirma la mística, la raíz de los males de las mujeres en el pasado, es que éstas envidiaban a los hombres y trataban de ser como ellos en lugar de aceptar su propia naturaleza, que sólo puede hallar la plenitud a través de la pasividad sexual, la dominación masculina y el nutricio amor maternal. [...] La nueva mística convierte a las madres-amas de casa, que nunca tuvieron ocasión de ser otra cosa, en referente para todas las mujeres.» (Friedan, 2009: 120).

<sup>23</sup> És molt interessant, sobretot per a aquest treball de recerca que indaga les representacions dels cossos, l'anàlisi que Galmés i Cabré proposen al seu llibre *Lila. Història gràfica d'una lluita*, publicat l'any 2019. A través dels cartells de propaganda, els dos autors tracen un recorregut del model de dona que entre els anys trenta i cinquanta es transmet amb l'objectiu de construir un sentit comú que vagi en la mateixa direcció de les polítiques governamentals dels països occidentals. Afirmen Galmés i Cabré: «Intentemos encontrar una sola imagen, un gran icono que ilustre y represente visualmente esta lucha [...] Rosie la Remachadora (Rosie the Riveter) o, como se la conoce, la protagonista del "We Can Do It!". [...] La propaganda consiste en la doctrina o las ideas que son difundidas por una organización con el propósito de influir



La consciència econòmica i política de les dones treballadores, que s'havia desenvolupat amb l'ocupació del món del treball, es vol transformar, sempre a través de la propaganda *mainstream*, en la construcció social i cultural d'una nova imatge de la dona: independent i lliure, escolaritzada (el mínim que calgui per gestionar una família), autònoma des del punt de vista laboral (fins al moment de casar-se) i de les opcions de vida familiar i afectiva, però, al mateix temps, una dona que entre aquestes opcions sempre tria aquella de la família, la maternitat i la submissió al model patriarcal. Una dona nova que no naixia desafortunadament des d'un punt de vista feminista, sinó que era el producte molt ben construït i dissenyat (i destinat a durar fins avui) de les necessitats econòmiques del sistema capitalista (Garzón, 2018; Friedan, 2009; Galmés i Cabré, 2019).

No és una casualitat que la transformació radical del món des del punt de vista social i laboral, una vegada acabada la Segona Guerra Mundial, es vegi esborrada per la necessitat de "normalitat" (i de diferenciació del mercat...) creant un curtcircuit tan potent que farà que sigui "normal" i "natural" demanar a les dones que tornin a la condició de principis del segle XX: submises, sense drets ni aspiracions que no siguin les de casar-se i tenir fills.

Tot aquest raonament presenta, però, uns quants límits que considerem molt importants: primer de tot, s'ha de destacar que, no obstant tota la propaganda i el treball de revistes, publicitat, televisions i poder genèric, les dones continuen lluitant pels seus drets socials i laborals, pel control dels seus cossos i de les seves relacions, per la seva educació (per exemple, és de l'any 1949 una de les obres fundacionals del feminisme actual, *Le deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir, i dels anys 1949 i 1953, respectivament, *Sexual Behavior in the Human Male* i *Sexual Behavior in the Human Female* d'Alfred

---

en los comportamientos humanos. [...] Durante la Segunda Guerra Mundial las empresas, las grandes corporaciones y los gobiernos trabajaron juntos para cambiar hábitos y comportamientos. [...] Se creó una Oficina de Información de Guerra, destinada a filtrar las noticias y condicionar la opinión pública. [...] Al final de la guerra, la narrativa visual cambió. Una vez más, se pidió a las mujeres que renunciaran a sus trabajos y volvieran a los hogares para que, cuando los héroes llegaran a casa, tuvieran en la mesa un buen plato caliente esperándolos. La máquina de propaganda trabajó el doble para sacar a las mujeres de las fábricas que para que acudieran a ellas antes de la guerra. Aun que para este propósito ya no se recurrió a los pósteres de la WPA o a los de las fábricas, sino a un sistema de propaganda más persuasivo: influir en el modus vivendi de las familias.» (Galmés i Cabré, 2019: 58-64).

Kinsey, que ens donen una visió molt variada i no convencional de les sexualitats dels nord-americans i, sobretot, de les nord-americanes). El segon punt és que la “regressió” burgesa i tradicionalista de les dones dels anys cinquanta no afecta una part molt gran de dones occidentals però de classe treballadora i racialitzades que estan obligades per motius econòmics i de classe a continuar treballant fora de casa, afegint a la seva opressió de dones, l’opressió del món laboral i el racisme. Això permet a les idees de lluita i de reivindicació de seguir creixent i de mantenir-se actives. De fet, tot això esclatarà, i no serà de manera casual, amb els moviments feministes nascuts entorn dels anys seixanta i setanta del segle XX, la ja esmentada *Segona Onada* del feminisme.

A més de la ceguesa total en tema d’interseccionalitat, el límit més important que trobem analitzant obres com ara les de Friedan, Beauvoir, Woolf i del mateix Kinsey, és que les seves reflexions continuen basant-se sobre la idea que les categories de “femení” i “masculí” són les dues úniques categories possibles per llegir la realitat i que són oposades i complementàries. Aquest tipus de pensament impedeix que es pugui superar, desconstruir i transformar la visió profundament binària del món, cancel·la qualsevol altra subjectivitat que no encaixi dins d’aquestes dues classificacions, tanca el col·lectiu de les “dones” dins d’un espai exclusiu i asfixiant i a més alimenta la idea d’una “essència femenina” pròpia d’aquest col·lectiu que avui, segons la nostra opinió, ha esdevingut inacceptable.

J’ai longtemps hésité à écrire un livre sur la femme. Le sujet est irritant, surtout pour les femmes ; et il n’est pas neuf. La querelle du féminisme a fait couler assez d’encre, à présent elle est à peu près close : n’en parlons plus. On en parle encore cependant. Et il ne semble pas que les volumineuses sottises débitées pendant ce dernier siècle aient beaucoup éclairé le problème. D’ailleurs y a-t-il un problème ? Et quel est-il ? Y a-t-il même des femmes ? (Beauvoir, 1949: 1)

Simone de Beauvoir, figura fonamental que “anticipa” la segona onada del feminisme, comença així el seu llibre *Le deuxième Sexe* (1949), una obra que, encara que no superi la visió dicotòmica de la societat, canvia radicalment la visió de la condició de les dones en el món occidental. La pregunta de la qual parteix Beauvoir és senzilla alhora que infinitament complexa: *què és una dona?* La seva frase, potser la més famosa, «On ne naît pas femme, on

le devient.»<sup>24</sup> posa al centre la construcció de la categoria “dones” com si es tractés d’una cosa catalogable, natural, amb elements que tornen i es repeteixen i són suficients perquè una persona sigui una dona.

...nous avons donc à nous poser la question : qu’est-ce qu’une femme ? L’énoncé même du problème me suggère aussitôt une première réponse. Il est significatif que je le pose. Un homme n’aurait pas idée d’écrire un livre sur la situation singulière qu’occupent dans l’humanité les mâles. Si je veux me définir je suis obligée d’abord de déclarer : “Je suis une femme” ; cette vérité constitue le fond sur lequel s’enlèvera toute autre affirmation. Un homme ne commence jamais par se poser comme un individu d’un certain sexe : qu’il soit homme, cela va de soi. [...] La femme a des ovaires, un utérus ; voilà des conditions singulières qui l’enferment dans sa subjectivité ; on dit volontiers qu’elle pense avec ses glandes. L’homme oublie superbement que son anatomie comporte aussi des hormones, des testicules. Il saisit son corps comme une relation directe et normale avec le monde qu’il croit appréhender dans son objectivité, tandis qu’il considère le corps de la femme comme alourdi par tout ce qui le spécifie : un obstacle, une prison. (Beauvoir,1949:26-27)

Simone de Beauvoir analitza la història del pensament occidental per demostrar com els rols de gènere estan marcats pels homes, no només en l’àmbit legislatiu, sinó també en la literatura, les normes socials i morals, els costums quotidians. Si mirem la nostra societat des d’aquest punt de vista, queda clar com el concepte de “sexe” està modelat per la cultura i no està senzillament “en la natura de les coses”<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> En el llibre *Le deuxième sexe*, contestant a una frase de Stendhal, Beauvoir diu: «*Et Stendhal : “Tous les génies qui naissent femmes sont perdus pour le bonheur du public.” À vrai dire, on ne naît pas génie : on le devient ; et la condition féminine a rendu jusqu’à présent ce devenir impossible.*» (p.326)

<sup>25</sup> Beauvoir assenyala com tota aquesta condició no té res a veure amb la naturalesa. És només una construcció dels homes que, així, mantenen la seva condició de privilegi i poder com a subjecte, com a “l’essencial” respecte a “l’Altre inessencial”, i encadenen les dones en la seva posició jeràrquicament inferior sense cap anhel, aparent, de rescat. «Elle se détermine et se différencie par rapport à l’homme et non celui-ci par rapport à elle ; elle est l’inessentiel en face de l’essentiel. Il est le Sujet, il est l’Absolu : elle est l’Autre. La catégorie de l’Autre est aussi originelle que la conscience elle-même. Dans les sociétés les plus primitives, dans les mythologies les plus antiques on trouve toujours une dualité qui est celle du Même et de l’Autre ; [...] l’altérité est une catégorie fondamentale de la pensée humaine. Aucune collectivité ne se

L'alliberament de les dones que anhela la filòsofa és sobretot social i, en particular, es refereix a l'àmbit de les relacions i al paper de mares que, segons ella, és el que més afecta les opcions vitals de les dones. A la seva anàlisi, Beauvoir tracta temàtiques que seran font de debat en totes les pràctiques feministes de la segona onada: el sexe i la maternitat, la independència econòmica i el treball assalariat, la família i el rol de les dones en la societat, l'avortament i l'accessibilitat dels contraceptius. El seu posicionament, encara que no reflecteixi exactament el nostre, aquí i avui, és sens dubte trencador: des-construeix estereotips i creences sobre els quals s'ha construït tota la mitologia i la jerarquia que identifica el masculí i el femení com a úniques possibilitats de classificació del nostre entorn i com a oposats i complementaris.

Construcció que al llarg dels segles ha reforçat i alimentat una condició de poder i domini per part dels homes i de totes aquelles subjectivitats que s'identifiquen com a masculines. I que ha reforçat i alimentat el mite de l'etern femení, engabiant les dones en un destí de submissió que s'ha fet passar per natural i, per tant, impossible d'erradicar i combatre.

Les obres de Virginia Woolf i de Simone de Beauvoir (i de moltes altres autores de la primera meitat del segle XX) es poden considerar el fonament del pensament de la segona onada del feminisme dels anys seixanta i setanta, que prendrà, òbviament, direccions molt variades i, sovint, molt diferents les unes de les altres. És amb aquesta segona onada que les reivindicacions de les dones comencen a incloure també el tema del cos i de la sexualitat, a més dels temes com ara la descolonització<sup>26</sup> i la racialització dels estudis de

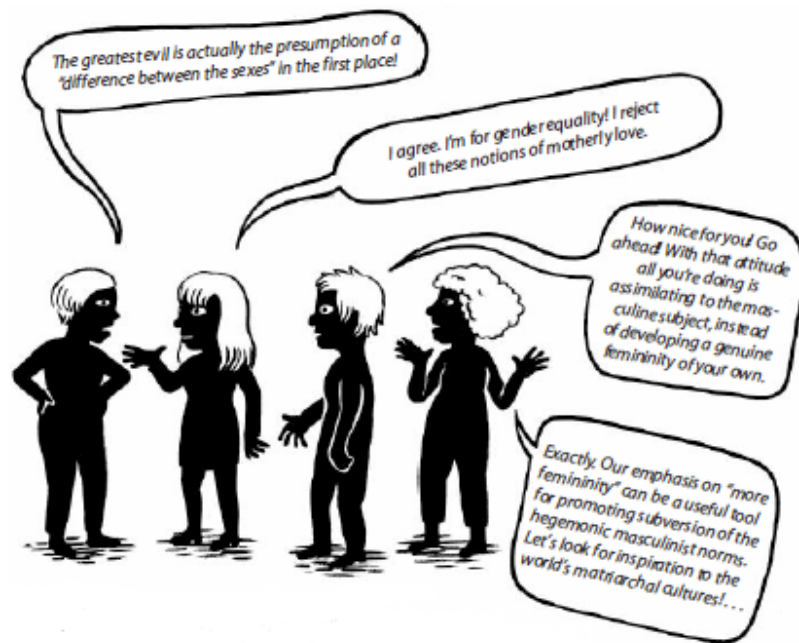
---

défini jamais comme Une sans immédiatement poser l'Autre en face de soi. [...] Comment donc se fait-il qu'entre les sexes cette réciprocité n'ait pas été posée, que l'un des termes se soit affirmé comme le seul essentiel, niant toute relativité par rapport à son corrélatif, définissant celui-ci comme l'altérité pure ? Pourquoi les femmes ne contestent-elles pas la souveraineté mâle ? Aucun sujet ne se pose d'emblée et spontanément comme l'inessentiel ; [...] D'où vient en la femme cette soumission ? » (Beauvoir, 1949: 28-31)

<sup>26</sup> Utilitzarem el terme “descolonial” i “descolonialisme” en lloc de “post-colonialisme” que s'utilitza en la majoria d'aquests estudis. Estem d'acord amb Borghi (2020: 27), quan afirma que l'entrada en ús del terme “postcolonialisme” als anys 80 no va ajudar a aclarir. El prefix “post”, tot i no tenir un valor temporal sinó que va a indicar la superació d'un punt de vista sobre el món i un canvi de paradigma, ha arrelat, de fet, la idea que el món havia sortit del colonialisme i havia entrat en un període que va deixar enrere la colonització dels territoris. «Insomma, ci siamo tutti illuse che il colonialismo fosse finito e che ora si partisse da zero dato che, per legge, tutti.e siamo uguali, liberi.e e cittadini.e di uno Stato-nazione. Il migliore dei mondi possibili. Questa visione non solo ci ha fatto vivere nell'illusione ma ha anche portato con sé confusione. Quando si parla di colonialismo si fa riferimento ad un processo (storico),

gènere que es desenvolupen gràcies al naixement de moviments feministes fora del pensament occidental i *mainstream*. És exactament en aquests anys que les reivindicacions de les feministes manllevem el concepte d'opressió de les batalles anticolonials i tenen un vessant analític més radical que pretén desconstruir i subvertir l'existent, per qüestionar la categoria mateixa de poder.

### 2.3 *MY BODY, MY CHOICE*: EL FEMINISME DE LA DIFERÈNCIA I LA CENTRALITAT DEL COS FEMENÍ



10. Antje Schrup, Patu. *A brief history of feminism*. The MIT Press 2018

El posicionament substancial de la segona onada és l'anomenat “Feminisme de la diferència” que rebutja la idea que homes i dones són “iguals” (“Feminisme de la igualtat”) perquè aquesta suposada igualtat es basa en les lleis i les normes dibuixades pels homes, i reivindica un espai de convivència, només per a les dones: per primera vegada les dones exigeixen un reconeixement com a col·lectiu oprimint i refusen tot el sistema patriarcal construït pels homes. Ho evidencia de manera molt clara Carla Lonzi, l'any 1974:

---

quello di espansione, di conquista di un territorio e di sovranità di un paese su un altro. La decolonizzazione, quindi, diventa il processo (storico) di uscita dal colonialismo per arrivare all'indipendenza.» (Borghi, 2020: 27)

L'uguaglianza è quanto si offre ai colonizzati sul piano delle leggi e dei diritti. E quanto si impone loro sul piano della cultura. È il principio in base al quale l'egemone continua a condizionare il non-egemone. Il mondo dell'uguaglianza è il mondo della sopraffazione legalizzata, dell'unidimensionale; il mondo della differenza è il mondo dove il terrorismo getta le armi e la sopraffazione cede al rispetto della varietà e della molteplicità della vita. L'uguaglianza tra i sessi è la veste in cui si maschera oggi l'inferiorità della donna. Questa è la posizione del differente che vuole operare un mutamento globale della civiltà che l'ha recluso. (Carla Lonzi, 1974: 20)

En el llibre *A brief history of feminism* (2018) Antje Schrup ens dona aquesta definició de les diferències substancials entre el feminisme de la diferència i el feminisme igualitari, ambdós presents durant aquestes dècades en un debat que, encara avui, no ha trobat una solució definitiva:

One often encounters truncated, simplistic representations of the conflict between “equality feminism” and “difference feminism.” It is certainly true that “equality feminists” have sometimes submitted themselves rather uncritically to the norm of the masculine, and that, on the other hand, some “difference feminists” have posited such a thing as women’s “natural” being. Nevertheless, both sides have contributed considerable wisdom to the navigation of this unresolved territory between the poles of “equality” and “difference”. (Schrup 2018: 46)

Amb la segona onada, doncs, la batalla passa al nivell del rebuig dels rols preestablerts i genderitzats sobre els quals s'apuntalen l'estructura i la supervivència de la societat occidental contemporània. Predomina el tema de la complexitat de l'obra de desconstrucció (terme manllevat de Derrida) i esdevenen clau les lluites sobre temàtiques que, més que altres, impliquen les dones com a subjectivitats actives: autodeterminació sobre el propi cos, divorci, maternitat, avortament i el fet, com hem dit, de reconèixer-se com a col·lectiu. Neixen llocs “segregats”, com ara biblioteques, cafès, llibreries, grups d'autoconsciència on les dones comparteixen experiències i reflexions sobre la seva sexualitat, la maternitat, les relacions familiars i sentimentals, lluny de la mirada dels homes. A Europa, afirma Schrupp (*ibidem*: 72), les pioneres

d'aquest "feminisme de la diferència" no essencialista són les feministes italianes de la Libreria delle Donne de Milano i la comunitat de dones-filòsofes "Diotima" de Verona. L'any 1989, al llibre *Com neix la llibertat de les dones*, el col·lectiu d'autores milaneses postula que la llibertat de les dones sorgeix de relacions significatives i fortes amb altres dones. Entre les exponents més importants d'aquesta tendència hi ha Carla Lonzi, amb els seus escrits *Sputiamo su Hegel* i *La donna clitoridea e la donna vaginale* i la filòsofa Luisa Muraro, que escriu al llibre editat pel col·lectiu milanès:

Dalle relazioni tra donne e dalla liberazione del nostro desiderio, abbiamo appreso l'esistenza di molte forze e potenzialità che devono solo essere liberate: forze che possono aiutarci a rendere più libera, migliore e piacevole la condizione di donna. Ma poi i partiti politici, la sinistra, lo Stato e l'Unione Europea hanno introdotto nel femminismo questa idea di "uguaglianza". Invece di far sì che le donne creino una nuova società, ci hanno fatto credere che dobbiamo prendere il potere. (Muraro a Schrup 2018: 72)

Fonamental és la militància de les dones lesbianes que reivindiquen la seva visibilització també respecte als homes gais (Wittig, 1980; Rich, 1980). La necessitat de trencar les gàbies del patriarcat i d'afirmar la pròpia autodeterminació és tal i tanta que porta a l'exclusió de qualsevol altra subjectivitat i temàtica.

El tema de l'exclusió és molt actual i el seu rebuig està en la base del posicionament transfeminista d'avui en dia. Hem de tenir molt present, però, que les lluites de les dècades entre els anys seixanta i els vuitanta del segle XX han comportat resultats importants i un canvi dels costums socials sobretot pel que fa a l'estructura familiar i laboral. S'aproven, en molts països europeus, lleis sobre el divorci, la baixa de maternitat i la interrupció voluntària de l'embaràs. Els canvis més revolucionaris són la nova consciència de les dones sobre la seva condició i les seves aspiracions i el fet d'apropar-se amb curiositat i urgència al coneixement i a l'autodeterminació del propi cos (amb el lema *My body, my choice*). Es comença, a més, a parlar de manera estructurada de violència de gènere, encara que es trigarà molts anys encara fins que es comenci a llegir sobre aquest tema i a reconèixer com a violència també les micro-agressions, el sexisme "benèvol", la violència del dia a dia

sobretot dins de les famílies i de les parelles. A Itàlia, per exemple, la violència contra les dones es considera un delictes contra la moral i no contra la persona fins a l'any 1996. L'any 1981 encara existia la llei del casament “reparador” que permetia als violadors de casar-se amb la noia que havien violat i “reparar” així el mal fet<sup>27</sup>.

La cultura i la societat patriarcal continuen sent la base de l'estructura social i de les relacions entre les persones. En el seu assaig *Speculum of the Other Woman* (1974), Luce Irigaray afirma que la masculinitat no només estructura la cultura, sinó que està a la base del mateix “ordre simbòlic” i del mateix llenguatge:

De Beauvoir holds up the male mode of living as though it were the norm, and simply calls on women to adapt themselves to it. [...] Women must now find a language of their own and build a free feminine subjectivity. Only then will it be possible for men and women to enter into a relationship with one another. In order for the fact of sexual difference to be realized, there will have to be a revolution in thought and ethics. Everything must be signified anew, but we must begin with the Subject, who has hitherto always been specified as masculine, even if we have pretended that it was neutral and universal. (Irigaray, 1974 a Schrup 2018: 45)

En analitzar el pensament d'Irigaray en comparació amb Wittig i Beauvoir, Judith Butler (*Gender Trouble*, 1990) subratlla com, per a Irigaray (en contraposició amb Beauvoir), les dones no són l'Altre respecte a un Ú definit (i masculí), sinó que Un i Altre són termes del mateix subjecte i, per això, el sexe femení eludeix els mateixos requisits d'aquest tipus de representació.

Per Irigaray, il sesso femminile non è una “mancanza” o un “Altro” che definisce il soggetto in modo immanente e negativo rispetto alla

---

<sup>27</sup> Només l'any 1981 es va derogar (a Itàlia) la institució del “casament reparador” (*matrimonio riparatore*), que extingia els delictes de violència i corrupció de menors en el cas que el violador acceptés casar-se amb la dona que havia violat. També es deroga l'assassinat “per honor”, una clara forma de femicidi “legal”. Franca Viola va ser la primera dona italiana que va rebutjar un casament reparador l'any 1965. Segrestada i violada pel seu ex, un cop alliberada es va negar a casar-se amb ell i, amb l'ajuda de la seva família, va denunciar fins que ell i els seus còmplices van ser condemnats. Van passar 15 anys més abans que es canviés la llei. Sobre Franca Viola vegi's també <http://www.enciclopediadelledonne.it> i Assia Petricelli, Sergio Riccardi, *Cattive ragazze*, Sinnos, 2009.



sua masculinità. Al contrari, il sesso femminile elude i requisiti stessi della rappresentazione, perché esso non è né “Altro”, né “mancanza”, categorie che fanno riferimento al soggetto sartriano, immanente allo stesso schema fallogocentrico. Dunque, per Irigaray, la femminilità non potrebbe mai essere la marcatura di un soggetto, come direbbe Beauvoir. Anzi, la femminilità non potrebbe nemmeno essere teorizzata nei termini di una determinata relazione tra la masculinità e la femminilità entro un qualsiasi discorso dato, essendo quella di discorso una nozione qui non rilevante. (Butler, 2013 [1990]: 18)

Butler continua la seva anàlisi afirmant que encara que aquestes posicions siguin molt distintes entre elles, totes posen al centre el problema del significat de les nocions de “sexe” i “gènere” dins d’una asimetria de gènere que és instituïda socialment. I, conclou:

La circolarità problemàtica dell’indagine femminista sul genere viene evidenziata dalla presenza di posizioni che, da una parte, assumono il genere come una caratteristica secondaria delle persone e, dall’altra, sostengono che la stessa nozione di persona, posizionata nel linguaggio come soggetto, è una costruzione maschilista e una prerogativa che esclude efficacemente la possibilità strutturale e semantica di un genere al femminile. È in conseguenza di tali netti disaccordi sul significato del genere (sul fatto che genere sia il termine da discutere o che la costruzione discorsiva del sesso sia più fondamentale, o che forse lo siano le categorie di donne o donna e/o uomini e uomo) che nasce il bisogno di ripensare radicalmente le categorie dell’identità entro un contesto relazionale improntato a una radicale asimmetria di genere. (Butler, 2013 [1990]: 18-19)

Per a les feministes de la segona onada, el terreny de batalla és prioritàriament la organització de la família i dels treballs de cura, decisió sobre els propis cossos, violència contra les dones. El debat es desenvolupa entre un pla polític/legislatiu i un pla ètic i moral: les lleis no són suficients si no van acompanyades d’un canvi radical dels costums i del pensament de les persones. Seria necessària i urgent la mateixa operació de propaganda i de canvi estructural en la moral i en el sentit comú que s’havia fet després de la Segona

Guerra Mundial perquè les dones tornessin a casa (Galmés, Cabré, 2019; Friedan, 1963), hauria d'anar, però, en el sentit contrari de conscienciació i autodeterminació.

Cada cop s'obre més la bretxa entre l'aparença dels cossos i el que d'aquests cossos s'espera o ens esperem: si mirem les representacions de les pel·lícules, els anuncis o la moda, per exemple, les dones apareixen cada cop més despullades, sexualitzades i "objectivades", però no guanyen terreny en el pla de l'autodeterminació (Galmés i Cabré, 2019; Spaccatini et al., 2018). La societat continua condemnant cada actitud que surti de les normes de relacions, rols i comportaments marcats. A partir dels anys setanta i vuitanta del segle XX, les reivindicacions estan caracteritzades per a l'exigència d'un treball pagat i reconegut com el dels homes, una distribució diferent de les tasques entre els components de la família i la negació d'un instint natural de maternitat i d'una innata capacitat de cura (Firestone, 1970; Ferro, 1991; Bandler, 2010). Però, si per una banda, les mestresses de casa demanen de forma pública i insistent que el seu treball sigui reconegut, per l'altra, ens trobem davant d'una forma de pressió encara més subtil perquè l'única manera que la societat accepta trencar el rol de "mestressa de casa" és assumint comportaments "masculins": això reforça i eternitza els estereotips de gènere i, de totes maneres, només dura fins que es tinguin fills!

Els moviments feministes dels anys seixanta i setanta van concentrar la lluita sobre els temes de l'educació, el treball, la salut, la sexualitat, els drets bàsics dins del sistema familiar i social. Tot això sota el paraigua del feminisme "radical" i del feminisme de la "diferència" en el sentit d'una reivindicació que afirma que homes i dones són diferents, que la desconstrucció del patriarcat es pot obtenir no tant amb la igualtat (mateixos drets=mateixes oportunitats, segons els paràmetres masculins), sinó amb el rebuig total de la societat masculina, masculista i patriarcal. Si el món masculí és la norma i les dones només són excepcions que s'hi han de conformar, l'única solució és un món on les dones s'organitzin i s'autodeterminin per a si mateixes.

En el seu llibre *Feminismo para principiantes* (2018), Núria Varela traça una història dels moviments feministes a partir dels anys seixanta. Després de *La Mística de la feminitat*, afirma Varela, i el naixement de NOW<sup>28</sup>,

---

<sup>28</sup> Varela cita un fragment de l'autobiografia de Friedan sobre aquell moment: «El movimiento de mujeres nació en una comida que se celebró el 29 de junio de 1966. Aquel día, en dos mesas contiguas, quince mujeres que hablaban en voz baja y con

una de les organitzacions del feminisme liberal més potents dels Estats Units, el feminisme s'enfronta amb uns esdeveniments polítics molt radicals i que canvien tot el sistema cultural estatunidenc i europeu.

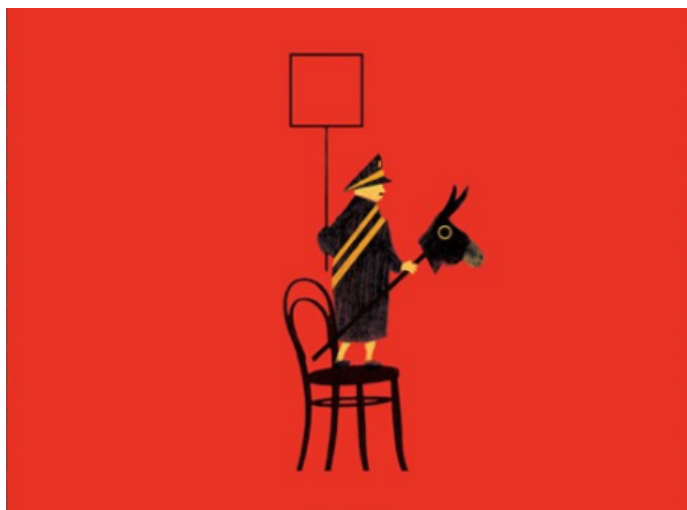
El feminismo radical se desarrolló entre 1967 y 1975 y puso patas arriba tanto la teoría como la práctica feminista y, de paso, la sociedad, que era lo que pretendían. Las radicales consiguieron la famosa revolución de las mujeres del siglo XX cambiando el día a día, desde la calle hasta los dormitorios. Estas jóvenes feministas llegaban tremendamente preparadas y armadas de herramientas como el marxismo, el psicoanálisis, el anticolonialismo o las teorías de la Escuela de Frankfurt. El feminismo radical tuvo dos obras fundamentales: *Política sexual* de Kate Millett, publicada en 1969, y *La dialéctica del sexo* de Sulamith Firestone, editada al año siguiente. [...] Con el eslogan de “lo personal es político”, las radicales identificaron como centros de la dominación áreas de la vida que hasta entonces se consideraban “privadas” y revolucionaron la teoría política al analizar las relaciones de poder que estructuran la familia y la sexualidad. Consideraban que los varones, todos los varones y no sólo una elite, reciben beneficios económicos, sexuales y psicológicos del sistema patriarcal. (Varela, 2018: 74-75)

El feminisme de la diferència, afirma Varela (2018: 76), dona a la paraula “diferència” un sentit completament diferent, valgui la redundància, reivindica el concepte i se centra precisament en la diferència sexual per establir un programa d'alliberament de les dones cap a la seva identitat autèntica, deixant fora la referència als homes. Per a aquest feminisme, el camí cap a la llibertat parteix precisament de la diferència sexual i amb el descobriment de conceptes com ara la complicitat entre les dones, la solidaritat, el debat compartit i un espai dedicat i protegit, sense interferències.

---

gran animación y agitación, se pasaban notas escritas en las servilletas de papel. [...] Estábamos preparando el terreno para una de las revoluciones sociales más profundas del siglo XX. Teníamos que darnos mucha prisa, porque la mayoría habíamos reservado avión para aquella misma tarde. Había que hacer la cena y preparar a los niños para ir al colegio el lunes. Decidimos que el nombre del movimiento de mujeres moderno sería National Organization for Women. No se trataba de enfrentar a las mujeres contra los hombres; los hombres formarían parte de la organización, aunque serían las mujeres las que llevarían la voz cantante.» (Friedan, 2003 a Varela, 2018: 71)

A partir dels anys setanta, per a cada grup, des de la seva realitat dins del feminisme, els temes són els mateixos: la sexualitat femenina amb tot el que n'aconsegueix -l'avortament, la maternitat, els drets reproductius-, els esports, l'ecologia i l'economia amb perspectiva de gènere, l'educació. El llenguatge i la comunicació, la representació de les dones, els temes del racisme i de la classe. Això en tot l'occident. A Espanya i Catalunya, fins al 20 de novembre de l'any 1975, la dictadura impedia qualsevol tipus de trobades polítiques, sobretot si eren subversives, com un possible encontre de feministes. Això no vol dir que les feministes, encara que en clandestinitat, no fossin actives i presents.



11. Ximo Abadía.  
Frank. Dibbuks  
2018

«¡Españoles! ¡Franco ha muerto!», dijo el presidente Arias Navarro. Y a los dieciséis días, las españolas celebraban las Primeras Jornadas por la Liberación de la Mujer. ¡Dieciséis días! tardaron en organizarse. Durante los días 6, 7 y 8 de diciembre de 1975, quinientas mujeres llegadas de todos los rincones del país se concentraban en Madrid de forma clandestina. Nacía el movimiento feminista en España. No tenían tiempo que perder y mucho trabajo por delante. (Varela, 2018: 94)

En el govern de la Segona República (1931-1939) que havia votat la constitució de l'any 1931 en què s'havia establert el dret al vot també per a les dones, ja havien estat presents tres diputades -i el dret al vot s'havia establert també gràcies a la seva presència activa i "molesta"- es tractava, però, d'una excepció, aïllada i irrepetible. Un dret (el de vot i el de seure al Parlament)

cancel·lat, amb molts altres, per la dictadura franquista que va començar immediatament després de la guerra. L'aparició del moviment feminista, continua explicant Varela (2018: 109), després dels quaranta anys de franquisme és un cicló. Tot era necessari i tot es va fer alhora. S'obre l'esperança de canviar la vida i les dones s'organitzen per aconseguir-ho: grups de barri, grups d'autoconsciència, grups a les empreses i a la universitat, grups de mestresses de casa... Hi havia urgència per destruir el model de feminitat que la dictadura franquista havia imposat, com explica Justa Montero:

Por eso los primeros años estuvieron particularmente marcados por la crítica sin matices a la maternidad y el matrimonio, a la familia y al modelo sexual. El objetivo era sacudir a una sociedad machista hasta el serpiente. (Montero, 2004 a Varela, 2018: 109)

La redacció de la constitució, però, en la qual no hi participà cap dona, va deixar molt clara la distància entre els grups feministes que s'havien format en aquells anys -i els temes pels quals lluitaven- i les institucions, el govern i els partits polítics primer: la constitució era molt decebedora des de diversos punts de vista però, sobretot, des del punt de vista de les dones.

La Plataforma de Organizaciones Feministas de Madrid firmaba en 1978 un documento sorprendente por la agudeza con la que se señalaban los fallos del texto constitucional. Leído casi treinta años después, está claro que las feministas de entonces no se equivocaban. (Varela, 2018:114)

Als anys vuitanta, a Espanya i a tot el món, el tema de la sexualitat i del control de la natalitat (des de l'ús dels anticonceptius a l'avortament, des del dret de família a les lleis per al divorci) és central en el debat feminista. Any darrere any es fa més àmplia la distància entre la militància i el feminisme institucional (i, en certa mesura, l'acadèmic) que produeix lleis que no sempre són efectives i que no canvien el substrat masclista i conservador de la societat i de la cultura dominant. Una societat que resta profundament androcèntrica, patriarcal, masclista i sexista.

By the 1990's, some of the views and positions of second-wave feminism were facing a backlash which eventually developed into the movement known as third-wave feminism. Highly critical of the way the

feminist movement had mainly seemed to serve white, middle-class women, third-wave feminists were keen to let diverse women tell their own unique stories. Their thinking was that feminism had to represent *all* types of women, actively including those of all colours, ethnicities, religions, occupations and sexualities. (Dyer, 2016: 47)

Schrupp explica aquests anys del moviment feminista subratllant les divisions que hi ha i les diverses direccions cap a on van els diferents grups. Al mateix temps, diu Schrupp (2018: 77), han aparegut nous moviments contra els assoliments del feminisme, alguns homes van començar contracampanyes per salvaguardar els seus privilegis i algunes dones consideraven el feminisme obsolet perquè s'havia assolit la igualtat de drets; s'autodenominaven "postfeministes". L'anomenada *Tercera Onada* del feminisme es produeix exactament dins d'aquest debat entre el feminisme institucional, el rebuig del feminisme com a "obsolet" i el feminisme militant de les associacions, de les activistes, de projectes d'empoderament i emancipació de i per a les dones. El terme tercera onada prové d'Amèrica. Es remunta a una crida expressada per Rebecca Walker (nascuda el 1969), filla de la famosa escriptora Alice Walker. En reacció a una sentència judicial que va absoldre un violador, va escriure el 1992:

I write this as a plea to all women, especially the women of my generation: Let this dismissal of a woman's experience move you to anger. Turn that outrage into political power. Do not vote for them unless they work for us. Do not have sex with them, do not break bread with them, do not nurture them if they don't prioritize our freedom to control our bodies and our lives. I am not a postfeminism feminist. I am the Third Wave. (Walker a Schrupp, 2018: 78)

La violència de gènere i masclista contra les dones és segurament el nucli del debat d'aquest moment actual, encara que no sigui de cap manera una qüestió nova i, efectivament, les feministes sempre han posat aquest problema endèmic i estructural de la societat al centre de la lluita, amb paraules i definicions diferents però amb el mateix objectiu. És encara Dyer que sintetitza amb lucidesa el pas entre la segona i la tercera onada.

Although clearly influenced by second-wave feminism's mantra that "the personal is political", third-wave feminism wanted to move away from the prescriptive attitudes of its predecessors and towards the idea of freedom to choose. [...] Works such as bell hooks' *Ain't I a Woman* and Maxine Hong Kingston's *The Woman Warrior* had explored the possibilities for the discussion of the race in combination with gender. Queer theory was rising to prominence and its rejection of simply two genders -man and woman- and two sexualities -gay and straight- meant that the more binary views of sexuality in second-wave feminism were now also in need of updating. (Dyer, 2016: 49-50)

No només això, continua Dyer (2016: 55), tot i que la tercera onada del feminisme va obrir el moviment a tothom, hi havia qui creia que això deixava el feminisme sense un objectiu clar. Si bé va ser fàcil associar la primera i la segona onades a una sèrie de qüestions clarament definides, per a algunes persones la tercera onada va ser un moviment més imprecís i menys organitzat. I, en aquells punts en què sí que hi havia uns objectius clars, com la de millorar la representació femenina als mitjans de comunicació o augmentar els centres d'acollida per a dones, alguns crítics van argumentar que es tractava de simples extensions de la segona onada del feminisme i que la tercera onada no podia definir-se clarament com un moviment en si. L'altra cara d'acceptar qualsevol acció lliure com a feminista implicava que no es criticava el context en què passava l'acció. Actualment, (2016: 63), el feminisme prossegueix la tasca de la tercera onada i es fonamenta en les seves teories. Hi ha una certa controvèrsia al voltant de si és simplement una continuació d'aquesta tercera onada o si, després d'un període relativament tranquil durant la primera dècada del segle XXI, la participació pública creixent en els ideals del feminisme indica que es podria considerar una *quarta onada*. Els objectius del feminisme actual són similars: el sexe i la positivitat corporal, l'antiga batalla de la igualtat salarial, un canvi en les normes de gènere i un major enfocament en la prevenció de violència masclista contra les dones i de gènere.

El feminisme descolonial i la teoria *queer* són els dos factors que caracteritzen, avui, una part important del feminisme occidental. Sobre aquests dos elements hi tornarem més endavant.

## 2.4 MATERNITAT I REPRONORMATIVITAT ENTRE DESTÍ INELUDIBLE I INTERSECCIONALITAT



12. Barbara Kruger. *Your body is a battleground*. 1989

Entre segona, tercera i quarta onada del feminisme, volem focalitzar l'atenció sobre un tema que considerem fonamental per a tots els moviments feministes: la maternitat i el concepte de repronormativitat, ja que creiem que el sistema patriarcal s'enderroca des d'aquí. Cap al final del segle XX, les dones occidentals han adquirit una major capacitat i seguretat econòmica, tenen un major control sobre els seus cossos i, gairebé totes, trien un treball assalariat, encara que sigui precari, amb un fort *gap* salarial i que moltes ho hagin de deixar després del primer fill o per facilitar la carrera professional del propi marit. La pressió de les normes socials cap a la maternitat i al casament (a través dels majors mitjans de comunicació es continuen transmetent els models de la dona mare per naturalesa i mestressa de casa, ja denunciats l'any 1963 per Betty Friedan), les discriminacions salarials i racials, la violència endèmica, sobretot familiar i masclista, continuen sent més que presents a les vides de cadascuna i continuen sent considerats com a un tema personal i individual i no pas social i col·lectiu, malgrat intents de l'anomenat "feminisme institucional".



L'anomenat *gender mainstreaming* (una estratègia de política pública, que implica la integració d'una perspectiva de gènere en les polítiques, les mesures normatives i els programes de despesa)<sup>29</sup> proporciona solucions aparentment efectives, com ara la baixa de maternitat obligatòria i pagada, la tutela dels menors i de les dones en casos de violència, l'educació pública oberta a totes les persones. Solucions que, però, a nivell pràctic i de pressió social no són suficients: es continua marginalitzant qualsevol persona que triï no tenir fills, mantenir relacions sexuals “no conformes a les normes més difoses”, no respectar els cànons de l'expressió de gènere i no quedar-se atrapada en una visió binària i heteronormativa de la identitat de gènere. Per resumir, podríem afirmar que el que encara no està superat és el convenciment que les dones siguin, per naturalesa, diferents (que significa inferiors) dels homes, que tinguin una tendència i una actitud natural cap a la maternitat i a la cria dels fills i que el món es pugui explicar només amb dues categories, oposades i complementàries, que corresponen als sexes masculí i femení. (Beauvoir, 1949; Friedan, 1963; Rippon, 2020; Badinter 2010).

L'escenari presenta, doncs, dos elements clau: el concepte binari i bio-essencialista que preveu dos sexes biològics, oposats i complementaris i diferents entre ells perquè posseeixen aparats reproductius diferents i l'obligatorietat a triar la maternitat com a destí (dictat per l'anatomia), elecció prioritària, acceptació de la norma i afirmació de la normalitat sobre qualsevol altra cosa. Comencem amb l'essencialisme de les diferències entre homes i dones. El ja esmentat anteriorment François Poullain de la Barre, l'any 1673 en el seu tractat *De l'égalité des deux sexes, discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés*, declarava que “la ment no té sexe”: aquesta afirmació és, encara avui, objecte d'un debat molt animat que es refereix al control i a l'educació del cos i de la sexualitat i que es posa en marxa a partir d'una creença molt arrelada i difícil d'erradicar: la idea que les dones -i totes les persones o els comportaments que tinguin característiques femenines-, siguin inferiors, descontrolades i amb menys capacitats que els homes i

---

<sup>29</sup> Aquesta definició es troba a la pàgina web de l'EIGE (European Institut for Gender Equality): «Gender mainstreaming has been embraced internationally as a strategy towards realising gender equality. It involves the integration of a gender perspective into the preparation, design, implementation, monitoring and evaluation of policies, regulatory measures and spending programmes, with a view to promoting equality between women and men, and combating discrimination.» - <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/what-is-gender-mainstreaming> [consultat el 17-06-2022].

que, per això, es puguin dirigir, menysprear i mantenir en una posició intel·lectual, social, cultural i econòmica subordinada.

Ens semblen molt interessants, en aquest sentit, els estudis de Gina Rippon i de tota aquella part de la neurociència que estudia les relacions entre les reaccions del cervell humà i les capacitats manuals, socials i de memòria de les persones. En el seu llibre *The Gendered Brain. The new neuroscience that shatters the myth of the female brain* (2019), Rippon explica com ha canviat l'estudi del cervell durant els segles i la importància revolucionària del nou (i molt recent) coneixement sobre la plasticitat del cervell al llarg de tota la vida d'una persona. Haver descobert que el cervell continua canviant, també en les persones adultes, ens permet de combinar les dades biològiques que tenim sobre el cervell amb l'experiència de cada persona: on viu, quins estímuls rep (intel·lectuals, però també de llum, colors, olors, sorolls i sons), quan i quant canvia la conformació del seu cervell en funció dels coneixements, habilitats i experiències socials que fa. Això ens permet de refusar afirmacions com aquella de Gustave Le Bon<sup>30</sup> (afirmació precedida, flanquejada i seguida per moltes altres del mateix nivell) sobre la clara inferioritat de les dones deguda al volum del seu crani -del qual mesurava la dimensió i li servia com a índex d'intel·ligència- i per afirmar amb força que qualsevol diferència entre les persones no és res més que una barreja entre el factor biològic i l'experiència vital i que mai no està vinculada al sexe biològic que s'assigna al néixer.

El descubrimiento de la “plasticidad basada en la experiencia” durante toda la vida ha llamado la atención sobre el papel crucial que tiene el mundo exterior -la vida que llevamos, el trabajo que hacemos, los deportes que practicamos- en nuestro cerebro. Ya no se trata de si nuestro cerebro

---

<sup>30</sup> Rippon obre el primer capítol del llibre amb aquesta cita de l'any 1895 que, observa, és pròpia d'una tipologia específica de científics (homes) que, al llarg dels segles, s'han interessat per aquest tipus d'estudis i que, per al que intuïm llegint les seves publicacions, estaven obsessionats amb la necessitat d'explicar com les diferències entre homes i dones eren biològiques i, per tant, invariables. Sobre això, també és interessant tot l'*excursus* sobre l'estudi de la sexualitat de les dones, desenvolupat íntegrament per homes, del qual parla Liv Strömquist al seu llibre *Kunskapens frukt* (Ordfront/Galago, 2014).

es producto de la naturaleza o de la crianza, sino de comprender la entremezclada que está la “naturaleza” del cerebro con la “crianza” transformadora que proporcionan nuestras experiencias vitales<sup>31</sup>.

Segons Rippon, haver descobert la plasticitat durant tota la vida del cervell, té repercussions importants en la comprensió de les diferències entre les persones: per poder establir qualsevol tipus de diferència és necessari saber moltes coses més del sexe biològic i de la seva edat. (Rippon, 2020: 148). Rippon reporta també com les diferències de mida dels cervells masculins i femenins que es detecten no influeixen mínimament en el desenvolupament de les capacitats funcionals i intel·lectuals de les persones, ni tampoc en les seves competències emotives i socials. En el seu treball, cita un interessant article de l'any 2012, publicat per Daphna Joel, que es conclou amb aquesta important recapitulació:

In summary, parallel lines of research have led to the conclusion that although there are sex differences in the brain and in behaviour, cognition, personality, and other gender characteristics, these sex differences are for the most part not dimorphic and not internally consistent. This is in marked contrast to the almost perfect consistency between the highly dimorphic levels of 3G-sex. Therefore although ~99% of humans are 3G-“males” or 3G-“females”, that is, have all the characteristics of their category, and only ~1% are 3G-“intersex”, when it comes to brain and gender, we all have an intersex brain (i.e., a mosaic of “male” and “female” brain characteristics) and an intersex gender (i.e., an array of masculine and feminine traits). (Joel, 2012: 5)

La natura dels éssers humans, doncs, no seria res sense les seves experiències, la seva cultura, la seva història. És aquí, per tant, que juguen un rol fonamental l'educació i la socialització: el cervell es modela segons determinats valors i creences, mitjançant estímuls específics i vivint situacions específiques. Això fa que una persona sigui com sigui, no depengui de la seva “natura” i, sobretot, explica que aquesta “natura” no és la mateixa per a totes les persones. No és així perquè sigui una dona o un home, sinó perquè el seu

---

<sup>31</sup> Rippon, 2020: 145. Rippon es basa, per aquesta afirmació, en l'estudi d'A. May (2011). Experience-Dependent Structural Plasticity in the Adult Human Brain, *Trends in Cognitive Science*, 15(10), 475-482.

cervell i el seu cos tenen aquella conformació, s'ha criat d'una certa manera, ho ha elaborat durant el creixement, s'ha trobat amb persones i situacions que han contribuït a fer i fer-se la persona que és. Per tant, si desconstruïm amb rigor científic i molta claredat la idea de la biologia com a destí, sorgeixen diverses preguntes: per què continuen existint persones que des de la seva “autoritat” afirmen i difonen conceptes sobre la natura diferent entre homes i dones, entre nenes i nens?<sup>32</sup> Per què encara avui nenes i nens reben estímuls i indicacions socials que es basen sobre aquestes creences? Per què quan parlem de diferències entre les persones ens basem exclusivament sobre les diferències determinades pel sexe assignat al naixement?

Una possible resposta a aquestes preguntes podria ser perquè el sistema patriarcal que governa tota la nostra societat està basat en unes jerarquies de poder molt ben definides i funcionals, construïdes exactament sobre aquestes diferències. La dificultat amb la qual ens enfrontem i que impedeix que el tema de la diferència biològica desaparegui del debat depèn del fet que el pressupòsit d'una eventual subsidència cap a les reivindicacions d'igualtat i llibertat dels moviments feministes comportaria la pèrdua de poder d'una part important de la humanitat que no només controla l'economia i l'ordre social, sinó que, sobretot, controla un punt central de la societat: les dinàmiques de la reproducció. I que, en conseqüència, controla els cossos de dones i homes amb una única finalitat exclusiva: el manteniment de l'ordre “natural” de les coses.

Arribem, doncs, al segon element clau: la maternitat. A la base de tot el raonament sobre la maternitat hi ha uns quants elements que hem de tenir en compte: primer de tot, el fet (del qual les feministes han pres consciència des de fa pocs anys) que dins de la maternitat les dones no es consideren “subjecte”, sinó un mitjà perquè la “maternitat” es pugui complir. Com si fos una qüestió objectiva i fora dels cossos i de les emocions, relacions i decisions. Des d'aquí deriven moltes actituds entre les quals la negació de l'autodeterminació, la consideració de la maternitat com un fet irrefutable així com moltes altres maneres de naturalitzar-la i reduir-ne l'espai d'acció i reivindicació. I la repronormativitat, és a dir, segons la definició que en va donar Katherine Franke l'any 2001, la idea que totes les persones volen fills, sobre-

---

<sup>32</sup> Sobre aquest tema es vegi també: Dubois et al., 2014; Holland et al., 2014; Gilmore et al., 2007; Knickmeyer et al., 2013; Lenroot et al., 2006.

tot aquelles que viuen relacions monògames i (millor si) heterosexuales. La societat patriarcal necessita actuar d'aquesta manera si vol mantenir el control sobre els cossos de les dones.

El segon element fonamental que hem de tenir en compte si construïm una reflexió sobre la maternitat és el tema socioeconòmic vinculat a l'elecció (voluntària o obligada) de ser mare o no. Per això, des de fa segles, la reivindicació bàsica de les dones ha hagut de ser molt concreta abans que "ètica" o senzillament teòrica: el que demanaven les dones del segle XIX i dels principis del segle XX eren lleis sobre la maternitat, l'avortament voluntari, ajuts per a la criança, escoles bressol públiques i accessibles, un reconeixement de totes les tasques que implica ser mare i tenir cura dels propis fills. Tot això, però, no és suficient ni des del punt de vista econòmic o organitzatiu, ni des del punt de vista cultural i social. Així com es va fer una campanya molt definida de transformació cultural<sup>33</sup> perquè les dones nord-americanes, blanques i de classe mitjana deixessin els estudis i les feines fora de casa, tinguessin fills de molt joves i dediquessin tota la seva vida a les pròpies famílies (Friedan, 2013; Galmés i Cabré, 2019), el que necessitem ara és un canvi cultural brutal que posi la maternitat al centre, no tant com a ritual *hippy* d'energia i potència generativa, sinó com a acte d'autodeterminació de les dones i dels homes, com a acte social i cultural, d'una societat que treballi pel benestar de les persones que hi viuen.

No estem totalment d'acord amb les paraules d'Esther Vivas (2019) sobre la maternitat, l'embaràs, el part i la lactància com a empoderament. Però sí que hi estem completament quan Vivas subratlla la importància social de la maternitat i la necessitat que els moviments feministes tinguin un posicionament fort sobre el tema i treballin perquè se'n reconegui el factor interseccional:

La maternitat no és una pràctica individual privada, per més que es repeteixi, és una qüestió pública, que té repercussions polítiques i col·lectives. Des d'una perspectiva feminista és fonamental desindividualitzar la maternitat i emfatitzar com les dificultats per a la pràctica materna no no-

---

<sup>33</sup> Si mirem el context cultural de Espanya i Catalunya, veiem que durant tota la dictadura franquista, lleis, publicitat, educació i "sentit comú", ho marcaven molt clarament. (Gallego, 1983; Galmés, Cabré, 2019; Manrique Arribas, 2014; Martínez, Alfonso, 2013; Abella 1996).

més són conseqüència d'una discriminació de gènere, sinó que interseccionen amb d'altres opressions de classe i ètnia. [...] La criança així com la maternitat han de ser resocialitzades, no són assumptes particulars o familiars. Fer polítiques a favor de la maternitat vol dir combatre l'especulació amb l'habitatge, acabar amb la precarietat laboral, apostar per la reducció de la jornada laboral sense pèrdua de salari, per tal de poder dedicar temps a la vida personal i familiar. La defensa de la maternitat hauria de ser una política inherent a les ideologies igualitàries i emancipadores. [...] Cal, com diu la filòsofa Nancy Fraser[2015], avançar cap a una societat igualitària, la qual cosa significa «subvertir l'actual divisió sexista del treball i reduir la importància del gènere com a principi estructural de l'organització social», amb la consegüent corresponsabilització equivalent en la cura de les criatures. (Vivas, 2019: 6)

La societat occidental (classista, neoliberal, racista, misògina i masclista) considera la maternitat com un fet natural, que es regeix per l'instint de les dones a les quals demana que siguin, sempre, en qualsevol condició, bones mares (*àngel de la llar*). Els demana, però, també que siguin treballadores d'èxit, que facin funcionar l'economia, que tinguin capacitats de *management* bastant desenvolupades per organitzar la seva vida laboral, familiar, social i, possiblement, també la vida dels altres membres de la família (*superwomen*). Que es sacrificuin, sigui com sigui, i que assumeixin elles totes les responsabilitats, sigui un èxit o un fracàs. I que, a part de tot això, tinguin un cos perfecte, prim i en forma! És en aquest node que s'insereix l'acció del pensament feminista: entre el reconeixement de les dones com a subjecte actiu i determinat dins de la maternitat, el desenvolupament de polítiques socials que vagin molt més enllà respecte a una setmana més o menys de baixa per maternitat i la reapropiació de l'acte de la maternitat com a pràctica de desobediència al sistema patriarcal i neoliberal. Si mirem la història del pensament feminista, veiem com la relació de les dones i dels moviments feministes amb la maternitat és indubtablement ambigua. Seguim la traça que proposa, per a aquest recorregut, Saletti (2008) en el seu assaig *Propuestas teóricas feministas en relación al concepto de maternidad*, en el qual ressegueix les diferents posicions feministes a través dels escrits de diferents estudioses que s'han pronunciat sobre el tema.

Saletti comença subratllant com la definició de maternitat en la societat occidental, que identifica maternitat amb feminitat, crea en les dones una

obligació cap a la maternitat i suggereix un ideal comú per a totes. La representació de l'amor maternal com a fet instintiu, irracional i natural té el mateix valor de la identificació de maternitat i feminitat quant a la pressió social que exerceix sobre les dones. No només hem de ser mares, perquè és natural, sinó que hem de ser bones mares, perquè també ho diu el nostre instint! (Beauvoir, 1949; Badinter, 1981 i 2010; Comas D'Argemir, 2000; Ferro, 1991; Lonzi, 1971). Saletti basa la seva anàlisi en la premissa que la maternitat és una construcció social i cultural i no un impuls instintiu de les dones i que l'ideal maternal de sacrifici, essència i immutabilitat és una construcció que la part hegemònica de la societat suporta per no perdre el control de l'altra part, complementària i subordinada. En relació amb la maternitat, Saletti identifica dues direccions dels moviments feministes. Ambdues tendències refusen -i ho han expressat clarament- la idea de la maternitat com a obligació, la naturalització de la maternitat que cancel·la completament l'autodeterminació i les subjectivitats de les dones i les converteix només en eines de reproducció i la idea que pugui existir un "instint maternal". L'autora defineix la primera, en la qual s'han identificat les feministes dels anys setanta i vuitanta i que encara avui té un marge important d'adhesió, com "la deconstrucció del instinto maternal". Una de les estudioses que han escrit molt sobre maternitat des d'una perspectiva feminista i totalment en contra d'una eventual "requalificació" de la maternitat, ha sigut Elisabeth Badinter.

Badinter coincide en resaltar la variabilidad del sentimiento materno indicando que el instinto maternal es un mito, ya que la maternidad es un sentimiento variable que depende de la madre, de su historia y de la Historia, demostrando a través de su análisis que el rol de la madre es una construcción cultural. (Saletti, 2008: 172)

A més de Badinter, que ha esdevingut una veu molt ferma des d'aquest punt de vista, en el posicionament de les feministes dels anys setanta i vuitanta del segle XX sobre la maternitat hi ha també una important anàlisi social que reclama la necessitat de reconèixer a les dones rols i papers més enllà del ser mare d'algú. La maternitat, doncs, és una funció biològica que no està governada per un instint incontrolable, sinó que és la conseqüència d'una elecció conscient i responsable:

No existe el instinto maternal, la maternidad es una función que puede o no desarrollar la mujer. La existencia del mito maternal se crea al asignar al campo de lo instintivo conductas complejas y elaboradas, como la maternidad, considerando que las conductas de las mujeres están dictadas por principios inmutables y ahistóricos. [...] Dolores Juliano indica que, por este motivo, las reivindicaciones de género deben “desesencializar” y desnaturalizar las conductas socialmente atribuidas, tratando de reconocer y reivindicar para las mujeres su condición de sujetos socialmente contruidos, aun en aquellos ámbitos menos cuestionados porque implican mandatos sociales más fuertes. En el campo del amor maternal los prejuicios permanecen sólidamente asentados: este mito da apoyo y fundamento a la complementariedad de roles heterosexuales garantizando así la continuidad de la pareja hombre y mujer en la etapa de crianza de las criaturas. [...] Para tratar la maternidad como una construcción histórica es de importancia cuestionar el discurso hegemónico, cuyo fundamento ha sido presentarla como un estereotipo unificador de las mujeres, rechazando las individualidades y elementos tales como la clase social o el nivel cultural. [...] Al designar el ser madre como un hecho estrictamente natural, la ideología patriarcal sitúa a las mujeres dentro del ámbito de la reproducción biológica, negando su identidad fuera de la función materna. El deseo de las mujeres no cuenta, porque se supone integrado en el orden de los discursos legitimados del sistema. El hecho de que seamos las mujeres las que parimos es invariable; esta posibilidad biológica de las mujeres se convierte en un mandato social a través de la afirmación del instinto materno universal en las mujeres. Dicha afirmación garantizará que se asuma —y que ella misma asuma— que tiene la obligación de ser madre, y en segundo lugar, que gracias a ese instinto la maternidad biológica se transforme en maternidad sociológica, en hecho social, logrando que las diferencias biológicas entre los sexos se conviertan en la base del sometimiento femenino. (Saletti, 2008: 173-174)

Saletti sosté que la primera producció del pensament feminista sobre el discurs de la maternitat no com un fet natural i instintiu sinó com a construcció social ha sigut la reivindicació de la possibilitat de triar si ser mares o no. En segregar el paper maternal només a l'esfera privada, continua Saletti, el poder hegemònic de la societat ha fet que, d'una banda, totes les tasques maternes fossin considerades com l'única aspiració (biològica i anatòmica) de les dones i que, al mateix temps, aquestes tasques es desqualifiquessin a nivell



de “no laborals”, una manera de mantenir el control subordinat al rol masculí de les dones i de les mares en particular. No només això, sinó que, citant Nancy Chodorow (1984), Saletti afirma:

El rol maternal tiene efectos profundos en la vida de las mujeres, en la ideología sobre las mujeres, en la reproducción de la masculinidad, la desigualdad sexual y en la generación de formas precisas de poder laboral. [...] Es el ejercicio maternal de las mujeres el que determina su localización en la esfera doméstica de la sociedad reproduciendo la identidad genérica que se adquiere a través de la socialización. (Saletti, 2008: 176)

L'any 1971 es publicava *La donna clitoridea e la donna vaginale* de l'escriptora feminista Carla Lonzi, una de les veus més lúcides i radicals de la segona onada del feminisme italià per a les seves afirmacions contra el patriarcat i a favor de la necessitat d'un “aïllament” de les dones com a única possibilitat d'empoderament, també a través de l'autoerotisme. Lonzi obre el seu assaig afirmant que acte reproductiu i acte de plaer sexual no són coincidents i que aquesta mateixa coincidència ha estat construïda i alimentada pel patriarcat perquè, com ja hem dit, aquesta ha sigut la manera de mantenir un control total sobre les reivindicacions de les dones. Sosté Lonzi:

Nell'uomo, dunque il meccanismo del piacere è strettamente connesso al meccanismo della riproduzione, nella donna meccanismo del piacere e meccanismo della riproduzione sono comunicanti, ma non coincidono. Avere imposto alla donna una coincidenza che non esisteva come dato di fatto nella sua fisiologia è stato un gesto di violenza culturale che non ha riscontro in nessun altro tipo di colonizzazione. (Lonzi, 1971: 1)

L'altre posicionament de les feministes sobre la maternitat com a construcció cultural i dispositiu de control dels cossos femenins, és aquell que Saletti defineix com a “eje de la identidad femenina”, és a dir, parafrasant Saletti, una perspectiva que transforma la maternitat en sinònim de relació i vincle entre les dones i reforça la relació entre mare i filla, mentre que refusa la “institució materna” segons la teoria de Adrien Rich (1980) -que elabora la diferència entre “maternitat com a institució” i “maternitat com a experiència”- i de Luce Irigaray (1992 i 1998) -que sosté que, per a elaborar un nou ordre simbòlic, les dones han de construir models diferents i positius de la re-

lació mare/filla (Saletti, 2008: 179). Ambdues autores, i amb elles moltes altres (com ara Muraro i Kristeva<sup>34</sup> i, més recentment, moltes de les activistes del moviment ecofeminista), posen al centre de tota la reflexió la necessitat d'una reapropiació dels cossos i del poder creatiu i generatiu de les dones.

Si parlem de maternitat i de la relació d'aquest “dispositiu” amb els moviments feministes trobem, doncs, per una banda, la reivindicació d'un espai protegit i de benestar. Un espai social fet de lleis laborals i sanitàries, escoles, ajuts econòmics, on cada dona que decideixi de ser mare ho pugui portar a terme sense risc per a la seva vida, per a la vida del nadó, per a la seva estabilitat laboral i econòmica. Trobem, també, l'afirmació de la necessitat que aquesta elecció sigui autodeterminada i, per tant, la necessitat que l'avortament, la interrupció voluntària de l'embaràs, sigui possible amb lleis respectuoses i eficaces. Per una altra banda, hi ha la relació dicotòmica que hem descrit i que, fent una generalització gens matisada, divideix les dones en dues categories: aquelles que exalten el “poder”, l'energia vital de les dones mateixes, que les posa al centre de l'univers per la seva capacitat creativa i generativa, considerant la maternitat com a l'experiència fundacional de convertir-se en dona; i aquelles altres que llegeixen la maternitat com una experiència individual i “acceptada” i sostenen que totes les persones que decideixen no tenir fills o no tenir-ne cura no per això s'han de sentir menys “dones”. Més enllà de qualsevol posicionament feminista i, avui, transfeminista, podem afirmar que una exaltació incondicional de la maternitat comporta el risc de sostenir el joc del poder que, naturalitzant la idea de la maternitat, controla els cossos de les dones i les cancel·la com a subjectes autònoms i que s'autodeterminen.

Si continuem seguint l'arc històric que esbossa l'estudi esmentat de Garzón (2018), veiem com aquesta idea de la dona totalment immersa en la seva natura de mare i cuidadora torna cíclicament al llarg dels segles i, sempre, amb l'objectiu d'un “retorn a l'ordre”<sup>35</sup>. Dins de la història dels movi-

---

<sup>34</sup> Per aprofundir el posicionament de Muraro i de Kristeva, vegi's Muraro 1990.

<sup>35</sup> Parlant d'imatges i de la seva influència en la construcció de l'imaginari de les persones, ens permetem un paral·lel amb el “retorn a l'ordre” que es va teoritzar a l'art europeu -amb una important aportació d'artistes i teòrics italians, entre altres De Chirico, Carrà, Morandi- després de la Primera Guerra Mundial i abans de l'esclat nazi-feixista a tota Europa. Aquesta pràctica artística (i social si l'estenem al comportament de les persones) preveu la negació de les reivindicacions, els rebuigs, les ma-

ments feministes, assistim al mateix fenomen: cada vegada que les organitzacions de les dones guanyen espai, immediatament, la resposta, a més de la repressió i de l'estigmatització, és la difusió de models, principis i creences que atrauen (més o menys voluntàriament) les dones cap a un “retorn a l'ordre”. Una resposta profundament vinculada a la infantilització i menyspreu del moviment feminista i de les seves reclamacions, com si fossin qüestions de menor importància, i associades també a l'anomenada síndrome de la impostora, que empeny les dones a subestimar i redimensionar les seves accions: la “mística de la feminitat” de Friedan, torna en formes diferents, més o menys modernes, més o menys adaptades a noves normes i noves modes, però torna i, cada cop, tanca l'espai d'acció i de reivindicació.

A lo largo de los siglos se ha construido una idea de las mujeres basada en un destino natural, el de reproducir a la especie humana. [...] Estas imágenes [*“ángel del hogar”* y *“perfecta casada”*] se han actualizado con propuestas aparentemente más novedosas como las de “mujer moderna”, pero conservando intacta la maternidad como seña de identidad de la mujer. Esto es, que el sexo de la mujer la sitúa obligatoriamente al servicio de la familia y, en definitiva, del hombre, una idea que persiste en el modelo de madre y esposa que vemos no solo en películas y publicidad, sino en los discursos médicos sobre la crianza y en las propuestas pedagógicas sobre las relaciones entre madre e hijo que presionan a la mujer para ser el “ángel del hogar en versión moderna”. Por eso, de la maternidad se derivan otras señas de identidad como que la crianza de los hijos y, por tanto, todo lo relacionado con el ámbito doméstico es siempre y en todo caso lo natural de las mujeres. (Garzón, 2018: 17-18)

L'anatomia esdevé de tal manera un destí ineludible i immutable: la maternitat (i l'avortament), l'organització de les feines familiars i de cura continuen tenint una importància tal a la vida de qualsevol dona que moltes vegades es troba obligada a acceptar aquest fet sense poder-lo controlar ni determinar. Ser mare, i pare, doncs, no és tant una elecció de cada persona, sinó

---

neres revolucionàries de fer art pròpies de les avantguardes. Teòric del retorn a l'ordre va ser Alberto Savinio, pintor, poeta, escriptor i teòric de l'art, que va publicar, l'any 1918 a la revista *Valori Plastici* (*Valori Plastici*, 1:1, 15 novembre 1918), un manifest programàtic per la restauració de l'ordre a l'art que es declara, a partir d'ara, antifuturista i antibolxevic.

que es transforma, en molts casos, en una imposició de la societat que no concep la possibilitat que una dona decideixi no tenir fills o no tenir-ne cura: la qüestió és profundament ideològica i política i troba arrels en la necessitat del sistema patriarcal de controlar per sobreviure.

Les femmes d'aujourd'hui sont en train de détrôner le mythe de la féminité ; elles commencent à affirmer concrètement leur indépendance ; mais ce n'est pas sans peine qu'elles réussissent à vivre intégralement leur condition d'être humain. Élevées par des femmes, au sein d'un monde féminin, leur destinée normale est le mariage, qui les subordonne encore pratiquement à l'homme ; le prestige viril est bien loin de s'être effacé : il repose encore sur de solides bases économiques et sociales. (Beauvoir, 1949: 4, tomo II)

Les paraules de Simone de Beauvoir, que ja temen més de 70 anys, continuen sent malauradament molt actuals. Tal com ja hem explicat, contemporàniament a la sortida del llibre *Le deuxième sexe*, una propaganda molt estudiada començava als Estats Units i aterrava a Europa amb l'objectiu de treure les dones de les noves posicions laborals que havien conquerit durant la guerra per deixar les places als homes que tornaven a casa. Per emmascarar aquesta nova exigència del mercat, hi va haver un treball molt profund, a nivell cultural, de transformació de l'estructura familiar i de la percepció del rol de la dona i de la mare dins de la família mononuclear, individualista i concentrada en l'adquisició de béns materials i efímers (Friedan, 2013; Galmés, Cabré, 2019).

Es tracta, ho repetim i aquest aclariment és molt important, d'una anàlisi que fa referència a dones blanques, occidentals i de classe mitjana, i que no afecta les dones d'altres ètnies o de classe treballadora, encara que siguin elles també nord-americanes, perquè mai no s'han pogut plantejar la possibilitat de no treballar i perquè sempre han considerat la seva llar com un lloc de resistència antiracista i d'alliberament (hooks, 2020a). No obstant això, la propaganda *mainstream* i institucional ha sigut molt estructurada i eficaç. Dins d'aquesta lògica de cursos i recursos històrics, en el moment en què redactem aquesta tesi, estem assistint a una nova onada d'exaltació de la maternitat (també entre les noies adolescents), que emmascara, en clau "feminista",

un nou cabestrell contra l'autodeterminació i el control dels nostres cossos<sup>36</sup>. La qual cosa, evidentment, com en el cas de les categories sexe i gènere, afecta i incideix també en els àlbums il·lustrats publicats en la darrera dècada.

Entenem, doncs, que una de les claus de lectura de la resistència d'aquest sistema capitalista i patriarcal està profundament vinculada a la maternitat. No només és un dispositiu d'equilibri demogràfic, sinó que cada cop més es transforma en un dispositiu de control i submissió política, econòmica i social. Política perquè les lleis sobre maternitat i interrupció voluntària de l'embaràs<sup>37</sup> no funcionen, són circumstancials i no fixes i només en un nombre cada cop més reduït d'estats; perquè la pressió social i econòmica que cada persona rep per "formar una família" és impressionant i es concentra sobretot sobre aquest aspecte de les nostres vides. Com ja hem dit, Katherine Franke, l'any 2001, defineix aquesta dinàmica social amb el concepte de repronormativitat: un concepte antic, sobre el qual es fonamenta tota la nostra societat que, a més, avui està al centre del debat també amb relació a parelles homosexuals o famílies monoparentals o perquè es parla de gestació subrogada ("ventres de lloguer"). En altres paraules, si la parella és cis-heterosexual, la repronormativitat es dona per descomptat. Socialment, no ens plantejem cap problema sinó un ordre establert: si hi ha una parella, aquesta parella voldrà tenir fills i la societat espera que, sobretot per part de les dones, es compleixi aquesta expectativa entre els temps i les modalitats que la societat considera més adequades. Al mateix temps, si les parelles estan formades per persones del mateix sexe biològic, el tema es fa més delicat i s'escalfa el debat! Anna L. Weissman, en un assaig sobre les unions entre persones del mateix sexe biològic, aborda el tema de la repronormativitat i subratlla com n'està de vinculat amb la idea de poder i d'autoritat. L'autora ens explica que utilitza el concepte de repronormativitat per referir-se a un paradigma que es

---

<sup>36</sup> A tot Europa assistim al creixement de moviments que exalten la família, la maternitat, el paper de la mare com a "àngel de la llar", que acull i cuida els seus fills i el seu marit. Moviments com Hazte oír, el Popolo della Famiglia, La manif pour tous són, en realitat, organitzacions molt articulades amb una clara finalitat de controlar els cossos i les capacitats reproductives de les dones que pretenen l'anul·lació de qualsevol forma d'autodeterminació en el nom de la tradició i d'un biologicisme conservador i patriarcal.

<sup>37</sup> Les lluites per la legalització de l'avortament a Sud-amèrica han esclatat en els darrers anys (encara que tinguin dècades de precedents) Mentre escrivim aquesta tesi, a l'Argentina s'ha aprovat la llei 27.610/2021 per a la Interrupción Voluntaria del Embarazo.

limita als actes de reproducció heteronormativa legitimats i sancionats per l'Estat, especialment a través de la família heteronormativa patriarcal, i al servei d'aquesta reproducció de l'estat nacional heteropatriarcal. (Weissman, 2017: 279).

Following Franke (2001), I too look to analyze “procreation as a cultural preference rather than a biological imperative” (: 185), identifying the privileging of certain reproducers as legitimate or illegitimate. As I will show, in order for the heteropatriarchy to remain, it must be reproduced according to this paradigm—there can be no deviation if power is to be maintained. (Weissman, 2017: 280)

Weissman continua afirmant que, per a la societat patriarcal, això és perillós: si es canvien els mitjans de reproducció que (re)creen determinats valors, els valors poden canviar. La reproducció estrictament heteronormativa recrea els valors patriarcal i, si això canvia (per exemple, si les parelles homosexuals adopten un fill o accedeixen a la fecundació *in vitro*), el patriarcat es pot desmuntar o eliminar. En aquest sentit, la reproductivitat ratifica la sexualitat femenina com a necessàriament (re)productiva i les dones i la sexualitat femenina es vinculen a la reproducció/maternitat. (Weissman, 2017: 292). És per això, diu Weissman, que la reproducció heteronormativa es percep com a més “natural” i, doncs, com a inevitable:

(Heteronormative) reproduction thus becomes perceived as “more natural” and more inevitable than heteronormativity (Franke, 2001: 185). In other words, we have tended to question heteronormativity, but have questioned the perceived biological inevitability of reproduction—namely maternity—far less. (Weissman, 2017: 292)

Les dones, doncs, com a àngels de la llar –model sorgit al segle XIX per fonamentar el contracte social-sexual del capitalisme burgès-, amb un instint maternal incontrolable i igual per a totes, aptes només per la tasca de manteniment i reproducció de l'espècie. (Badinter, 2010; Joel, 2012). Dones que no tenen el dret de qüestionar l'estat “natural” de les coses perquè això podria crear esquerdes i esfondraments al castell del sistema patriarcal hegemònic.

No és cap cas estrany que, l'any 2016, per exemple, el Ministeri de Salut Italià engegui una campanya per a la “fertilitat” amb l’excusa que la davallada demogràfica té conseqüències econòmiques molt greus en la gestió dels programes de *welfare* de l’Estat. La campanya amaga, però, una lluita ideològica molt clarament definida i que, en essència, és sempre la mateixa: la maternitat ha de ser un concepte vinculat al destí de les dones; no és una opció sinó l’objectiu natural que qualsevol cos femení ha de voler assolir. Ho explica molt bé Daniela Steila, filòsofa de la Universitat de Torino, en un article publicat com a resposta a aquesta campanya on subratlla com el mateix concepte de fertilitat amaga una posició ideològica, perquè no s’entén com a potencialitat física de cada subjecte individual, com a una riquesa i complexitat, sinó que es presenta com una condició “natural” a la qual estem sotmeses. Per això, continua Steila, en el moment en què un govern afirma que és “natural” tenir (i desitjar) fills, està afirmant una “normativitat biopolítica” (2016: 522). I no s’acaba aquí perquè:

L'altra faccia del Piano nazionale per la fertilità è infatti una colossale dichiarazione di inadeguatezza per tutti i soggetti che non vogliono o possono rientrare nel modello “naturale” che viene proposto, soggetti che – lo si chiarisce fin da subito – sono donne. [...] È proprio la presunta ovvietà del desiderio di maternità, a mio parere, il nucleo davvero reazionario del documento ministeriale. [...] si ribadisce: “La collettività, le istituzioni, il competitivo mondo del lavoro apprezzano infatti le competenze femminili, ma pretendono comportamenti maschili”. Sarebbe dunque il “ruolo maschile” a cui sono costrette le donne che lavorano a comportare il loro allontanamento dal desiderio “naturale”, congenito, spontaneo, ineludibile ecc. alla maternità. Si tratta di un’analisi rozza, ideologica e offensiva, innanzitutto del lavoro di riflessione che le donne hanno compiuto nel corso di decenni, da quando la maternità ha cessato di essere l’orizzonte obbligato delle loro aspettative e dei loro progetti. Il pensiero femminista si è interrogato e si interroga molto seriamente sul tema, dando luogo a una pluralità di punti di vista, da chi auspica che la medicina e la tecnologia possano liberare le donne dalla schiavitù biologica della maternità a chi intende riscattare una possibile autentica esperienza della maternità dalle ipoteche della società patriarcale e dalla “mistica” della femminilità. (Steila, 2016: 522-524)

El problema principal per a la majoria de les dones avui en dia, és conciliació entre vida laboral i vida familiar i que l'estructura de la societat (el dret de família, les lleis sobre la maternitat i sobre la interrupció voluntària de l'embaràs, els ajuts econòmics i l'accessibilitat de les estructures de pre-escolarització com ara les escoles bressol públiques) no els permet triar la seva opció de vida perquè les normes socials i culturals (a més del paper potentíssim de les religions i les seves morals) les obliguen a seguir un destí que altres persones (normalment homes) han dibuixat per a elles. Això impedeix, a més, qualsevol evolució en direcció d'una lluita que inclogui també persones, cossos i identitats no binàries o que no s'adaptin als dictats de l'heteronormativitat i de l'heteroreproductivitat. El sistema permet que la lluita i la reivindicació restin en un nivell superficial i que no afectin els seus fonaments: primer de tot difonent la creença que el moviment feminista és massa radical i, de qualsevol manera, obsolet. Que les lluites feministes són inútils perquè subratllen problemes inexistents, perquè veuen el sexisme per tot arreu i perquè hi ha altres prioritats. Les feministes poden lluitar pels drets -de vot, de treballar, de ser lliures i conscients- sempre i quan continuïn assolint la seva tasca principal: la maternitat i la cura.

Fortament lligat a la idea de la maternitat com a destí biològic i anatómic, hi ha un altre element molt important si parlem de cossos, sexualitats i, sobretot, de maternitat. Un element sobre el qual el patriarcat pretén exercir el seu poder de manera incontrolada i sense cap atenció a les decisions de les persones: l'avortament voluntari. En el mateix moment en què estem redactant aquesta tesi, la Cort Suprema dels Estats Units, amb la cancel·lació de la sentència de l'any 1973 *Roe vs. Wade*<sup>38</sup>, acaba de suprimir el dret a l'avortament voluntari a escala federal. A banda de totes les dones que moriran a

---

<sup>38</sup> El cas *Roe vs. Wade* és el nom d'un cas judicial de l'any 1973, pel qual la Cort Suprema dels Estats Units va dictaminar que la Constitució dels Estats Units protegeix la llibertat d'una dona embarassada per triar avortar sense excessives restriccions governamentals. Va anul·lar moltes lleis federals i estatals sobre l'avortament, i va provocar un debat nacional important. [...] La decisió es va mantenir fins al 2022, quan va ser anul·lada pel Tribunal Suprem en un cas similar. El cas *Roe vs. Wade* va reconfigurar la política nord-americana, dividint gran part dels Estats Units en moviments a favor i en contra de l'avortament. L'orientació del Tribunal va canviar posteriorment: primer només en part, amb la decisió *Planned Parenthood vs. Casey* (1992), després radicalment amb la sentència *Dobbs vs. Jackson Women's Health Organization* (2022). Aquesta, aprovada el 24 de juny del 2022, sosté que el dret a l'avortament no està protegit per la Constitució dels Estats Units d'Amèrica, desvinculant-se decisivament de l'anterior *Roe vs. Wade* i, com a conseqüència, la competència per

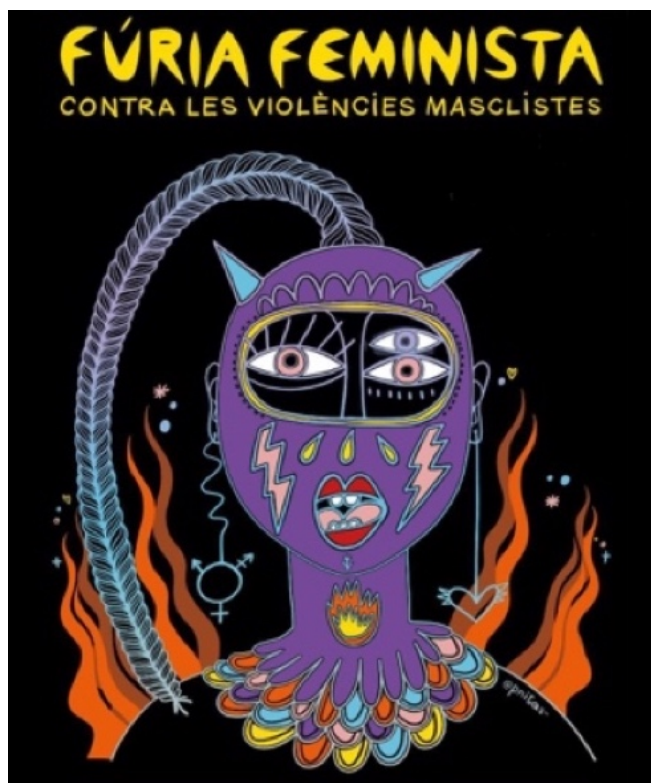


causa d'avortaments clandestins (sobretot entre les classes més pobres), aquesta sentència catapultava 50 anys enrere els drets d'autodeterminació i sobre els propis cossos de totes les dones i de la majoria dels homes. Aquesta decisió, a més de ser una clara acció de control contra les dones, és una expressió evident d'un abús de poder incontrolable: sis homes i dones, amb un posicionament polític indubtable, que poden decidir sobre el dret de milions de persones, oblidant completament que l'avortament voluntari, si no està controlat i determinat per lleis precises, esdevé primer de tot una qüestió de salut pública. El cos de les dones no pot continuar sent el camp de batalla i de disputa política. Avortar, també en els països on hi ha una llei que admet la interrupció voluntària de l'embaràs, es fa cada dia més difícil i l'elecció de no tenir fills o de no dedicar a la seva criança cada moment de la nostra vida, discrimina cada cop més les persones que formen part d'aquesta categoria. Resulta molt clar, llavors, que des d'aquesta perspectiva és molt difícil qüestionar el tema del binarisme de gènere, de les diferents identitats i sexualitats si, encara, estem vinculades a aquesta percepció del destí de les dones com a únic i ineluctable. No tractarem aquí el tema de l'avortament voluntari amb totes les implicacions socials i culturals que comporta. Hem de considerar, però, sempre, que si es parla de reproducció, s'hauria de presentar com a una possibilitat i no com a un destí i que aquesta possibilitat contempla també l'avortament: tema que és gairebé impossible de trobar en els llibres que es dirigeixen a les persones més joves, tal com veurem en la nostra selecció i anàlisi dels àlbums il·lustrats. Aquesta estratègia de l'omissió, invisibilitza i esborra les lluites de milers de dones, durant aquestes últimes dècades, per una vida digna i conscient.

---

legislar sobre l'avortament torna als estats federals, molts dels quals disposaven de "lleis desencadenants" que abolien l'avortament, disposades a ser d'aplicació immediata si l'orientació presa pel Tribunal a *Roe vs. Wade* hagués canviat, com, en realitat, va succeir. [font Wikipedia.it i Wikipedia.cat]

## **2.5 EL FEMINISMO MUERDE Y MUERDE COMO PERRA FURIOSA TODOS LOS PRIVILEGIOS HASTA DESTRIPARLOS. (GALINDO)**



13. Fúria feminista.  
Cartell 25 novembre  
2022

A partir dels anys seixanta, totes aquestes temàtiques i reivindicacions es barregen amb una nova perspectiva del feminisme situada i descolonial, que neix d'un posicionament molt definit de crítica a la dominació blanca no només econòmica i geogràfica, sinó també cultural i social. (Lorde, 1979; Davis, 1981; Galindo, 2013; hooks, 2004). De sobte, s'obre un nou escenari que posa en qüestió tot el pensament feminista occidental: no n'hi ha prou en lluitar contra el patriarcat i el sistema social fet de normes i de pressions que no deixen espai per a l'autodeterminació, sinó que cal analitzar la condició de les dones des de punts de vista molt diferents que estan profundament influenciats pel context on vivim i on es forma el nostre pensament.

L'any 1980, Kimberl Crenshaw, investigadora de teoria del dret, encunya el terme "interseccionalitat", és a dir, intersecció entre factors diversos. Segons Crenshaw, les diferents formes de discriminació no poden ser simplement sumades: una persona pot ser, per exemple, discriminada com a dona,

persona de color i lesbiana. Els diferents eixos d'opressió estan tan interconnectats que el caràcter específic de cada aspecte transforma també els altres (Schrup 2018: 46). El posicionament interseccional del feminisme inicialment va trobar veu sobretot a Amèrica del Nord, per exemple amb l'acció i l'obra d'Audre Lorde. "Negra, lesbiana, mare, guerrera i poeta", com ella mateixa es va definir, proposa una anàlisi del pensament feminista des del punt de vista de les diferències entre les mateixes feministes. Afirmar Lorde que és inútil que les feministes continuïn mirant la realitat des de l'únic punt de vista admès fins ara: aquell del privilegi de dones blanques, riques, joves i hàbils.

Un dels seus assaigs més rellevants és *The master's tools will never dismantle the master's House*, en què posa damunt la taula la qüestió del feminisme racista de manera provocativa, però subratllant com hi ha només un futur per al moviment feminista, que és el reconeixement de les diferències entre les dones i la transformació d'aquestes diferències de debilitats en fortalises per enderrocar la casa de l'amo.

It is learning how to take our differences and make them strengths. For the master's tools will never dismantle the master's house. They may allow us temporarily to beat him at his own game, but they will never enable us to bring about genuine change. And this fact is only threatening to those women who still define the master's house as their only source of support. (Lorde, 1979: 18)

Lorde continua afirmant que cal que el feminisme americà (blanc i de classe mitjana i alta) comenci, a partir de l'acadèmia, a interrogar-se sobre la qüestió racial i de classe: si no es reconeix aquesta necessitat d'apropar-se a les diferències entre "les dones" i a les diferents opressions que cadascuna pateix, com pot, llavors, enfrontar-se al fet que les dones que netegen les seves cases i cuiden els seus fills mentre elles assisteixen a conferències sobre teoria feminista són, en la seva majoria, dones pobres de color?

Segons Lorde la incapacitat de les feministes acadèmiques per reconèixer la diferència com una fortalesa crucial és una incapacitat de superar la primera lliçó patriarcal. (Lorde, 1979: 19-20).

Racism and homophobia are real conditions of all our lives in this place and time. I urge each one of us to reach down into that deep place of

knowledge inside herself and touch that terror and loathing of any difference that lives there. See whose face it wears. Then the personal as the political can begin to illuminate all our choices. (Lorde, 1979: 21)



14. Shepard Fairey. *Angela Davis. Power and Equality*. 2015 (en Gal·més, Cabré, 2018)

Una altra figura molt interessant a tenir en compte és la d'Angela Davis, filòsofa i activista política i feminista, que també va buscar en les seves accions i en la seva producció teòrica el punt d'intersecció entre la lluita feminista i la lluita de classe i, sobretot, antiracista i d'apoderament de les persones afroamericanes. Als seus escrits, capgira la "qüestió femenina" perquè, declara que no hi ha lluita feminista sense lluita de classe de totes les persones treballadores i sense lluita antiracista. Els tres components d'aquesta lluita no es poden separar i aïllar d'un sistema violent, racista i patriarcal (i capitalista) del qual en són l'essència. Amb el seu llibre *Women, race & class* (1981), Davis, per una banda, vol trencar amb el mite del matriarcat negre i, per l'altra banda, vol desenvolupar una nova visió del paper jugat per les dones dins de les rebel·lions contra l'esclavisme. Com afirma Cinzia Arruzza, al prefaci de l'edició italiana del llibre:

Da un lato si trattava di sfatare il mito del matriarcato nero in base al quale le donne nere avrebbero beneficiato di un potere relativo rispetto agli uomini durante lo schiavismo, mostrando come le condizioni proprie

della schiavitù non solo rendessero impossibile l'esercizio di un qualsivoglia potere o autorità da parte delle donne, ma comportassero anche forme specifiche di oppressione e sfruttamento delle donne – incluso lo stupro sistematico – da parte degli schiavisti bianchi. Dall'altro lato Davis intendeva anche mettere in luce il ruolo dimenticato delle donne nere nelle ribellioni contro lo schiavismo e nel movimento abolizionista, sfatando il mito corollario a quello del patriarcato nero in base al quale le donne sarebbero state più acquiescenti degli uomini e meno propense alla resistenza e alla lotta. La speranza di Davis era che il movimento di liberazione nero ripensasse pienamente il processo di liberazione dall'oppressione razziale come al tempo stesso liberazione delle donne dall'oppressione di genere. (Arruzza en Davis, 2018: 9)

Propera al posicionament d'Angela Davis, bell hooks (1994 i 2004) subratlla la importància d'una lectura del feminisme des del punt de vista de les dones afroamericanes: qüestiona, per exemple, el punt de vista de Friedan exactament perquè no pren en consideració la majoria de les dones que no són blanques, no són de classe mitjana i des de sempre pertanyen a la classe treballadora. Si, d'una banda, bell hooks (1994) defensa la visió "afroamericana" de la família com a espai de rebel·lió i de resistència al sistema racista i violent, l'altra cara que ens presenta és aquella on el sexisme es produeix en qualsevol relació entre homes i dones. És impossible, afirma, estudiar el pensament feminista, declarar-se feministes i prendre una posició dins del debat, sense considerar que el sexisme i el racisme estan profundament entrelaçats entre ells. Summament interessant és la seva lectura del marge com a espai de resistència i de creativitat. Escriu bell hooks:

La marginalità è un luogo radicale di possibilità, uno spazio di resistenza. Questa marginalità, che ho definito come spazialmente strategica per la produzione di un discorso contro-egemonico, è presente non solo nelle parole, ma anche nei modi di essere e di vivere. Non mi riferivo, quindi, a una marginalità che si spera di perdere – lasciare o abbandonare – via via che ci si avvicina al centro, ma piuttosto a un luogo in cui abitare, a cui restare attaccati e fedeli, perché di esso si nutre la nostra capacità di resistenza. Un luogo capace di offrirci la possibilità di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi. (hooks, 2020a: 128)

Abans de hooks i de la seva reflexió sobre el marge i la cultura dels marges, és sense dubte Gloria Anzaldúa (entre altres) que, amb *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (1987), proposa una interessant i profunda reflexió sobre la interseccionalitat del fet de ser dones, xicanes, migrants i que, com afirma Sonia Saldivar Hull en el prefaci a la segona edició del llibre (1999) marca el naixement d'un diàleg i d'un moviment entre les dues fronteres (*transfronteral*, com es defineix la mateixa Anzaldúa) de Mèxic i Estats Units. El discurs de Anzaldúa se centra en les persones *mestisses*, que viuen als Estats Units, però que segueixen mantenint una relació activa amb els propis orígens i tradicions mexicanes, orígens i tradicions que no es poden ignorar o, fins i tot, cancel·lar per part de la cultura dels Estats Units.

As a *mestiza* I have no country, my homeland cast me out; yet all countries are mine because I am every woman's sister or potential lover. (As a lesbian I have no race, my own people disclaim me; but I am all races because there is the queer of me in all races.) I am cultureless because, as a feminist, I challenge the collective cultural/ religious male-derived beliefs of Indo-Hispanics and Anglos; yet I am cultured because I am participating in the creation of yet another culture, a new story to explain the world and our participation in it, a new value system with images and symbols that connect us to each other and to the planet. *Soy un amasamiento*, I am an act of kneading, of uniting and joining that not only has produced both a creature of darkness and a creature of light, but also a creature that questions the definitions of light and dark and gives them new meanings. (Anzaldúa, 1987: 80-81)

El pensament de Anzaldúa, bell hooks, Galindo i moltes altres feministes que han indagat sobre el tema del marge i de les fronteres, encara que des de punts de vista i experiències diferents, tenen en comú la idea de que és des d'allà que cal començar a mirar al feminisme amb altres ulleres, perquè el patriarcat i el poder hegemònic s'alimenten també de molta literatura feminista blanca i de classe mitjana que amb dificultat veu tot el que passa al seu entorn. A l'assaig *Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista*, publicat al llibre *Otras Inapropiables. Femenismos desde las fronteras* (2004: 43), hooks afirma que la resistència a la dominació hegemònica d'un cert pensament feminista blanc -de dones blanques que mai no s'havien plantejat resistir la dominació masculina fins que el moviment feminista va crear la consciència

que podien i devien-, és l'essència del pensament feminista mateix que és una teoria en constant procés d'elaboració, crítica i exploració, condicionades també per les circumstàncies socials. Cita també la feminista francesa Christine Delphy<sup>39</sup> quan afirma que:

El renacimiento del feminismo coincide con el uso del término “opresión”. La ideología dominante, i. e. el sentido común, el discurso ordinario, no habla de opresión sino de “condición femenina”. Pretende remitirse a una explicación naturalista; una restricción de la naturaleza, una realidad exterior fuera de nuestro alcance y no modificable mediante la acción humana. El término “opresión”, por el contrario, remite a una elección, una explicación, una situación que es política. “Opresión” y “opresión social” son por lo tanto sinónimos o, mejor dicho, opresión social es una redundancia: la idea de un origen político, i. e. social, es parte integral del concepto de opresión. (hooks, 2004:38)

L'anàlisi de la relació entre descolonització i poder i de la marginalitat des d'una posició privilegiada (com és la d'una persona blanca, cisgènere, hàbil i que pertany a una classe econòmicament mitjana i culturalment alta) que proposa Rachele Borghi en el seu *Decolonialità e privilegio* (2020), comença exactament des de la reflexió de bell hooks. Segons Borghi (: 26), hem viscut amb la il·lusió d'haver superat el colonialisme quan tots els països s'han independitzat políticament, és a dir quan s'ha posat en marxa el procés dit “descolonització”. Aquest és, però, un procés que té a veure amb la formació dels estats nació<sup>40</sup> i té molt poc a veure amb la vida material de les persones i tampoc amb la descolonització del pensament, amb la cancel·lació de jerarquies i la derrota de les relacions de dominació.

La decolonizzazione, quindi, diventa il processo (storico) di uscita dal colonialismo per arrivare all'indipendenza. Decolonizzare è il suo verbo. Mi pare però che anche qui ci sia un problema. Nella sua forma transitiva, secondo me nasconde sempre un posizionamento specifico, quello di chi domina (“Decolonizzare un paese da un altro”). Per dislocare

---

<sup>39</sup> De Christine Delphy vegi's *Pour un féminisme matérialiste*, L'Arc, n° 61, 1975, també publicat a la col·lecció d'articles *Por un feminismo materialista*. Barcelona: LaSal - edicions de les dones. 1985.

<sup>40</sup> Vegi's Anderson, Benedict (2009). *Comunità immaginate*. Roma: manifestolibri.

il centro verso chi è dominato e sottolineare la conquista dell'autodeterminazione, bisogna volgerlo alla forma riflessiva, "decolonizzarsi". Da qui per me partono due considerazioni: la prima è che il verbo nella sua forma transitiva è corrotto, dato che rimanda ad un soggetto agente che concede la libertà ("decolonizzare qualcosa da qualcuno"); in secondo luogo la decolonizzazione può solo essere un processo che parte dal soggetto che agisce, ovvero che si decolonizza. [...] L'anti-colonialismo, infatti, ha nascosto e rischia ancora di farlo, una postura eurocentrica. E questo diventa ancora più pericoloso nel momento in cui esonera dal mantenere lo sguardo sull'oppressore che è in ognuna di noi. Perché purtroppo non basta avere una coscienza politica, fare parte di una categoria discriminata. Svestire i panni dell'oppressora e vestire quelli dell'alleata, necessita un'attenzione costante, senza abbassare mai la guardia o ritenersi al riparo dal rischio di adottare una postura coloniale. (Borghi, 2020: 28-29)

Com a conseqüència de la reflexió sobre la necessitat de deixar l'actitud colonitzadora i transformar-se en aliades, Borghi, citant l'assaig *Space invaders* (2004) de Nirmal Puwar<sup>41</sup>, i explica com els cossos contribueixen i estan afectats per a la impostació colonial i colonialista de la societat: no només es tracta d'un colonialisme geogràfic, sinó que implica una colonització del pensament. Els cossos que no s'ajusten a la norma somàtica perden el dret indiscutible a ocupar l'espai, diu Puwar (2004: 8) i, subratlla Borghi, que sovint, els cossos considerats al lloc correcte, *in place*, són cossos identificats no només com a homes sinó també com a cisgènere, blancs, occidentals, sans, joves, prims, heterossexuals, de classe benestant. De fet, aquestes són les categories que construeixen la norma i determinen allò que s'ha de considerar fora de la norma i, en conseqüència, fora de lloc. El que és la normalitat apareix llavors com a evidència, com quelcom que existeix en si mateix, com una cosa natural, que no requereix cap explicació. (*ibidem*: 34)

Nelle scienze sociali di matrice femminista e decoloniale, l'introduzione della nozione di privilegio ha permesso di smascherare definitivamente i discorsi sulla neutralità del sapere e sull'uguaglianza, favorendo la presa di coscienza del loro carattere illusorio. La nozione di intersezionalità, introdotta dal Black Feminism, ha mostrato come diverse categorie

---

<sup>41</sup> Puwar, Nirmal (2004). *Space invaders. Race, Gender and Bodies Out of Place*. Oxford: Berg Publishers.



identitarie si trasformino in matrici di oppressione annodate l'una all'altra.  
(Borghi, 2020: 80)

A partir de la dècada dels anys setanta, va quedar molt clar que aquests quatre elements (gènere, classe, ètnia i orientació sexual), que moltes estudioses i activistes ja havien evidenciat, s'afegien a molts altres tipus d'injustícia. Amb la crisi del feminisme blanc hegemònic, cap al final del segle XX, i la construcció d'un feminisme descolonial,<sup>42</sup> també les feministes d'Amèrica Llatina, van començar a produir i solidificar un posicionament molt definit que es converteix, com afirmen Rosario Castelli i Yuderkys Espinosa, en aquell sector dels moviments feministes que s'aparta del feminisme hegemònic i aposta per a la producció d'un coneixement dels altres essers humans, geopolíticament situat (Castelli i Yuderkys Espinosa, citades en Maritza Correa, 2021). Maria Galindo, en el seu llibre *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar* ens dona una important definició del patriarcat des d'un punt de vista definidament interseccional, com un sistema d'opressions i jerarquies:

Todas las feministas que utilizamos la categoría de “patriarcado” para nuestro análisis sociopolítico partimos del hecho de definir el patriarcado como un sistema de opresiones y no como una forma única y lineal. Esto implica que el patriarcado no es la discriminación de las mujeres, si no la construcción de todas las jerarquías sociales, superpuestas unas sobre otras y fundadas en privilegios masculinos. Cuando hablamos de patriarcado, estamos hablando de la base donde se sustentan todas las opresiones; es un conjunto complejo de jerarquías sociales expresadas en relaciones

---

<sup>42</sup> L'anomenat Feminisme Descolonial, neix (i produeix important estudis i reflexions) en tot el món “no-occidental” amb la reflexió sobre el post-colonialisme i amb l'assumpció, per part de les feministes, incloses les occidentals, del paràmetre interseccional de sexe/gènere, classe, raça. És amb aquesta conscienciació, que les feministes comencen a mirar la condició d'injustícia i discriminació no només des del paràmetre binari de femení/masculí, sinó que des d'una perspectiva que inclou el concepte de “modernitat” i progrés, les polítiques socials i econòmiques dels diferents estats nació, i el qüestionament del model capitalista occidental com a única possibilitat per a un món millor. Amèrica Llatina és un dels llocs on neixen molts moviments vinculats també a l'alliberació i la distribució de les terres. A Àsia també trobem estudis importants i molt focalitzades sobre les conseqüències de la dominació occidental i de la descolonització del segle XX (pensem en l'Índia i altres colònies britàniques d'on han sorgit treballs com els de Partha Chatterjee, Ramachandra Guha, Gayatri Chakraworty Spivak o Nirval Puwar).

económicas, culturales, religiosas, militares, simbólicas cotidianas e históricas. Las feministas que usamos la categoría del “patriarcado” para explicarnos el lugar de las mujeres en las sociedades, nos negamos a la visión simplista de reducir la condición de subordinación de las mujeres a un fenómeno cultural que será cambiado por la vía de la educación y del cambio de valores.

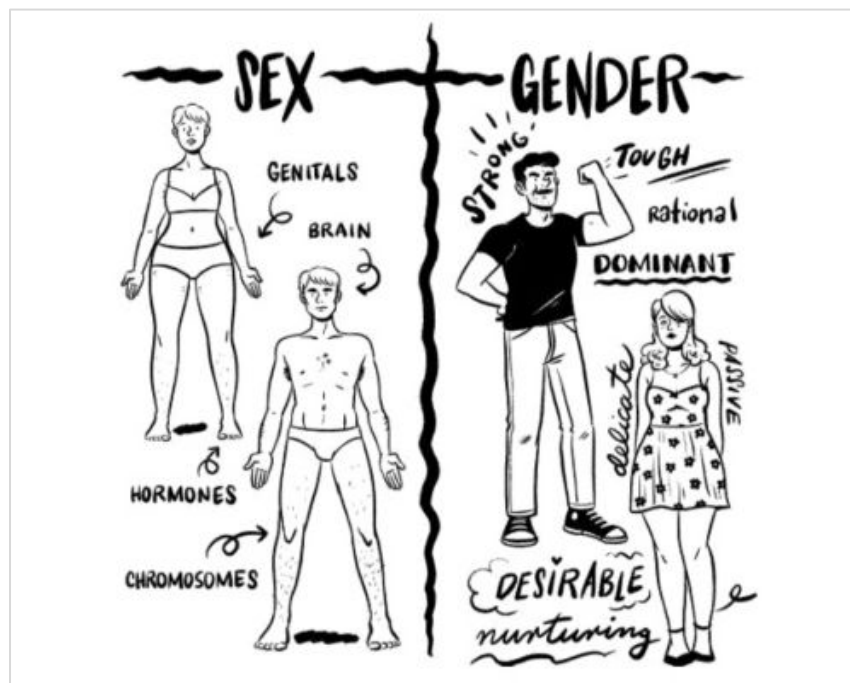
El resultado de esta visión compleja sobre el patriarcado implica que la opresión de las mujeres en las sociedades funciona como articulador de una serie de más opresiones, por lo cual es imposible dismantelar una, sin dismantelar el eje principal. (Galindo, 2013: 91-92)

És imprescindible a partir d'ara, mantenir una visió complexa i articulada de la societat. No podem tractar el tema del patriarcat com si fos un tema aïllat, no vinculat a altres opressions. Sobretot és imprescindible, a partir d'ara, lluitar contra el patriarcat i contra tot el sistema que s'hi ha construït a sobre, considerant “les dones” com un col·lectiu, sí oprimint, però homogeni i sense forma. No podem continuar pensant que els temes de la raça, de la classe, del nivell i qualitat de l'educació, de la pertinença a un grup colonitzador o colonitzat, ser blanca o negra, cis o trans\*, hetero o homosexual no tinguin una influència potent i fonamental en la història i en l'experiència de qualsevol persona. El feminisme posa al centre no només les dones, sinó també totes aquelles subjectivitats marginades, estigmatitzades i discriminades. I ho fa perquè, quan parlem de patriarcat, diu Galindo, no parlem d'una qüestió a part, sinó d'un eix de la forma d'organització social, econòmica, cultural i política de qualsevol societat. D'aquí el títol d'aquest apartat que resumeix de forma tan pertinent aquesta qüestió:

El feminismo no es una suerte de lucha sectorial de las mujeres, es una lucha anti-sistémica imprescindible.

El feminismo muerde y muerde como perra furiosa todos los privilegios hasta destriparlos. (Galindo, 2013: 93)

## 2.6 SEXE I SEXUALITAT: CATEGORIES QUE CONSTRUEIXEN LA *SCIEN- TIA SEXUALIS* OCCIDENTAL



15. Jules Scheele, Meg-John Barker. *Gender: a graphic guide*. Icon books 2019

Com hem vist en aquesta panoràmica dels pensaments i posicionaments feministes -per força ben parcial, però amb una voluntat de síntesi fent èmfasi en els aspectes que tenen importància en la nostra selecció i anàlisi-, la construcció de les categories de “sexe” i de “sexualitat” han servit, durant els segles, per a la definició de normes socials, morals i de comportament que neixen de l'exigència de control sobre els cossos, la reproductivitat, els hàbits sexuals de les persones.

Ci sono storicamente due grandi procedure per produrre la verità del sesso. Da un lato, le società [...] che si sono date una *ars erotica*. [...] La nostra civiltà, almeno ad un primo approccio, non ha una *ars erotica*; al contrario, è la sola, probabilmente, a praticare una *scientia sexualis*. O piuttosto, ad aver sviluppato, nel corso dei secoli, per dire la verità del sesso, delle procedure finalizzate nell'essenziale ad una forma di potere-sapere rigorosamente opposta all'arte delle iniziazioni ed al segreto magistrale: la confessione. (Foucault, 2013 [1976]: 89-91)

En el primer dels seus tres volums sobre la *Història de la sexualitat* (*La volonté de savoir*, 1976), Michel Foucault<sup>43</sup> identifica el moment, que ell defineix com a fonamental per al pensament actual, en què la societat occidental ha passat de tenir una *ars erotica* a una *scientia sexualis*: el moment, és a dir, en què «un instrument immens es va construir al voltant del sexe i sobre ell per produir la veritat, excepte per ocultar-la després a l'últim moment». (1976: 88) Entorn d'aquest dispositiu de construcció de la “veritat” es concentren diferents graus i jerarquies de poder i de control del coneixement, universal i individual, que parlen del sexe sense anomenar-lo i que, a través de la contínua pressió a explicar tot el que som i el que no som, el que hem pensat i el que pensem, no ens parlen de llibertat sinó que censuren i prohibeixen de dir i de pensar (1976: 95). Aquest mecanisme es desenvolupa, sempre segons Foucault, a través de la confessió que «des del protestantisme, la Contrareforma, la pedagogia del segle XVIII i la medicina del segle XIX, ha perdut la seva localització ritual i exclusiva; s'ha estès; s'ha utilitzat en tot un ventall de relacions: fills i pares, alumnes i pedagogs, malalts i psiquiatres, delinqüents i experts» (1976: 91-92). Així és com un ritual religiós s'ha transformat en pràctica científica i com, convertint el sexe de ser una experiència de plaer en una pràctica medicalitzada i patologitzada, la societat ha aconseguit produir un sistema de control sobre les sexualitats i els cossos de les persones.

L'obbligo della confessione ci è ora rinviato a partire da tanti punti diversi, è ormai così profondamente incorporato in noi che non lo percepiamo più come l'effetto di un potere che ci costringe; ci sembra al contrario che la verità, nel più segreto di noi stessi, non “chieda” che di farsi luce. (Foucault, 2013[1976]: 94)

A través de tot aquest mecanisme complex, la sexualitat s'ha definit com una cosa que “per naturalesa” és un territori obert a processos patològics i que, per tant, demana intervencions terapèutiques o de normalització (1976:

---

<sup>43</sup> Aquesta part del capítol es concentra molt sobre els estudis i el pensament de Michel Foucault. Encara que som conscients que hi ha molts altres punts de vista, considerem que el posicionament d'aquest filòsof sobre el concepte de sexualitat, gènere i normativitat es pot considerar un dels punts fonamentals per al desenvolupament de la filosofia contemporània pel que fa aquestes temàtiques. La necessitat de sintetitzar aquesta part del nostre treball de recerca, ens ha fet decidir per un aprofundiment del seu pensament i hem deixat a banda moltes altres possibilitats.

109). Sobretot demana normalització, normes, límits entre els quals les persones es poden moure. Foucault subratlla com no s'ha prohibit el sexe, sinó que se n'ha parlat tant que s'ha convertit en una cosa on coincideixen el coneixement i el control.

Il principio del sesso “causa di tutto e di qualsiasi cosa” è il rovescio teorico di un'esigenza tecnica: far funzionare in una pratica di tipo scientifico le procedure d'una confessione che doveva essere contemporaneamente totale, meticolosa e costante. I pericoli illimitati che porta con sé il sesso giustificano il carattere esaustivo dell'inquisizione a cui lo si sottomette. [...] Attraverso la medicalizzazione degli effetti della confessione: l'ottenimento della confessione ed i suoi effetti sono ricodificati nella forma di operazioni terapeutiche. Questo vuol dire in primo luogo che il territorio del sesso non sarà più posto solo sul registro della colpa e del peccato, dell'eccesso o della trasgressione, ma sotto il regime (che ne è d'altronde solo la trasposizione) del normale e del patologico. (Foucault, 2013 [1976]: 104-106)

En el seu llibre *Sesso sé e società. Per una sociologia della sessualità*, publicat a Itàlia l'any 2016, Cirrus Rinaldi reconstrueix tot el recorregut de la creació de les categories de sexe i sexualitat. En el capítol dedicat a Foucault, evidencia com un dels objectius de les societats modernes és construir individus *normals*, a través de les escoles, els hospitals o l'assistència pública i com els “experts” de la *scientia sexualis* han inventat paradigmes, paràmetres, sistemes de classificació mitjançant els quals mesuren, categoritzen -i, substancialment, controlen- les persones i els seus desitjos i comportaments. Aquests paradigmes estan dissenyats per ser considerats homogenis i aplicables com a models i paràmetres socials a totes les persones. (Rinaldi, 2016: 41) Tot el que surt dels paràmetres es considera patològic, fora del normal, molest. S'ha organitzat la sexualitat per a poder-la controlar no tant a través de la prohibició, sinó a través d'una *explosió discursiva* i un règim de llibertat constant: el sexe i la sexualitat han sigut transportats dins del discurs que defineix el que és normal i acceptable i el que no ho és i així s'ha produït una coincidència entre saber expert i poder. Saber tot el que les persones pensen i desitgen, perquè estan ben emmarcades en el sistema social i perquè ho diagnostiquen els “experts”, ens permet de controlar-les. Classificar-ne les identitats i diagnosticar-ne les desviacions significa exercitar el propi poder i, al mateix temps, construir subjectivitats dins de la norma i normatives.

Si tratta insomma di definire le strategie di potere che sono immanenti a questa volontà di sapere. A partire dal caso preciso della sessualità, costituire l'“economia politica” di una volontà di sapere. (Foucault, 2013 [1976]: 116)

Seguint l'estructura definida per Cirrus Rinaldi -i amb una síntesi extremadament breu del seu estudi- veiem com moltes disciplines, de la filosofia fins a l'antropologia i la psiquiatria, de la medicina a la biologia i les ciències socials, han analitzat les categories de sexe i sexualitat sempre amb l'intent de formular teories definitives. Podem afirmar que fins al segle XVIII el discurs sobre els cossos i la sexualitat estava ben vinculat al model “mono-sexual” (segons la definició de l'historiador Thomas Laqueur que veu en aquest passatge entre la concepció mono-sexual i la concepció bi-sexual del cos la base d'aquell binarisme que regeix tot el pensament occidental) que només veia un únic sexe “real” (el masculí) com a digne d'estudi per explicar la natura de la nostra espècie, i que, a més, estudiava els cossos de les dones com a una còpia dels cossos masculins però amb alguns elements “mancants” o “en negatiu” (model isomòrfic amb la vagina descrita com a un penis *cavo*). Aquesta visió dels cossos masculins i femenins no només exclouïa qualsevol tipus de sexe morfològicament no normatiu, sinó que permetia l'afirmació d'una nova ciència de l'anatomia profundament i exclusivament masculina i masculinitzada. Un model, a més, que reivindicava una visió profundament classista perquè considerava com a únic estàndard aquell d'un home adult i lliure, és a dir, que tingués rellevància política. Rinaldi cita com a exemple d'aquesta impostació del pensament la coberta de l'estudi de Andreas van Wessel *De humanis corporis fabrica*, en la qual un grup d'homes envolta el cos dissecat d'una dona: un clar exemple de com es va construir, al llarg dels segles, la idea que fossin els homes els que tenien les competències, l'autoritat i la possibilitat del saber i del coneixement sobre els cossos de les dones.

Il corpo aperto diventa fonte incontestata dell'autorità, con tutte le implicazioni ideologiche e politiche possibili. Se osserviamo il frontespizio del *De humani corporis fabrica* (1543) di Andrea Vesalio (1514-1564), notiamo che raffigura la dissezione cinquecentesca del corpo di una donna accerchiata da maschi che la scrutano: questa immagine sta contemporaneamente affermando il potere maschile di conoscere il corpo femminile e

di essere in grado, di conseguenza, di controllarne la natura. (Rinaldi, 2016: 5)

Amb Descartes es produeix una transformació molt important en l'anàlisi de ment i cos: fins al segle XVII ser dona o home significava assumir un rol social i cultural, però no hi havia una caracterització orgànica feta per elements naturals i ontològics (2016: 7). Amb Descartes la dicotomia natura-cultura (i la idea que els cossos masculí i femení siguin profundament diferents) es transforma en la base de tota la categorització binària del món que caracteritza el pensament occidental modern. Aquesta nova impostació científica de l'estudi dels cossos humans, permet una "justificació científica" en utilitzar la biologia per explicar diferències de rols (i de drets) que són evidentment culturals<sup>44</sup>.

La *scientia sexualis*, que divideix els comportaments sexuals i les relacions entre bé i mal -on les "bones" són les sexualitats heteronormatives i normalitzants i amb un objectiu reproductiu- contribueix moltíssim a una estratificació de la sexualitat en termes jeràrquics.

...l'attenzione posta sui comportamenti non riproduttivi e il nuovo linguaggio medico-psichiatrico utilizzato portano ad una inedita attenzione verso le "aberrazioni sessuali" e alla definizione di tassonomie

---

<sup>44</sup> En aquest treball no hi ha espai per a un tractament aprofundit de la història de la sexualitat. Ens concentrem sobre els conceptes de "sexe" i "sexualitat" a partir de Descartes, perquè és en el seu pensament (amb tots els matisos i facetes que la síntesi fa invisibles) que es basa la visió binària i molt reduïda dins dels límits de les normes, de la nostra societat. El tema del sexe i de la sexualitat, òbviament, ve des de molt més lluny i des de sempre va constituir un "tema" i un "problema" que els filòsofs van indagar, sempre amb una mirada masculina i profundament concentrada sobre el manteniment del seu privilegi. Aristòtil definia la dona com un home inferior, amb genitals poc evolucionats que creixien cap endins i no cap a fora. El bisbe Nemesi (segle IV), sostenia que homes i dones tenien els mateixos òrgans sexuals, però que les dones els tenien dins del cos. El cos femení, en la concepció clàssica, era percebut com una desviació de la naturalesa del cos masculí. Fou al segle XVI, en què un professor d'anatomia de la Universitat de Pàdua, Realdo Colombo (*De re anatomica*, 1559), fent honor al seu nom, va "descobrir" per a la ciència el clítoris, i el va anomenar "l'amor o la dolçor de Venus". Però el clítoris va esdevenir una amenaça de respectabilitat en la societat burgesa del segle XIX, que censurava el plaer femení, i fins i tot curava la depressió amb la pràctica de la clitoridectomia. El que no es podia dominar, s'havia de demonitzar. Fins al 1668 no hi havia cap terme per designar la vagina, sinó que es descrivia segons la definició feta per Eròfil (III a.c.): "penis introflexo" (Laqueur, 1990).

necessarie per la costruzione dei corpi e dei sessi “moderni”. (Rinaldi, 2016: 8)

A més de crear gàbies normatives i dividir el sexe i les sexualitats en “bons i dolents”, la ciència sexual contribueix a la medicalització d’allò que surt d’uns paràmetres definits i “normatius” fins a tenir una mena de monopoli en el diagnòstic i tractament d’una sèrie de conductes que ha ajudat a definir com a patològiques, tot i que sovint tenen un origen social i no biològic o orgànic. Aquesta medicalització dels cossos i dels comportaments sexuals, fa que tot sigui “mesurable” en termes físics i estadístics i posa les bases per a la construcció d’un imaginari que considera moral i admissible només allò que està vinculat a la sexualitat heteronormativa i reproductiva. També influeix molt en el judici cap a la sexualitat femenina i en l’establiment d’una sèrie de paràmetres de “moral sexual” que impliquen un control total dels cossos i conductes sexuals i reproductives de les dones (Rinaldi, 2016: 11). Hem d’arribar fins al principi del segle XX, amb els estudis de Freud, per provar de superar el determinisme biològic exclusiu i situar el concepte de plaer al centre de la sexualitat. Això no impedeix, però, al psiquiatra genial de construir una teoria imbuïda d’un binarisme insuperable i d’una forta misogínia, que proposa un control total del sistema sobre el cos femení, la sexualitat del qual encara es considera inferior i menys digna d’atenció<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Amb la Il·lustració i els avenços i descobriments científics, les percepcions canvien, però, en nom de la ciència, són nombrosos els assaigs i teories que incideixen en buscar, per diferents motius, causes biològiques de la inferioritat femenina. Podem esmentar la frenologia de Gall, que volia demostrar la superioritat intel·lectual masculina segons la conformació externa del crani; Bischoff, que deia que les dones deixaven de créixer intel·lectualment ja de nenes; Moebius, que va escriure una obra que es titulava *La inferioritat mental de la dona*, també basada en la mida del cervell; o Kormiloff, Melassez, Quételet, Wisberg, Andral, Scharling, etc., que deien que la sang de les dones contenia menys glòbuls vermells i hemoglobina i més aigua que la dels homes, o que teníem menys capacitat pulmonar, esquelètica o fonadora i això implicava, a més d’inferioritat física, malaltia crònica. O Spencer, que va tenir molta cura a insistir i publicar estudis tot demostrant que l’activitat intel·lectual de les dones era incompatible amb la procreació. Qualsevol esclatxa és bona si es pot demostrar la inferioritat biològica i intel·lectual de les dones i, per tant, no perdre el domini. Un metge francès, Joseph Claude Récamier, va inventar l’espèculum, un instrument que permetia observar i visualitzar l’aparell reproductor femení sense obrir el cos. Curiosament, el controvertit –per les seves pràctiques amb esclaves– ginecòleg americà, Marion Sims, en utilitzar-lo, va descriure l’experiència com si fos un heroi colonitzador i conquistador: «Ho vaig veure tot com cap home ho havia vist abans. (...) Em vaig sentir



És desconcertant que els homes s'hagin preocupat sempre pels cossos i les sexualitats femenines, com si se'ls hagués concedit el coneixement i el dret a experimentar i teoritzar sobre qualsevol argument. És molt divertit el recorregut dibuixat per a Liv Strömquist, autora sueca de còmics, que recorre, en el seu *El fruto prohibido* (2018), tota la història de l'estudi de la sexualitat, remarcant cada vegada com només van ser els homes els que van decidir no tan sols la línia teòrica a seguir, sinó que també van construir tot l'imaginari moral i sexual per a les dones.

L'any 1948 Alfred Kinsey publica *Sexual Behavior in the Human Male* (i l'any 1953 el corresponent femení, *Sexual Behavior in the Human Female*) amb la idea de treure dels estudis sobre les sexualitats qualsevol influència moralista, jutjadora i repressiva. No obstant això, el resultat és profundament masclista i sexista perquè no supera un fort essencialisme i determinisme biològic sobretot respecte a les sexualitats femenines. Els seus estudis, però, van influir moltíssim sobre l'opinió pública perquè van produir un impacte enorme sobre la politització de les persones homosexuals i això va untenir una repercussió social bastant important.

Així com els estudis de Foucault s'han concentrat sobre el discurs de la *scientia sexualis* que recau sobre els comportaments i demostra que els efectes del discurs científic tenen conseqüències polítiques no indiferents, el de Rinaldi (2016: 17) subratlla com repercuteix en les representacions: afirmar que existeix una tipologia humana –i, doncs també sexual- *natural* significa categoritzar segons modalitats específiques i modelar representacions, llenguatge, sentit comú i comprensió de la realitat. La referència a característiques naturals, trets profunds de l'espècie o de l'evolució com a comportaments i estructures relacionals no és una “acció neutra” ni “neutral”, ans al contrari, ja que sembla una pràctica indispensable sobretot en moments de transformació social, quan potser els models tradicionals entren en crisi i no s'entenen amb les antigues eines epistemològiques. Per exemple (i en aquest

---

com un explorador de la medicina que veu per primera vegada un territori nou i important.» (*La història de la meua vida*, 1884). Freud també es va referir a les dones com el “continent obscur”, a la seva enveja de penis i a la seva passivitat eròtica, fins al masoquisme. També és veritat que Freud lamentava la manca d'informació sexual de les dones que les conduïa d'una virginitat sacrosanta i desinformada cap a un matrimoni de conveniència social que les portava a la insatisfacció.

cas Rinaldi fa referència al treball de Sperling de l'any 1997<sup>46</sup>), utilitzar comparacions amb els animals, que provenen de la teoria de l'evolució de Darwin, gairebé sempre revela un mecanisme instrumental: significa de fet simplificar i generalitzar comportaments que, està demostrat, no es poden generalitzar tampoc entre els animals mateixos.

L'analisi scientifica non è scevra dalla riproduzione di stereotipi associati ai ruoli maschili e femminili. [...] Emily Martin (1991) ha osservato come uovo e sperma siano rappresentati attraverso gli stessi stereotipi utilizzati negli assunti di senso comune rispetto ai ruoli di genere anche all'interno della trattazione scientifica. [...] le metafore non soltanto proiettano un immaginario di genere costruito su processi e meccanismi biologici, ma dotano i gameti di caratteristiche umane, di volontà, di capacità di agire, di moralità e di personalità. (Rinaldi, 2016: 23)

Segons Rinaldi i Rippon, amb l'anàlisi dels quals estem d'acord, és important subratllar, sense caure en el parany de la conspiració, com la sociologia s'utilitza de manera molt instrumental, sovint a través dels mitjans de comunicació, quan dins la societat es comencen a crear moviments de reivindicació de drets i llibertats. No és casual, per exemple, que les teories neodarwinistes i essencialistes es desenvolupin als Estats Units immediatament després de la guerra del Vietnam quan hi ha fortes reivindicacions d'independència per part de països colonitzats i els moviments feministes i pels drets civils estan sacsejant l'opinió pública nord-americana i internacional (Rinaldi, 2016: 21). A través del llenguatge, les interaccions i la comunicació, continua Rinaldi (: 26), la cultura *manipula* simbòlicament caràcters i trets naturals, definint una sèrie de *lògiques socials* i produint ideologies. Les anàlisis antropològiques demostren que el gènere i el sexe no depenen de l'ordre natural, sinó que són elements produïts i reproduïts dins d'ordres simbòlics concrets que els estableixen com a fets de la naturalesa. De fet, si les institucions de govern que regulen les sexualitats estiguessin fundades biològicament, s'haurien de presentar segons els mateixos trets i característiques en termes universals. En

---

<sup>46</sup> Sperling, Susan (1997). Baboons with Briefcase Versus Langurs with Lipstick: Feminism and Functionalism in Primate Studies. En R. Lancaster, M. Di Leonardo (ed.) *The Gender/Sexuality Reader. Culture, History, Political Economy* (pp. 249-264). New York: Routledge.

canvi, els gèneres i les sexualitats també es presenten en múltiples formes que fins i tot qüestionen una visió dicotòmica.

Això contribueix no només a la naturalització de la dicotomia sexual, sinó també a la transmissió d'estereotips, normes i creences profundament arrelades i molt difícils de combatre i superar entre les quals la més sòlida és la idea del mascle com a *observador original*, el centre de la visió de la realitat i on el punt de vista femení n'és una derivació i, per això, més fràgil i imperfecte.

## 2.7 NORMES SOCIALS I CONSTRUCCIÓ DEL PENSAMENT CULTURAL: SISTEMA SEXE/GÈNERE, ESSENCIALITAT, BINARISME



16. Barbara Kruger. *Gender is irrelevant.*  
1989

Parlar de cossos i sexualitat fa que sigui imprescindible referir-nos també i de forma breu a la construcció del discurs sobre el gènere (Beauvoir, 1949; Butler, 2004; Rich, 1980; Rubin, 1975; Rinaldi, 2016), les normes que determinen els rols dins de la societat i el concepte de binarisme dels gèneres (Taurino, 2010; Foucault, 1976; Butler 1990; Scott, 2013; Burgio, 2015).

A partir del final dels anys setanta del segle XX, a més de qüestionar la idea de les dones com a subjecte unívoc, els moviments feministes, des de punts de vista diferents, comencen a qüestionar la relació entre sexe, gènere i sexualitat, començant pel concepte de heterosexualitat i de relacions de poder

i jerarquia entre els dos gèneres, masculí i femení, a través dels quals categoritzem la realitat que ens envolta. En el seu assaig *The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex* (1975), Gayle Rubin, una de les primeres estudioses que focalitza l'atenció sobre la interconnexió entre sexe i gènere, construeix una resposta a les teories de Marx, Engels i Freud sobre la sexualitat femenina i l'opressió de les dones, i reflexiona sobre el concepte d'això que ella defineix com a "sistema sexe/gènere". De fet, afirma Rubin:

Every society also has a sex/gender system, a set of arrangements by which the biological raw material of human sex and procreation is shaped by human, social intervention and satisfied in a conventional manner, no matter how bizarre some of the conventions maybe. (Rubin, 1975: 165)

Rubin insisteix en aquest pensament, perquè, encara que l'anàlisi marxista no ho vegi, les categories de sexe, gènere i procreació han estat sotmeses i modificades durant mil·lennis per una activitat social incessant. El sexe, tal com el coneixem (identitat de gènere, desig i fantasies sexuals), és en si mateix un producte social (1975: 166). Rubin defineix aquest àmbit de la vida social, "el sistema sexe/gènere" de fet, com una manera de descriure adequadament l'organització social de la sexualitat i la reproducció de les convencions de sexe i gènere.

Sex/gender system, on the other hand, is a neutral term which refers to the domain and indicates that oppression is not inevitable in that domain, but is the product of the specific social relations which organize it. (Rubin, 1975: 168)

L'antropòloga aborda també el tema de l'oposició i complementarietat de masculí i femení i subratlla com no vol l'eliminació del gènere masculí, sinó que la seva utopia és una societat on s'elimini tot el sistema social que crea sexisme i gènere.

But we are not only oppressed as women, we are oppressed by having to be women, or men as the case may be. I personally feel that the feminist movement must dream of even more than the elimination of the

oppression of women. It must dream of the elimination of obligatory sexualities and sex roles. The dream I find most compelling is one of an androgynous and genderless (though not sexless) society, in which one's sexual anatomy is irrelevant to who one is, what one does, and with whom one makes love. (Rubin, 1975: 204)

A partir de la proposta de Rubin, analitzant el binarisme que caracteritza la nostra societat, veiem com aquesta ha fet de categories oposades, però alhora complementàries, la base dels seus paradigmes. Home, natura, blanc, heterosexual són conceptes que existeixen perquè sempre tenen un “mirall” oposat (i inferior), dona, cultura, negre, homosexual (Torras, 2007). Categories que produeixen significat també perquè viuen en un sistema de relacions que no són igualitàries, sinó que estableixen una jerarquia de poder que permet que un dels dos termes (home/heterosexual/blanc) prevalgui sobre l'altre. Rachele Borghi (2020) reporta el punt de vista de dues geògrafes, Mona Domosh i Liz Bondi<sup>47</sup>, que tracten la producció del coneixement (geogràfic, en aquest cas) com una tradició de *male gaze*: és l'ull masculí d'on comença la descripció del món, un punt de vista tan privilegiat que tampoc necessita definir-se i posicionar-se. Una part important de l'assaig de Domosh i Bondi, explica Borghi, desconstrueix el coneixement geogràfic partint d'una crítica a la filosofia de la Il·lustració que, a través de conceptes com la veritat, la raó i la lògica, legitimava formes colonials i fal·locèntriques de coneixement. El pensament cartesià occidental, de fet, es basa en binomis com cultura/natura, bo/dolent, identitat/diferència, jo/altre i, per tant, també home/dona. Al primer terme se li concedeix el privilegi de definir allò que és i de vincular tot allò que no ho és amb “l'altre” (Borghi, 2020: 41). Meri Torras reforça aquest concepte i subratlla la importància de les categories oposades (brutes, impures, transgressives i perilloses pel que fa al manteniment del *status quo*) que garanteixen la integritat d'aquella que té el poder:

Además, esta gramática binaria de oposición y complementariedad a la que me refería más arriba afianza una jerarquía en el par, de modo que una de las dos categorías –la hegemónica– se establece monolítica y se ga-

---

<sup>47</sup> Domosh, Mona, Liz Bondi (2001). Other figures in other place. en Claudio Minca (ed.) *Introduzione alla geografia postmoderna*. Padova: Cedam.

rantiza pura a costa de la otra que aglutina y condensa lo múltiple, lo contaminado, lo amenazador. Tomemos por ejemplo el par heterosexual versus homosexual. Basta revisar someramente los discursos clínicos, legales y/o sociales que lo han sostenido para percatarse de que bajo la etiqueta homosexual se han aglutinado realidades corporales, prácticas sexuales e identidades diversas, emparejadas únicamente por transgredir la ley de la heterosexualidad obligatoria (y compulsiva), para decirlo con Adrienne Rich. (Torras, 2007: 12-13)

De fet, la denúncia d'Adrienne Rich en el seu assaig *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence*, publicat l'any 1980<sup>48</sup>, focalitza l'atenció sobre la invisibilització d'aquelles categories (en aquest cas específic la de les dones lesbianes) que no es consideren creadores de significat senzillament perquè no corresponen a cap dels paràmetres definit per a la categoria hegemònica i només serveixen per reforçar-ne el poder.

A feminist critique of compulsory heterosexual orientation for women is long overdue. [...] I am suggesting that heterosexuality, like motherhood, needs to be recognized and studied as a political institution—even, or especially, by those individuals who feel they are, in their personal experience, the precursors of a new social relation between the sexes. (Rich, 1980: 632 i 637)

La poeta i assagista nord-americana es concentra, com ja hem dit, sobre les dones lesbianes, però proposa una reflexió (especialment dirigida a les feministes heterosexuales) sobre un tema que ens afecta a totes: les normes de comportament sexual ens insereixen dins de categories determinades i estableixen la nostra posició dins d'una jerarquia de poder: jerarquia on el grup hegemònic és aquell format per homes blancs, cisgènere, heterosexuales i sans que, des de fa segles, dicta les normes que les persones (totes) han de seguir per no ser marginades i discriminades. L'atenció als cossos, les sexualitats i les identitats de gènere té, en aquesta jerarquia de normes (que, òbviament, canvien durant el pas de la història i segons les diferents cultures i societats),

---

<sup>48</sup> Adrienne Rich va escriure l'article *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence* l'any 1978 per a un número sobre sexualitat de la revista *Signs* (publicat l'any 1980). El mateix article s'ha publicat moltes vegades més i n'existeix una traducció a l'espanyol publicada a la revista *Douda. Revista d'estudis feministes*, 10-1996.

una posició central: control dels comportaments sexuals i de les relacions entre les persones, regulació de la reproducció i de les orientacions sexuals, sobretot pel que fa les persones que es reconeixen en el gènere femení.

El rebuig a determinades normes i pressions socials, primera entre totes la pressió heteronormativa i repronormativa, significa necessàriament estigma social i moral. Això limita molt les representacions de les “diferències” siguin de gènere, físiques, d’orientació sexual: la tendència s’inclina cap a un discurs homologant i homologat, que no posi en valor les diferències, sinó que les amagui i reforci l’estereotip home/dona, en què el primer element és aquell que controla el tipus de representació que d’aquesta relació es dona. No només això, sinó que aquest tipus d’impostació binària de la societat exclou totes aquelles persones i realitats que no s’hi reconeixen: persones transgènere o intersexuals, no binàries, *agender*. Això comporta també un problema per a les persones cisgènere i heterosexuales que es troben engabiades dins de les seves pròpies creences i no reben, durant els anys de construcció de la pròpia identitat, cap accés a models o tipologies de relacions alternatives.

Hay una jerarquización naturalizada y normativizadora que prescribe los cuerpos, los hace legibles, según unos parámetros que se pretenden biológicos. (Torras, 2007: 12)

Una “jerarquització normalitzadora” que no ens permet de posar en el mateix pla tots els cossos, totes les sexualitats o totes les identitats de gènere perquè se’ns ha fet creure i creiem que n’hi ha de més “normals” i “naturals” i d’“anormals” i “contra natura”. Normes socials, doncs, basades en una classificació binària de la realitat, que tenen com a objectiu l’homologació i el control de les persones i els seus comportaments i relacions. És precisament dins d’aquestes normes que regulen el desig i els hàbits sexuals que s’insereix la construcció del discurs sobre el gènere. La relació entre sexe i gènere (conceptes que, fins fa uns anys, es superposaven i intercanviaven en el discurs comú sobre la identitat i que ara, en canvi, tendeixen a diferenciar-se perquè es refereixen a àmbits diferents, encara que molt interseccionats entre si) és molt complexa i canvia contínuament segons el context cultural i social, el lloc, la situació en què se’n parla. Ja hi hem insistit al llarg d’aquest capítol, però cal incidir encara en alguns aspectes que hem tingut presents per a l’anàlisi del *corpus* d’àlbums seleccionats.

En el llibre *Il genere è fluido?*, un breu assaig divulgatiu escrit per Sally Hines i publicat a Anglaterra l'any 2020 -i a Itàlia l'any 2021-, l'autora destaca com el gènere està present en tota la nostra vida: influeix en la manera en què ens comportem, però també en les expectatives de les persones i en les nostres expectatives cap a les altres persones. La manera en què el gènere és percebut en la quotidianitat depèn d'elements socials, culturals, i històrics, però també d'elements que canvien en la mateixa societat segons els grups als quals pertanyem (classe, ètnia, sexualitat) i segons quina es la manera en què vivim el nostre cos (2021: 13).

És molt important, com ja hem dit, la relació entre gènere i sexe biològic i aquesta relació mereix una reflexió aprofundida. Conceptes com ara essencialisme i dimorfisme sexual -i disciplines, com ara la sociobiologia, la biologia i la psicologia evolutiva-, per exemple, es concentren en la idea que el sexe biològic és determinant per al gènere i que les diferències biològiques entre homes i dones són les que determinen, també, les diferències de comportaments, reaccions i rols (excloent per principi qualsevol construcció cultural del gènere). Des del punt de vista de la ciència aquest punt de vista ha estat sempre més qüestionat i debatut. A més de les posicions, que ja hem vist, de Gina Rippon i Daphna Joel, citem l'estudi de Cordelia Fine, *Testosterone Rex: Myths of Sex, Science, and Society* (2017), que subratlla com la ciència ens ha ensenyat com l'ordre "natural sexual" sempre existeix en la diferència i el dinamisme i que, per això, és impensable concentrar la construcció del gènere en una societat només tenint com a base elements biològics "estàndard"<sup>49</sup>. Aquest model que proposa una visió rígidament binària dels cossos humans i, com a conseqüència, justifica, a través d'una interpretació biològica, les diferències entre els dos sexes/gèneres i exclou, així, cada cos que no es pugui emmarcar perfectament en aquesta visió.

Anne Fausto-Sterling (*Sexing the body*, 2000: 76) s'oposa de manera molt radical a aquesta interpretació perquè, diu, «understand that human males and females all begin life with the same structures; complete maleness and complete femaleness represent the extreme ends of a spectrum of possible body types.», és a dir que no existeix un model definitiu i immòbil, sinó que entre els dos sexes -masculí i femení- i els dos gèneres -masculí i femení- hi

---

<sup>49</sup> Només caldria analitzar de manera objectiva les pràctiques familiars i reproductives presents en la naturalesa i entre els éssers humans per veure com per cada norma hi ha milers d'excepcions que no la confirmen, sinó que la qüestionen.



ha una varietat tal de possibilitats que cap cos no pot representar totalment cap tipus de cànon (Hines, 2021: 38). A més de la investigació sobre els elements biològics i físics dels cossos i sobre la seva suposada influència sobre els comportaments, una part important de la ciència moderna destaca com el gènere -la identitat de gènere, l'expressió de gènere i fins i tot l'atribució de gènere en què també les altres persones actuen- és el producte de molts elements, la majoria dels quals són socials (classe, condició econòmica i geogràfica), culturals (religió de pertinença, nivell educatiu), racials, sexuals i que el comportament de gènere s'aprèn i no és innat. Les diferències de gènere, també, s'aprenen a través de codis i cànons que transmeten la societat (llibres, publicitat, televisió, discurs sobre el gènere...), la família, l'escola i tots aquells agents i llocs de socialització on aprenem a formar part d'un grup.

En el seu llibre *La voluntad y el deseo* (2010), Gerard Coll-Planas insisteix sobre la idea que en la construcció de la categoria d'“humà” es produeix una tensió entre interioritat i exterioritat, és a dir tots aquells elements que, per definició general, representen tot el que està dintre o fora de nosaltres mateixes i dintre o fora de les normes del sistema en el qual vivim i estem integrats i tot el que respecta o que surt de les normes, de la zona de confort que la societat ha construït per a nosaltres:

...no se trata solamente de que lo interior excluya, rechace o trate de eliminar lo exterior amenazante, sino que lo exterior tiene la función de fijar lo interior. [...] Este planteamiento supone que no se puede pensar en una sociedad reconciliada consigo misma o una definición de lo humano completamente inclusiva: siempre se construirán basándose en exclusiones que pueden convertirse en la sede de nuevos antagonismos. En esta línea, Foucault precisa que lo exterior tiene un carácter paradójico: no debemos imaginarlo como algo al margen del poder sino como el núcleo del mismo. Lo expulsado es lo que hace posible la existencia de lo interior. (Coll-Planas, 2010: 32-33)

I si el poder (que podríem identificar amb les normes de la societat que controlen els cossos i les sexualitats) que marginalitza i crea, al mateix temps, el que és “exterior” és el mateix poder que censura i ensenya a les persones a autocensurar-se per no sortir d'aquestes normes, per no ser discriminades, esdevé limitador en les representacions que donem dels cossos i de les sexualitats.

L'efficacité du pouvoir, sa force contraignante sont, en quelque sorte, passées de l'autre côté — du côté de sa surface d'application. Celui qui est soumis à une condition de visibilité, et qui le sait, reprend à son compte les contraintes du pouvoir ; il les fait jouer spontanément sur lui-même ; il inscrit en lui le rapport de pouvoir dans lequel il joue simultanément les deux rôles ; il devient le principe de son propre assujettissement. (Foucault 1975: 204)

Aquesta idea torna en l'anàlisi de Judith Butler (2001) en la qual, parlant de les normes socials i de com aquestes regulen la comunitat, posa en evidència que, al mateix temps que desenvolupen vincles socials i sentit comú, també desenvolupen: «unitat només a través d'una estratègia d'exclusió» (Butler, 2001: 9). Com a síntesi entre la idea d'afirmació a través de l'exclusió i el concepte d'autocensura que proposa Foucault, Hines (2021: 61) posa èmfasi en un altre terme molt important en l'anàlisi de la construcció del discurs de gènere: la respectabilitat i la moral i cita el treball de Beverly Skeggs<sup>50</sup> que, segons ella, argumenta que la noció de “respectabilitat” continua sent central en les construccions de gènere avui en dia com al segle XIX.

Oltre ai valori culturali ai diritti legali, anche la religione è significativa nell'istruire e mantenere codici morali e ruoli di genere, ad esempio sottolineando la purezza delle donne e l'importanza della castità, legittimando così la segregazione sessuale nella vita pubblica e nella pratica religiosa. (Hines, 2021: 61)

Això és perquè normes, valors, rols i expectatives de gènere són assignats per una societat o cultura particulars i es presenten com a característiques ideals. Per extensió, es perpetuen per les estructures i valors adquirits d'aquesta societat i, conscientment o inconscientment, pels individus que en formen part. Com que aquests rols i expectatives són en si mateixos el que entenem per gènere i no es mantenen coherents entre cultures i èpoques, podem argumentar que el gènere en si mateix no continua sent coherent. Tanmateix, l'existència d'identitats transgènere i no binàries també mostra que els rols i

---

<sup>50</sup> Skeggs, Beverly (2002). *Formation of Class and Gender: Becoming Respectable*. London: Sage

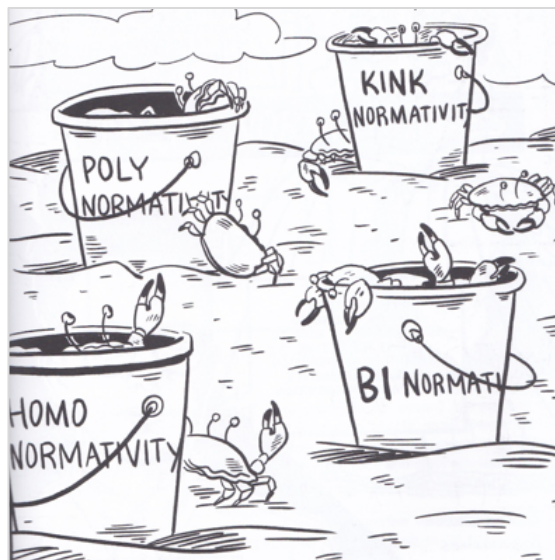
les expectatives tradicionals no tenen en compte tots els significats i experiències de gènere. El gènere es pot, per tant, pensar com una funció social fluida més que no pas obligatòria (Hines, 2021: 75). Aquest posicionament respecte al gènere influeix també sobre la construcció del discurs sobre la sexualitat: encara actualment hi ha una forta influència del que Foucault defineix com a *scientia sexualis*, que vincula la sexualitat de les persones al seu gènere, contribuint a eternitzar i transmetre estereotips i creences perquè, així com passa amb el gènere, proposa models “ideals” i separa els comportaments sexuals entre “bons” i “dolents”.

Fins aquí, doncs, podem afirmar que en l'anàlisi de la construcció de les categories de sexualitat i gènere és important mantenir sempre present el fet que no es poden imaginar com a categories abstractes, sinó que sempre s'han de situar i vincular amb les normes, creences i comportaments socials, filosòfics, lingüístics. Una manera interseccional, interdisciplinària i contextualitzada de llegir les sexualitats, les normes que les controlen i la seva influència sobre el pensament cultural i educatiu. Segons Rinaldi (2016: VII), «la sexualitat és un dels pocs àmbits i temes de recerca caracteritzat per *excessos de significació*»<sup>51</sup>, en el sentit de què quan parlem de sexe no parlem mai només de sexe sinó que aquesta anàlisi sempre porta amb ella mateixa processos socials més amplis.

---

<sup>51</sup> «La sessualità, come vedremo, è uno dei pochi ambiti e temi di ricerca caratterizzato da eccessi di significazione: ci sono una serie di modalità di “essere sessuali”, infiniti modi di “fare sesso”, un numero illimitato di “fare la sessualità” ossia di compiere azioni che hanno a che fare con il sesso e svariate possibilità di “essere sessualizzati” ovvero che ci vengano ascritte caratteristiche, reali o immaginarie, su quella che gli altri considerano (debba) essere la nostra sessualità.» (Rinaldi, 2016: VII)

## 2.8 CULTURA *QUEER*: TRANSFEMINISTA, ANTIFEIXISTA, ANTIRACISTA, DESCOLONIAL



17. Meg-John Barker, Julia Scheele. *Queer: a graphic history*. Icon books 2016

Tota aquesta reflexió sobre la visió binària i bio-determinada del gènere i dels comportaments de gènere comença a posar en qüestió, cada cop més, les categories de “masculí” i “femení” obrint el pas a la cultura *Queer*, de la qual Judith Butler n’és una de les representats més importants. Amb el seu assaig *Gender Trouble* (1990), qüestiona la visió binària de tota la cultura occidental i encunya el terme “matriu heterosexual” per explicar tota l’estructura de la societat occidental, les seves normes i estereotips. Utilitzem l’expressió “matriu heterosexual”, escriu Butler (2013: 10) per designar aquella quadrícula d’intel·ligibilitat cultural a través de la qual es naturalitzen cossos, gèneres i desitjos apel·lant a la noció de “contracte heterosexual” de Monique Wittig i, en menor mesura, a la noció de “heterosexualitat obligatòria” d’Adrienne Rich per caracteritzar un model discursiu que pressuposa que els cossos, per ser coherents, han de tenir un sexe estable expressat a través d’un gènere estable (el masculí expressa l’home, el femení expressa la dona) que es defineix de manera oposada i jeràrquica a través de la pràctica obligatòria de l’heterosexualitat. Butler continua dient que:

Se una nozione stabile del genere dimostra di non essere più la premessa fondativa della politica femminista, allora è forse desiderabile che sorga un nuovo tipo di politica femminista, che contesti le reificazioni del genere e dell’identità, una politica che assuma la costruzione variabile

dell'identità come suo prerequisite dal punto di vista sia metodologico sia normativo, se non addirittura come fine politico. (Butler, 2013 [1990]: 10)

El terme *queer* identifica totes aquelles subjectivitats -i, també, aquelles filosofies o maneres de viure, vestir, fer art- que no només no es reconeixen en la lògica del binarisme de gènere, sinó que, també, refusen etiquetes i marcs massa rígids i definitius. *Queer* és la paraula que significa fluïditat, multitudinàries possibilitats de transformació, diferències interpretades de manera positiva. En origen la paraula *queer* s'utilitzava per indicar el que és estrany, no conforme; només a finals del segle XIX es converteix en un insult adreçat, sobretot, a persones homosexuals especialment "efeminades". És a partir dels anys 80 del segle XX que les persones de la comunitat LGTBIQ+ comencen a reivindicar aquesta paraula per definir-se en un sentit positiu fins a arribar a la utilització que se'n fa ara, per indicar tot el que no és cisgènere o heterosexual.

Sovint, s'identifica el "naixement" de la teoria *queer* amb la conferència de Teresa de Lauretis, l'any 1990 a la Universitat de Califòrnia, on va usar aquest terme<sup>52</sup> per analitzar el discurs sobre les sexualitats i proposava allunyar-se de la política de la identitat per passar als actes i a les pràctiques i explorar les maneres en què opera el poder en relació amb la sexualitat. Segons De Lauretis, la teoria *queer* refusa l'heterosexualitat i els estàndards sobre els quals es basen totes les formacions sexuals i afirma que les subjectivitats sexuals es configuren de múltiples maneres.

Les principals qüestions en què es basa la teoria *queer*, explica Rinaldi, estan orientades a l'anàlisi de totes aquelles dimensions de gèneres, sexes i sexualitats que no es poden identificar dins dels marges de la categoria de "normalitat" i "normativitat".

Un primo obiettivo della teoria, di tipo politico e culturale, è la critica delle forme di essenzializzazione delle sessualità e, in particolare, delle rappresentazioni delle identità sessuali come innate o naturali. (Rinaldi, 2016: 45)

---

<sup>52</sup> Que va refusar, després, tres anys més tard perquè, deia, que les persones no l'estaven utilitzant en el sentit polític que ella havia entès!

Si el sistema en el qual vivim ha estructurat, continua Rinaldi, durant tot el segle XX, el dispositiu del coneixement i del control sobre el binarisme heterosexual/homosexual (definint les classificacions i l'ordre dels cossos, l'organització de la vida social, de les expectatives i del discurs públic) la teoria *queer* neix per qüestionar i repensar les categories socials (especialment els gèneres, els sexes i les sexualitats) i construir i analitzar tot el que està desalineat, fora de la norma i que refusa qualsevol direcció *mainstream*. Meg-John Barker i Julia Scheele publiquen, l'any 2016, *Queer a graphic history* on fan un recorregut sobre la història del *queer* a través del pensament de les diferents persones que l'han tractat i proposen una lectura des del punt de vista *queer* de temes com ara les sexualitats, les identitats de gènere, el binarisme, l'heterosexualitat/homosexualitat. Com afirmen (Barker, Scheele, 2016: 15), *queer* és al mateix temps una forma d'activisme, una disciplina acadèmica i un enfocament teòric, aquestes tres direccions tenen en comú el fet d'oposar-se a les *identity politics*, és a dir a la lluita per qualsevol dret fundada sobre la base d'una pertinença identitària, i de sostenir que el nostre coneixement i la nostra comprensió del gènere, sexe i sexualitat és sempre contextual. Si analitzem el context occidental actual (2016: 27), per exemple, veiem que les creences que structuren el nostre coneixement es poden resumir en tres punts: 1. la identitat sexual és un aspecte de la nostra vida fixat al moment del naixement i que forma part de la nostra essència; 2. la sexualitat és binària (heterosexual o homosexual) i l'atracció cap a les altres persones es basa en el binarisme de gènere; 3. les persones es poden dividir en "normals" i "anormals" segons les seves atraccions i pràctiques sexuals.

Tot un seguit d'afirmacions que la cultura *queer* està disposada a qüestionar demostrant que són imperfectes i defectuoses. Les bases acadèmiques del *queer* es poden rastrejar en el pensament dels estudiosos postestructuralistes (tot i que no tots han acceptat aquest terme) com, per exemple, Derrida, Lacan o Foucault. La idea essencial del postestructuralisme és que no existeix una veritat absoluta tal com la reivindiquen el sistema científic o religiós i que el coneixement és sempre parcial i contextual. Aquest posicionament ens porta a afirmar que la identitat d'una persona pot variar i canviar cada vegada que vulgui i que, a l'inrevés, no es poden fixar definitivament les subjectivitats dins d'una identitat, un rol, un discurs comú. Les identitats, explica Margaret Wetherall, no són més categories que hem d'ocupar, posseir,

protegir, sinó que es transformen en espais que podem navegar, revisar, cancel·lar, anul·lar si cal (Barker i Scheele, 2016: 58).

Judith Butler i Michel Foucault, han escrit molt sobre la teoria *queer*. La primera focalitzant la seva anàlisi més sobre el gènere i, el segon, més sobre la sexualitat. A més del que ja hem comentat de les teories d'aquests dos filòsofs, el que ens interessa en aquest cas és el punt de trobada d'ambdós pensaments, entre el discurs actual i dominant sobre gènere i sexualitat i les normes que el regulen. Ja hem esmentat la teoria de l'autocensura i l'autocontrol de Foucault. Pel que fa al concepte (*queer*) de la fluïdesa de les subjectivitats, del canvi i de l'esdevenir continu, Foucault subratlla com allò que identifica amb el "biopoder"<sup>53</sup> que governa les societats occidentals, emfatitza necessàriament la disciplina del cos i la consecució de la normalitat (per mantenir-ne el control) i és exactament aquest èmfasi que ha portat l'aparició de la sexualitat com a categoria identitària. El cos, que es troba al centre d'una densa xarxa de relacions i intercanvis, es mesura i es classifica de moltes maneres diferents i una d'aquestes és la sexualitat. Per això, com que som conscients de fins a quin punt se'ns considera "normals" en cada fil d'aquesta xarxa, ens autocontrolem en relació amb ella: això produeix una població dòcil amb una forta orientació cap al conformisme. Com ja hem vist, en pàgines precedents, aquest sistema ens empeny a produir coneixement sobre la nostra sexualitat perquè pugui ser representada, per exemple, pel discurs religiós, científic, mèdic, jurídic, que interioritzem com a única veritat i normalitat.

Butler també se centra en la persistència de les categories a partir de la categoria "dones" que, diu, no es pot considerar com un grup homogeni<sup>54</sup> que té com a denominador comú l'opressió patriarcal: cal tenir en compte la interseccionalitat de la realitat que presenta elements molt diferents vinculats al context en què es produeixen les situacions. A més de gènere, per tant, ètnia, cultura, classe, nivell educatiu, capacitats econòmiques, nivell d'habilitat... El punt de trobada entre el pensament de Butler i l'enfocament *queer* és exactament aquest: no es pot basar l'anàlisi de la realitat en allò que Butler

---

<sup>53</sup> Segons Foucault, el canvi cap a les societats industrials va fer que l'èxit de l'economia depengués de la productivitat de la força de treball i, per tant, els governs necessitaven més poder diari sobre els cossos de les persones treballadores per assegurar-se que fossin productives (d'aquí que "bio" significa "cossos"). [Aquesta síntesi del pensament de Foucault és tret del llibre de Barker i Scheele, 2016: 68].

<sup>54</sup> Sobre aquest argument, Butler fa referència a Julia Kristeva, que ja havia desenvolupat aquest tema, en el seu assaig de l'any 1989, *The Body Politics of Julia Kristeva*.

anomena “matriu heterosexual”, és a dir que tens un sexe fixat, sobre el qual la cultura construeix un gènere, que determina els teus desitjos<sup>55</sup>. Aquesta estructura es pot canviar per un altre paradigma: tens un cos, pots *performar* (realitzar) la teva identitat, pots tenir desitjos. Encara que, subratlla Butler, no pots sortir definitivament de les relacions de poder i del discurs dominant.

A partir del pensament de Foucault i Butler, Barker i Scheele proposen un resum de les accions que s’han de desenvolupar perquè la societat tingui un punt de vista *queer* (Barker i Scheele, 2016: 83)

- reconèixer que gènere i sexualitat són múltiples i fluids i que, si acceptem només una identitat, sostenim estructures normatives
- qüestionar els dos paradigmes binaris que més influeixen en la construcció de la identitat: masculí/femení i heterosexualitat/homosexualitat
- reconèixer que la sexualitat tracta de cossos i plaer.

Un dels conceptes clau de la teoria *queer* és el qüestionament del concepte d’heteronormativitat, terme que es comença a utilitzar al principi dels anys 90 del segle XX amb les investigacions de Michael Warner. Fa referència a un conjunt de supòsits culturals interrelacionats: el primer és que la forma d’atracció “normal” entre les persones és entre homes i dones i, des d’aquí, deriva la creença molt arrelada que qualsevol altra forma de sexualitat és menys natural o normal. El resultat d’aquestes dues creences vinculades entre elles és que, sempre, es dona per fet que les persones són “naturalment” heterosexuals. Una societat profundament heteronormativa produeix un privilegi més que s’afegeix al privilegi masculí i al privilegi blanc, l’anomenat privilegi *straight* (Fuss, 1991; Wittig, 1992) que suposa que un home (cisgènere, heterosexual i blanc) es trobi molt més representat en productes culturals i comercials, no percebi la seva sexualitat com sempre atacada, no es vegi obligat a parlar de la seva sexualitat a cap persona i a explicar per què ell és heterosexual. Com tots els privilegis, el privilegi *straight* també comporta una sèrie de pressions i obligacions no indiferents. En primer lloc, la preocupació constant per respondre realment a les normes i comportaments que demostren la seva absoluta normalitat (primera, entre totes, la demostració de la seva virilitat, Brugio, 2010) sense deixar espai a possibles obertures cap a diferents expressions de gènere. Diana Fuss i Eve K. Sedgwick, en dues anàlisis diferents, cri-

---

<sup>55</sup> Aquesta esquematització de la “matriu heterosexual” definida per Butler va ser creada per David Gauntlett i publicada a Barker i Scheele, 2016, p.77.



tiquen les formes d'essencialització de la sexualitat, com si fos natural i innata. Fuss (1991), analitza els dos termes heterosexual/homosexual subratllant com cada concepte *straight* depèn del seu *suplement*, és a dir que, en una visió binària de la realitat, hi ha un concepte “original” i el seu “suplement” que, al mateix temps, indica els paràmetres que hem de seguir, perquè són els paràmetres de la “normalitat” i reforça l’original que, en cas contrari, no tindria un “mirall”, un contrari en el qual reflectir-se. Eve Sedgwick, en el seu assaig *How to Bring Your Kids Up Gay* (1991), destaca com l’heteronormativitat “obligatòria” significa considerar qualsevol cosa fora de l’heterosexualitat com a un fracàs o una pèrdua. Sedwick posa també l’atenció sobre la vinculació inextricable entre la sexualitat binària i el gènere binari, pel fet que una homosexualitat “acceptable” es basa en una total conformitat de gènere. Barker i Scheele acaben el seu recorregut dins la teoria *queer* amb aquestes paraules que, creiem, poden resumir totes les reflexions que hem presentat fins ara:

Remember queer = doing, not being. Focus on *how* something might be done queerly, rather than *what is/isn't* queer. Focus on what it *does* -what effects it has and what actions it achieves- rather than whether you think it's true/false or right/wrong. (Barker i Scheele, 2016: 171)

### CAPÍTOL 3. ESTUDIS SOBRE ELS LLIBRES I ALBUMS IL·LUSTRATS



18. Nathalie Hense. *Marré du rose*. Albin Michel 2009

El segon àmbit del qual volem traçar un marc teòric i un estat de la qüestió es refereix a la il·lustració i als llibres il·lustrats i/o àlbums il·lustrats. Més enllà d'esbrinar i definir què és un llibre il·lustrat, argument que desenvoluparem a la segona part, hi ha tres temes que volem aprofundir:

1. Quin és el rol de les imatges dels llibres il·lustrats en la construcció del propi imaginari i en el creixement dels infants per esdevenir persones adultes.
2. La importància de les imatges i dels models culturals i socials (estereotips, normes, capacitat d'imaginar-se el futur) proposats pels llibres il·lustrats i que tenen un paper actiu en la construcció de la pròpia identitat.
3. Què és l'educació de la mirada, com es desenvolupa la capacitat de llegir les imatges més enllà de la primera impressió i si aquesta capacitat i els llibres il·lustrats es poden utilitzar com a eines de prevenció de la violència de gènere.

La primera pregunta que ens plantejem, doncs, és: què és un llibre il·lustrat? Per contestar hem d'esbossar un mínim recorregut de la història de la literatura infantil i juvenil, sigui amb il·lustracions o sense.

La storia della letteratura per l'infanzia è la storia dell'incontro tra parole e figure nello spazio della pagina. (Negri, 2012: 49)

Així és com Martino Negri obre el seu assaig en el llibre *Ad occhi aperti*, editat per Hamelin, una associació italiana que, des de fa més de vint anys, treballa sobre i amb la literatura infantil i juvenil i la il·lustració i que és un punt important de referència per a qualsevol estudi sobre aquest tema. A la seva anàlisi, Negri posa en relleu el prejudici, encara avui molt difós, sobre la literatura infantil i juvenil, considerada com de “nivell inferior” i menys “respectable” en comparació a la literatura per a persones adultes (Sutton, 2014 citat per Nodelman, 2017). Quan parlem de literatura infantil i juvenil és, en efecte, molt difícil alliberar-nos d'aquest tòpic que es tracti d'un gènere de menor respectabilitat i importància i això és degut, probablement, a la presència d'imatges que ocupen un espai i tenen un pes narratiu molt diferent segons el tipus de llibre que estem fullejant. Els problemes són dos: el primer és el públic al qual aquest tipus de literatura s'adreça, és a dir un públic de persones petites que, a l'imaginari comú, mereixen productes menys complexos perquè, siguin com siguin, no els entendran. El segon és la idea que la literatura infantil i juvenil va acompanyada de dibuixos i això li treu (segons les mateixes persones que pensen que per als “petits” no cal proposar coses de qualitat) importància i fa que, automàticament, baixi almenys un graó més avall. La literatura infantil i juvenil (que en una visió més ampla inclou també el llibre il·lustrat i el còmic), però, és molt més que unes quantes paraules senzilles amb imatges d'ossets i papallones, té un potencial enorme d'obertura d'horitzons diferents i de construcció de la capacitat d'imaginar-se en el futur que no podem ignorar i deixar de banda.

Com evidencia Nikolajeva a la introducció del seu llibre *Aspects and issues in the history of children's literature* (1995a), quan es va “inventar” la literatura infantil i juvenil (més o menys al segle XVIII), aquesta només havia de complir dos requisits: tenir una intenció pedagògica i, per tant, servir als adults per ensenyar, i ser prou fàcil per què les criatures la poguessin llegir. Nikolajeva reporta el pensament expressat per Ewers<sup>56</sup> que defineix les històries de literatura infantil i juvenil escrites en aquesta època com a res més que

---

<sup>56</sup> «One of the keynote speakers of the Congress, Professor Hans-Heino Ewers from Germany, outlined three principal approaches to the history of children's literature,

l·listes de recomanacions perquè els adults actuïn com a mediadors per als infants. Segons aquest model, les obres literàries només tenen un paper funcional, o pragmàtic, en la seva relació amb la realitat. Quan van aparèixer els primers llibres infantils i juvenils escrits i publicats especialment per a la infància, continua Nikolajeva (1995a: XI), la literatura per a adults ja existia com un sistema literari establert durant molts segles. Si bé la literatura en general – pel que fa a obres, gèneres i teories – havia evolucionat al llarg de diversos mil·lennis, la literatura infantil i juvenil només s’havia desenvolupat durant tres-cents o quatre-cents anys i, en alguns països, durant un període de temps considerablement més curt. En un principi, la literatura per a adults existent, així com el folklore (contes populars, mites, contes de fades), s’estava adaptant al que es creia que eren les necessitats i interessos dels infants, d’acord amb les visions acceptades i dominants sobre l’educació. Posteriorment, van aparèixer contes didàctics i educatius escrits directament per a infants i el sistema de la literatura infantil i juvenil va començar a desvincular-se del sistema dels adults, encara que, de vegades, acabava aïllant-se en una mena de gueto. Va ser durant el segle XIX quan la literatura infantil i juvenil es va consolidar com un sistema literari, amb els seus diferents gèneres i modalitats, i va néixer el seu cànon, que, òbviament, copiava el cànon adult. El sistema rígid no permetia desviacions, innovacions o similars. Es van proclamar les normes relatives als temes permesos, les estructures narratives (per exemple, el “final feliç”) i els valors. És en contra d’aquest sistema consolidat que es rebel·len els escriptors de literatura infantil i juvenil contemporanis, introduint temes nous i agosarats i nous aparells narratius per crear una literatura infantil i juvenil més propera a la novel·la moderna o, si es vol, a la postmoderna. En les conclusions de la seva introducció, Nikolajeva exposa, sense resoldre’l i sense anomenar-lo d’aquesta manera, el tema de la interseccionalitat, plantejant-nos algunes qüestions que considerem fonamentals per a una aproximació amb perspectiva de gènere a l’estudi de la literatura infantil i juvenil. Una primera qüestió: aquesta sempre i necessàriament segueix el mateix patró? I, encara, més qüestions: no som etnocèntrics a l’hora de creure

---

two of which are radically different from general literary history. Children’s literature, Ewers argued, was from the very beginning related to pedagogics. Children’s literature emerged on a larger scale because at some time in the seventeenth century society began to recognize that childhood was a special period in people’s lives and that children had their own special needs.» (Nikolajeva, 1995b: IX)

que les línies d'evolució de la literatura infantil i juvenil estan predeterminades i que totes les desviacions s'han de percebre com a "equivocades"? Hi ha una literatura infantil i juvenil nacional, que reflecteixi la mentalitat nacional, la història social específica, el punt de vista de l'educació, etc.? Els contes populars són sempre una base indispensable per a la literatura infantil i juvenil a tots els països? L'humor és una categoria universal?

Algunes d'aquestes respostes les trobem a l'assaig de Zohar Shavit, al primer capítol del llibre editat per Nikolajeva (1995). Shavit dona per descomptat (però ho explica com una característica d'aquest estudi específic situant així el seu posicionament i, si més no, fent visible el fet de ser conscient del propi "occident-centrisme") que el nostre punt de vista és occidental i que la nostra anàlisi es basa sobre el coneixement de la literatura infantil i juvenil d'Europa i Amèrica del Nord; i subratlla com les mateixes etapes de desenvolupament i els mateixos models històrics es repeteixen en totes les literatures infantils i juvenils, transcendent les fronteres nacionals i fins i tot temporals. Sembla, doncs, independentment de quan i on va començar a desenvolupar-se un sistema de literatura infantil i juvenil occidental específic i autònom, que tots els sistemes de literatura infantil i juvenil que coneixem, sense excepció, passen per les mateixes etapes de desenvolupament. A més, en la seva creació intervenen els mateixos factors culturals i les mateixes institucions (Shavit, 1995: 28). Els casos dels puritans primer a Anglaterra i després a Amèrica, o la Il·lustració jueva a Alemanya 150 anys després, tots porten a la conclusió que sempre ha estat la ideologia, lligada a una forta doctrina educativa, que va constituir la base de la literatura oficial per a infants. La convicció que les criatures necessitaven llibres en el curs de la seva educació va constituir l'aparició d'una nova funció en el sistema literari, és a dir, l'aparició d'un sistema específic de llibres destinats exclusivament a les persones petites. Un cop creada aquesta funció, es va seguir el mateix model de desenvolupament històric: a través d'una lluita entre allò que els infants haurien de llegir i allò que volien llegir, va sorgint un sistema heterogeni i estratificat de llibres infantils (1995: 28). També és interessant la notació de Shavit sobre la nova noció d'"infància":

Before children's literature could begin to develop, a total reform in the notion of childhood was required, a reform that was described in the pioneering and well-known work of Philippe Artes and his

followers (Artes, 1962; Arnold, 1980; Badinter, 1980; DeMause, 1975). Before this, before children's needs gained recognition and legitimation as distinct and different from those of adults, children's literature could not have emerged. [...] Once a new understanding of the child and of childhood emerged into societal consciousness (in a long and enigmatic process), a new and previously unknown demand for books exclusively produced for children appeared on the cultural scene. Until then children, who were educated in the framework of the apprenticeship system, did not need books in their educational process. As a new concept of education -the school system- replaced the apprenticeship system, books became part of the educational system for the first time and an indispensable vehicle for achieving its goals. (Shavit, 1995: 29)

Amb la nova concepció de la infància, doncs, es crea un nou públic de lectors (òbviament sobretot al principi són persones pertanyents a una classe social molt concreta), un públic que necessita llibres especialment concebuts, accessibles i atractius. La idea que els infants hagin de llegir esdevé un tema important, els llibres han de ser didàctics i educatius i amb una finalitat moralitzadora i de preparació a la vida social i el nou sistema escolar també pretén apassionar als llibres i a la lectura als que van a l'escola.

Un altre factor de complexitat d'aquest gènere literari, que evidencia Marnie Campagnaro, en el seu llibre *Le terre della fantasia* (2014), i que corre el risc de ser infravalorat, és una mena de duplicitat semàntica: és una literatura escrita per persones adultes i adreçada a persones petites que, d'una banda, és font d'una gran riquesa narrativa i, d'altra banda, amaga el perill de conduir a una colonització del pensament infantil, que es considera incapaç de discernir el bé del mal. Dins d'aquesta complexitat és a partir del segle XIX que el nou cànon de la literatura infantil i juvenil comença a trobar la seva forma i les seves normes i es construeixen nous codis culturals que només es refereixen a aquest tipus de literatura (Nikolajeva, 1995b: 39).

Fins aquí hem parlat de literatura infantil i juvenil sense esmentar els llibres il·lustrats. És difícil donar una definició concreta de "llibre il·lustrat", però hem d'assumir dos factors molt importants: el primer és que no hi ha la possibilitat de crear una taxonomia de totes les tipologies de llibres il·lustrats existents. Els llibres il·lustrats contenen en la seva forma i en el seu ésser, en primer lloc, llibres-objecte, una complexitat tal que no es pot classificar ni ordenar, sinó "mesurar" singularment, cada vegada que d'aquell llibre específic

en volem fer una anàlisi (Hamelin, 2012; Nicolajeva, 1995; Nicolajeva i Scott, 2001; Handler Spitz, 2000). El segon factor és que als llibres il·lustrats les imatges guanyen un pes i una autonomia que, fins a aquell moment, eren impensables, però en cada cas (o tipologia de llibre il·lustrat) ho fan de manera diferent i amb una importància diferent. Una altra diferenciació que s'ha de fer és entre els llibres amb figures o llibres amb imatges (és a dir els llibres que col·loquen imatges al costat del text amb finalitats decoratives o de suport, però en què les figures no tenen pes narratiu i el text també es pot llegir de manera independent) i els llibres o àlbums il·lustrats que construeixen un diàleg entre il·lustracions i paraules que s'entrellacen entre elles de manera inextricable. Més encara, podem diferenciar entre llibres il·lustrats i àlbums (Van der Linden, 2013), però hem decidit seguir l'ús comú que es fa de “llibres il·lustrats” que, de fet, veu coincidir “llibres” i “àlbums”, així que utilitzarem els dos termes de manera intercanviable.

Els primers llibres de literatura infantil i juvenil, publicats durant els segles XVIII i XIX, de fet, podien ser llibres amb imatges, però no eren llibres il·lustrats; és a dir, que proposaven imatges que no contribuïen a la construcció dels continguts ni afegien res de nou al que ja havien dit les paraules. El codi que es necessitava per llegir aquests llibres era només alfabètic, era necessari poder desxifrar les paraules per conèixer els continguts del llibre, la història que narrava. Un prejudici, aquest de la “inutilitat” de les imatges, que encara persisteix (Negrei, 2012). No és casual, de fet, que encara avui, els llibres il·lustrats s'abandonen quan comencem a llegir perquè considerem que pertanyen a una categoria menys respectable, que suggereixen un grau de dificultat més baix i, en conseqüència, que són inferiors en una escala de valors que posa al centre la paraula escrita i exclou qualsevol altre tipus de llenguatge i de punt de vista. La complexitat de lectura, en canvi, és molt més articulada quan es tracta d'un llibre il·lustrat, perquè allà convergeixen i s'entrellacen llenguatges i codis diferents i que necessiten eines variades per poder ser desxifrats. Els diversos plans narratius, amb cànons molt distints i amb referències i intencions diferents es barregen en històries complexes, que proposen noves possibilitats de lectura i interpretació cada vegada que obrim el llibre (Tontardini, 2012; Campagnaro, 2014; Fierli et al., 2015). En la introducció del seu llibre *How picture books work*, (2001), les dues autores, Maria Nikolajeva i Carole Scott, assenyalen la falta d'una terminologia comuna per parlar de llibres il·lustrats (i això subratlla com encara avui en dia els llibres

il·lustrats gaudeixen d'una reputació fluctuant o, millor dit, romanen en uns llimbs precaris com si encara no haguessin estat admesos a l'elit de la literatura real), un llenguatge compartit que els descriu i de la necessitat de categories d'anàlisi comunes en l'escena internacional.

Com ja hem dit, els llibres il·lustrats es componen de dos sistemes reals, l'icònic i el verbal, que estan relacionats entre ells i amb connexions dinàmiques que canvien de llibre en llibre, de vegades fins i tot d'una pàgina a una altra, i que poden ser equilibrades, complementàries o actuar com un contrapunt entre si.

Whichever we start with, the verbal or the visual, it creates expectations for the other, which in turn provides new experiences and new expectations. The reader turns from verbal to visual and back again, in an ever-expanding concatenation of understanding. Each new rereading of either words or pictures creates better prerequisites for an adequate interpretation of the whole. Presumably, children know this by intuition when they demand that the same book be read aloud to them over and over again. Actually, they do not read the same book; they go more and more deeply into its meaning. Too often adults have lost the ability to read picture books in this way, because they ignore the whole and regard the illustrations as merely decorative. This most probably has to do with the dominant position of verbal, especially written, communication in our society, although this is on the wane in generations raised on television and now computers. (Nikolajeva, Scott, 2001: 2)

Sempre a la introducció del llibre, on es concentren tots els punts de pes del seu estudi, les autores tracen un interessant recorregut entre els estudis sobre els llibres il·lustrats, que reportem aquí perquè les diferents posicions ens donen la mesura de les maneres variades en què un llibre il·lustrat es pot llegir i interpretar.

Primer de tot, subratllen com una part important de les persones que han fet estudis sobre els llibres il·lustrats els consideren com a vehicles i eines educatives, també pel que fa als aspectes de socialització i aprenentatge del llenguatge. Si bé hi ha una altra posició que focalitza l'atenció sobre les línies, els colors, les formes, l'espai del llibre (un nivell visual i icònic de la lectura del llibre il·lustrat), es tracta d'estudis que, sovint, tenen forma de catàleg i



estan vinculats (sovint, no sempre) amb exposicions d'il·lustracions. Una vegada identificades aquestes dues metodologies d'anàlisi dels *picturebooks* podríem concloure que, de fet, no són molts els estudis sobre el llibre il·lustrat que focalitzin l'atenció sobre l'educació de la mirada i l'anàlisi de les imatges. Un d'aquests és un llibre que considerem fonamental per a aquesta nostra recerca, *Inside Picture Books*, d'Ellen Handler Spitz (2000) i sobre el qual en tornarem a parlar més endavant. Segons Nikolajeva i Scott (2001: 3), però, és un exemple de recerca que arriba a conclusions que no són interessants, perquè analitza els llibres il·lustrats fent una connexió amb el desenvolupament psicològic i amb eventuais efectes terapèutics sobre les persones lectores. Nikolajeva i Scott atribueixen la causa d'aquest tipus d'anàlisi al fet que Handler Spitz és historiadora de l'art! A més del llibre de Handler Spitz, les autores citen diverses investigacions històriques i internacionals que se centren en la diversitat temàtica i estilística (Bader, 1976; Feaver, 1977). El problema que troben Nikolajeva i Scott en aquest tipus d'investigació és que en la majoria d'aquests estudis cada il·lustrador està representat per una única imatge, ignorant així la naturalesa seqüencial específica dels llibres il·lustrats, mentre que les imatges individuals s'extrapolen del context i són considerades sense la seva relació amb el text narratiu.

Aquest és un punt central de la nostra investigació perquè el que ens interessa, sobretot, en l'anàlisi del *corpus* de llibres és l'aspecte icòno-textual de les històries. Analitzem el llenguatge verbal com a part integrant dels llibres il·lustrats que hem seleccionat i, al mateix temps, ens concentrarem en les imatges. És fonamental, doncs, no perdre de vista el llibre com a dispositiu complex i total (amb totes les seves parts) i investigar la relació entre les paraules (quan no es tracta de llibres sense paraules -*silent books*-) i les imatges. Analitzar un sistema complex com aquell del llibre il·lustrat significa, doncs, centrar-se en els textos i les imatges com a representacions (en el nostre cas dels cossos, dels gèneres i de les sexualitats) que es fan mirall i expressió més clara d'una determinada manera de pensar i posicionar-se. Cada persona que escriu o il·lustra un llibre fa una elecció conscient del que vol representar, del que vol deixar de banda, que s'evidenciï o s'amagui: a més de les paraules que s'utilitzen, les il·lustracions dels llibres que ens parlen de cossos, identitats i sexualitats no només estan totalment subjectes a aquesta elecció "creativa" sinó que, potser més que altres, expressen un posicionament precís que va molt més enllà del tema literal i estètic i que és polític, social, cultural.

Tornant a Nikolajeva i Scott, les autores afirmen com, respecte a la investigació de les imatges, en altres ocasions, en canvi, els llibres il·lustrats es tracten com a part integral de la ficció infantil i juvenil i els crítics adopten un enfocament literari –en el sentit d’anàlisi bàsicament textual-, discutint temes, qüestions, ideologia o estructures sobre el gènere d’aquests llibres. De tant en tant, s’aborden alguns aspectes estètics/narratius, però molt sovint aquest tipus d’estudis se centren gairebé exclusivament en la teoria, història i crítica literàries i, per contra, descuren l’aspecte visual o tracten les imatges com a qüestions secundàries. Un dels exemples d’aquesta impostació investigadora és l’estudi de John Stephens, *Language and Ideology in Children’s Fiction* (1992), en el qual, tot i que molts dels textos comentats són llibres il·lustrats, se centra en les temàtiques, la representació de la societat, els valors ideològics, el control dels adults, més que no pas en la dinàmica de la forma del llibre il·lustrat. Un altre enfocament interessant el representa l’estudi de Joseph i Chava Schwarcz, *The Picture Book Comes of Age* (1991) que, a més d’enquadrar definitivament l’atenció en els llibres il·lustrats com a forma d’art específica, ofereix una visió general dels problemes i temes abordats (per exemple la família, el retrat dels avis, la recerca d’una identitat, les persones socialment desfavorides, la guerra i la pau, etc.). Tanmateix, presta poca atenció a la interacció paraula-imatge i, en canvi, incideix més en les funcions educatives i socials dels llibres il·lustrats i en els aspectes psicològics de la percepció visual (1991: 4).

Perry Nodelman, que també ha publicat uns quants assaigs que considerem fonamentals per a la nostra investigació pel seu enfocament sobre els aspectes visuals dels *picturebooks*, a la seva obra, *Words about Pictures* (1988), afirma repetidament que el significat d’un llibre il·lustrat només es revela mitjançant la interacció de paraules i imatges, però, segons l’opinió de Nikolajeva i Scott (2001: 4), en general la seva anàlisi enfoca principalment els aspectes visuals oblidant-se dels textos. A més, malgrat el subtítol del llibre, *The Narrative Art of Children’s Picture Books*, la major part de la discussió no explora aspectes purament narratius, sinó que examina els elements comunicatius individuals del text visual, com ara el color, la forma, la posició dels objectes en relació entre si o la representació del moviment. D’aquesta manera, el llibre posa èmfasi en extreure informació des d’imatges particulars en lloc d’extreure significat de la interacció entre imatges i paraules. El títol *Words about Pictures* és, per tant, i sempre segons Nikolajeva i Scott, una

descripció correcta de l'enquadrament principal del llibre, tot i que els capítols finals contribueixen clarament a l'estudi de la interacció text-imatge. No obstant això, el llibre de Nodelman ofereix una excel·lent gramàtica per llegir les imatges dels llibres il·lustrats que, per la seva naturalesa seqüencial, requereixen un enfocament molt diferent del que considera les imatges com a obres d'art individuals. Una gramàtica semblant i completa es troba a l'assaig clàssic de William Moebius, *Introduction to Picturebook Codes* (1986):

We can pour emotion and affection into these pages, if we choose, under the license of our second childhood; or, as I wish to do here, we can watch more closely, looking past the lovable expression on the monkey's or anteater's face, and attend to elements of design and expression that comprise what we might call "codes". (Moebius, 1986:142)<sup>57</sup>

Tot i que aquests estudis aporten codis i alfabetos per desxifrar imatges i aprendre a llegir-les, el problema, segons Nikolajeva i Scott, és que encara no hi ha eines per descodificar el "text" concret dels llibres il·lustrats, aquell text creat per a la interacció entre la informació verbal i la visual. Les dues autores identifiquen una obertura cap a una anàlisi concreta de la relació entre paraula i imatge en els estudis suecs, sobretot els de Kristin Hallberg, on es va encunyar la noció d'*iconotext*.

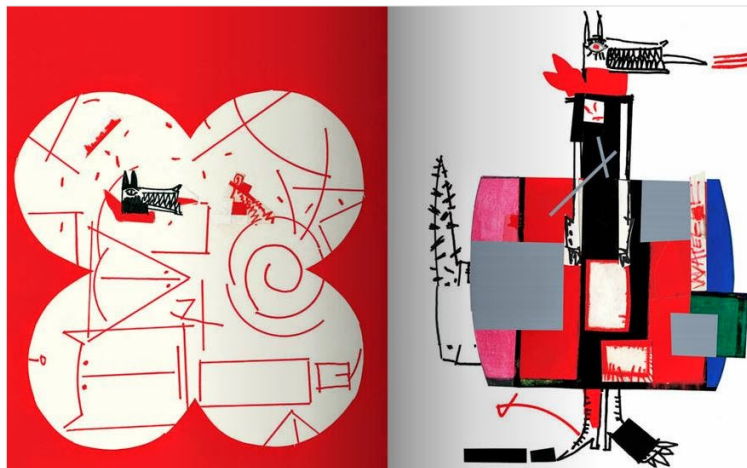
In Sweden, a considerable amount of research is done on picturebooks, and some useful tools and concepts have been brought forward. One is the notion of iconotext, coined by Kristin Hallberg in 1982, originating from hermeneutics and widely established among Scandinavian scholars. [...] But what we still lack and need is a consistent and flexible terminology, a comprehensive international metalanguage, and a system of categories describing the variety of text/image interactions. (Nikolajeva, Scott, 2001: 6)

---

<sup>57</sup> També és interessant la nota que introdueix el mateix Moebius sobre la seva definició de "codi": «I wish to adopt Barthes' notion of the code as both a perspective of quotations and a force or voice, as he proposes in *SIZ*, pp. 20f. In the ensuing discussion of 'presented world', I cheerfully and gratefully lift from the reading of *SIZ* notions that I find valuable in the reading of the picture book.» (Moebius, 1986)

Com podem veure, doncs, pel que fa als estudis sobre els llibres il·lustrats, ha mancat, habitualment, una anàlisi completa de tots els seus components, tant els textuals com els visuals, tenint en compte com és de fonamental la interacció entre paraules i imatges, que és també una de les aportacions importants de la nostra tesi.

### 3.1 QUÈ ÉS UN LLIBRE IL·LUSTRAT? SIGNIFICATS I REFLEXIONS.



19. Kvetta Pakowska. *Little red cap*.  
Miniedition 2008

El llibre o àlbum il·lustrat i la relació i interacció que es produeix entre paraules i imatges és el que ens interessa en aquesta recerca perquè considerem que educar en les diferències i al gènere significa educar en la complexitat i construir amb les persones petites el fet de tenir la capacitat de llegir les coses que ens envolten des de punts de vista diferents, que dialoguen entre ells i que ens donen una visió de la realitat heterogènia i variada. El llibre il·lustrat, amb els seus diferents nivells de lectura i amb la barreja de llenguatges diversos, ens ofereix aquesta possibilitat.

El *picturebook*, llibre o àlbum il·lustrat en la traducció al català, com a dispositiu específic ha estat objecte d'anàlisi i debat als Estats Units des dels anys setanta del segle XX. Aquesta original forma de llibre trenca la subjecció de la figura respecte al text i parla directament a les persones més petites, estimulant la seva curiositat i emocions. La tradició d'il·lustrar els llibres és, òbviament, molt antiga i difosa, però aquesta visió global del llibre il·lustrat no arriba a la literatura infantil i juvenil -i als estudis sobre la literatura infantil i

juvenil- fins al segle XX. Paolo Canton, en el seu article sobre els avantpassats del *picturebook*, *Gli antenati del picturebook*<sup>58</sup> (publicat en el blog “Le figure dei libri”, 2008), identifica els llibres xilogràfics<sup>59</sup> i en els *Exultet* pasquals<sup>60</sup> uns precedents interessants pel que fa la il·lustració d’un text:

La cosa che mi pare più interessante dei libri xilografici è il rapporto fra testo e immagine. Come detto, ogni doppia pagina era stampata da una matrice unica, intagliata nel legno (di solito di pero). I caratteri mobili erano di là da venire, quindi anche il testo doveva essere inciso con la sgorbia. [...] Questo imponeva all’incisore la necessità della sintesi, tanto nel tratto grafico quanto nel testo. Quindi se le immagini sono archetipiche, quasi stereotipate, il testo si trasforma in una sorta di scheletro o di struttura, sulla quale si innesta una narrazione per immagini. Interessante notare come il testo sia spesso inserito in cartigli, sorta di antesignani dei balloon dei nostri fumetti. Quel che mi fa dire che di picture book si tratta, è la frammentarietà del testo, che risulta poco fruibile in assenza delle immagini. (Canton, 2008)

Aïllem, doncs, dos elements més del llibre il·lustrat: la síntesi entre paraules i imatges, que fa que les imatges expliquin més coses i altres coses respecte a la part verbal; i el text “fragmentat”, és a dir un text que no parla sol i necessita també el llenguatge de les il·lustracions. El llibre il·lustrat, que té avantpassats nobles en l’àmbit anglosaxó i a l’URSS dels anys vint, no s’afirma com a producte concret i ocupant un espai definit en el mercat editorial i adreçat a una franja concreta de públic, fins als anys seixanta a l’Amèrica del Nord i no arriba a Europa fins a la segona meitat de la mateixa dècada gràcies a la valentia i el coratge de joves editores. Per exemple, a Itàlia, els llibres il·lustrats arriben gràcies a Rosellina Archinto que, tornada d’un viatge als Estats Units, va fundar Emme Edizioni el 1966, traduint autors com ara

---

<sup>58</sup> L’article de Canton va ser publicat l’any 2008 així com el capítol que Barbara Kiefer signa pel volum editat per Sipe i Pantaleo (2008) al qual ens referim al capítol 5 d’aquest treball. Fem aquesta comparació perquè ens sembla interessant que els dos articles presentin, creiem de manera inesperada, molts aspectes en comú.

<sup>59</sup> Un llibre xilogràfic o llibre incunable és un llibre de més o menys 50 pàgines, imprès –no manuscrit– a través un únic bloc de fusta sobre el qual hi ha entallat textos i il·lustracions.

<sup>60</sup> Exultet Pasquals o Pregó de Pasqua, un dels himnes més antics de la tradició litúrgica catòlica.

Leo Lionni i Maurice Sendak (Rauch, 2012; Tontardini, 2012; Terrusi, 2012; Franchi, 2015).

Tornant a la Rússia dels anys vint, Nikolajeva menciona (1995b), com a exemple dels primers llibres il·lustrats, els llibres de la Rússia post-revolucionària subratllant com aquests servien sobretot per a un públic que no sabia llegir<sup>61</sup> i com, en realitat, van extreure molt de la gràfica publicitària i de propaganda que era l'àmbit més proper a la il·lustració i, en aquella època, el més avançat a nivell de desenvolupament de les imatges.

Since eliminating illiteracy was one of the most acute problems of the new regime, the result was the dominant visual code of the new children's literature. When we compare early Soviet picturebooks with contemporary political posters, we see a striking similarity. [...] The aesthetics of the 1920s in Russia appealed to thousands and millions of illiterate and half-literate citizens, children as well as adults. The typical propaganda posters from that period present vivid colors and simple, concrete contours, that are easy to memorize and easy to recognize. The principle for the first picturebooks was exactly the same. It was during the 1920s that the only true picturebooks were ever produced in Russia—that is, books where the verbal and the visual aspects are the inseparable whole and cannot exist without each other. (Nikolajeva, 1995b: 42-43)

Hi havia, doncs, un profund propòsit didàctic en aquestes narracions mitjançant imatges i, efectivament, continua Nikolajeva, la importància i l'atenció cap als llibres il·lustrats decauran cap als anys trenta per deixar espai a llibres predominantment verbals/textuals. Aquest fenomen aparentment in-

---

<sup>61</sup> El mateix Paolo Canton (2008) quan identifica els primers exemples de llibres il·lustrats en els rotlles dels *Exultet* i en els llibres xilogràfics, a més de les característiques “tècniques” de les imatges, de la síntesi del text i de la maquetació del dos elements, subratlla com aquests llibres religiosos eren importants per a les persones que a l'església participaven a la missa, però no sabien llatí i això feia que no poguessin entendre res del que deia el capellà que celebrava el ritus. Amb aquests rotlles, en què les imatges tenien més importància que el text i explicaven de manera didascàlica el text religiós, la narració es podia desenvolupar a mesura que el mossèn llegia i les imatges explicaven allò que no entenien amb les paraules. Als rotlles dels *Exultet*, així com als llibres xilogràfics, s'hi transcrivien també una part del text que, però, per motius d'espai i de dificultat tècnica de la transcripció amb la gúbia, només servia per marcar els diferents moments de la narració que estava totalment encomanada a les imatges.

compreensible es pot explicar fàcilment: a principis dels anys 30, l'analfabetisme a la Unió Soviètica havia estat derrotat i des d'aleshores l'aspecte textual va començar a dominar la literatura infantil i juvenil. Així van aparèixer els primers contes, contes de fades i novel·les, sovint ricament il·lustrats, però sempre amb èmfasi en el text. Van aparèixer en un espai de creació perifèric, però aviat, a mitjans dels anys trenta, van substituir els anteriors llibres il·lustrats i es van consolidar en la literatura infantil i juvenil, ocupant la posició central que encara avui tenen. Les primeres experiències dels llibres il·lustrats moderns ja, però, a la dècada de 1980 tenen supòsits completament diferents. Els seus orígens es troben en el llibre il·lustrat occidental, en els còmics, en els dibuixos animats i similars, és a dir, en el context de codis culturals completament diferents i lluny dels que es transmetien a les escoles i altres àmbits culturals (Nikolajeva, 1995b: 43).

En el llibre que ja hem esmentat, *How picture books work* (2001), les dues autores, Maria Nikolajeva i Carole Scott destaquen com la interacció entre els dos llenguatges pot adoptar diferents formes en el registre. Els dos extrems de la dinàmica paraula-imatge són, afirmen, un text sense imatges i un llibre d'imatges sense paraules; és a dir, que una narració verbal es pot il·lustrar amb una o més imatges i es converteix així en una història il·lustrada on les imatges estan subordinades a les paraules (2001: 8), mentre que l'extrem contrari està constituït d'imatges sense paraules. Un "llibre d'exposició" (per exemple un diccionari il·lustrat, *Les primeres paraules* o similar), sense narració, no presenta problemes; les imatges poden anar acompanyades de paraules soltes. En realitat, els "llibres d'exposició" són potser l'única categoria de llibres il·lustrats en què és possible una correspondència total entre text verbal i visual: la imatge d'una taula o cadira (signe icònic) està directament connectada amb la paraula taula o cadira (signe convencional), tret que hi hagi una mica d'ironia. Deixant de banda els diccionaris d'imatges, que són relativament senzills, la narració d'imatges sense paraules (*silent books* o llibres sense paraules) és una forma molt diferent i, a més, extremadament complicada, ja que requereix que el lector/espectador verbalitzi la història. Un llibre il·lustrat sense paraules pot mostrar diferents nivells de sofisticació, depenent de la quantitat i la naturalesa dels buits textuais o, millor, iconotextuals (Nikolajeva, Scott, 2001: 9).

Entre aquests dos extrems, l'espectre és molt variat: la majoria dels llibres il·lustrats corresponen a la noció de Kristin Hallberg d'*iconotext* (que

ja hem citat) i la seva definició d'un llibre il·lustrat com a llibre amb almenys una imatge a cada pàgina. Aquesta última noció, però, no reflecteix la varietat de dinàmiques entre paraules i imatges (Nikolajeva, Scott, 2001: 11). Les autores, a més, intenten crear una taxonomia d'interaccions entre les imatges i les paraules, que no sempre inclouen cada tipus de llibre il·lustrat publicat i, altres vegades, es revelen massa estrictes perquè un llibre hi entri sense friccions. De totes maneres, parlem d'interacció *simètrica* quan la història s'explica simultàniament amb imatges i paraules. Les paraules ens criden l'atenció sobre alguns detalls de les imatges, però deixen poc espai, o potser cap, a la imaginació. La interacció és *consonant o complementària*, si la informació addicional aportada per un dels dos codis pren pes rellevant en la construcció de la història. La gran majoria dels llibres il·lustrats entren en aquesta categoria i es poden definir com a *simètrics, consonants o complementaris* -entre els quals n'hi ha molts dels anomenats clàssics i premiats, que destaquen pels seus apassionants temes, estils, dissenys o valors educatius (2001: 14).

Altres tipus d'interaccions són l'*expansió*, si la imatge afegeix informació al text (o viceversa) i el *contrapunt*, si els dos llenguatges ofereixen punts de vista diferents sobre la història; i, finalment, la *interacció contradictòria*, quan paraules i imatges, sovint jugant amb la ironia, es contradiuen proporcionant un missatge ambigu. (Nikolajeva, Scott, 2001). Aquestes dues interaccions (contrapunt i contradictòria) són les que donen més espai a la interpretació i a la imaginació de la persona que llegeix el llibre. Molts dels exemples més interessants de contrapunt entre text i imatge es troben en llibres creats per una sola persona (autor/il·lustrador) que és totalment lliure d'escollir qualsevol aspecte de l'*iconotext* per portar la càrrega principal de la narració. Tanmateix, òbviament també hi ha molts exemples d'èxit de treball en equip. El "model" que proposen Nikolajeva i Scott -amb interseccions amb altres models i altres modalitats d'anàlisi- serà una de les perspectives des de les qual analitzarem el *corpus* de llibres seleccionats per a aquesta recerca.

Tot i això, com ja hem destacat, la crítica no es limita a la complementarietat de text i il·lustració per definir les característiques del registre analitzat. Ja als anys setanta (1976), en un dels primers tractats sistemàtics dedicats al llibre il·lustrat nord-americà, *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within* (que Nikolajeva i Scott posen entre els estudis "crítics" perquè és un d'aquells on cada il·lustrador està representat per una única imatge), l'autora Barbara Bader en reconeix tota la seva complexitat i riquesa:



A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document; and, foremost, an experience for a child. As art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page. On its own terms its possibilities are limitless. (Bader, 1976: 1)

Perry Nodelman, estudiós de literatura infantil i juvenil i llibres il·lustrats, explica de manera molt divertida com els seus estudiants (de la Winnipeg University of Canada) pensen que les imatges en els llibres infantils han de ser senzilles, plenes de colors i amb un text fàcil d'entendre: aquesta és l'expressió d'un dels majors prejudicis que persisteixen encara avui sobre els llibres il·lustrats i la seva qualitat estètica i de continguts. En el seu article, *How Picture books work*, de l'any 1981, examina els llibres il·lustrats des del punt de vista de les imatges i de la seva relació amb les paraules. Analitza uns quants "clàssics" de la literatura infantil i juvenil i arriba a aquestes conclusions:

All these books tell stories about strenuous activity in highly un-energetic pictures that stop time and encourage us to explore the details of space and of texture and shape and colour. They all have spare, undetailed texts and sumptuously rich pictures. They all create an exciting rhythm that takes advantage of the inevitable differences between two different means of communication. (Nodelman, 1981: 66)

Amb això destaca el fet que les imatges tenen, innegablement, una força molt important no perquè transmeten informacions de manera més automàtica respecte a les paraules, sinó perquè ens diuen algunes coses que les paraules només poden transmetre d'una manera inexacta, imprecisa, especialment pel que fa l'aspecte de les coses. La capacitat de les imatges per donar-nos un coneixement exacte de les aparences és especialment important en els llibres infantils, on l'experiència lingüística limitada del públic a qui van destinats té més dificultats per controlar la complexitat de la llengua (Nodelman, 1981: 58). I, continua Nodelman, de fet, com que les paraules dels llibres il·lustrats sovint són prou simples com per a ser vagues, les imatges sovint tenen el propòsit explícit de limitar la gamma de significats possibles. Després

d'escoltar la història de Sendak, *Allà on viuen els monstres*, sense veure les imatges, els seus alumnes li comenten que fa massa por per a les persones petites; quan veuen les il·lustracions, però, canvien d'opinió. Les coses salvatges que s'imaginaven són molt més espantoses a partir de les paraules aterridores, però, tot canvia quan veuen les imatges relativament delicades de Sendak (Nodelman, 1981: 60).

L'any 2017 Nodelman, amb Naomi Hamer i Mavis Reimer publica el llibre *More Words about Pictures. Current Research on Picture Books and Visual/Verbal Texts for Young People*, una col·lecció d'assaigs d'estudiosos distingits que fa una clara referència al seu llibre de l'any 1988, *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*<sup>62</sup>. A la introducció del segon llibre, Nodelman, en explicar com va néixer l'assaig de l'any 1988, continua subratllant la importància fonamental (en qualsevol forma i amb qualsevol pes dins de la narració) de les imatges i de la interrelació que es forma entre aquests dos factors en un llibre il·lustrat i sembla, aquesta vegada, que manté la promesa:

Some writers seemed to assume that the pictures in these books were just there as gaudy objects to attract flighty young minds to the texts and their significant educational content. Some thought the pictures were there primarily to help children decode the words, which seemed to me to be distressingly dismissive of what visual art is and does. And, on the other hand, some approached the illustrations as if they were exactly like the kinds of works of art that hang in a gallery and discussed their aesthetic qualities and their usefulness in training children to look at and appreciate art, without much reference to the texts the illustrations accompanied. Focused on one of the two media found in picture books, pictures and texts, these approaches either ignored the other or took it for granted. What I wanted to know was something different, something that took both of the media in these books into account. It had to do with what happened when words accompanied pictures and pictures accompanied words, with how they affected one another and what resulted from those effects. (Hamer, Nodelman, Reimer, 2017: 1)

---

<sup>62</sup> Tal com hem vist abans, és aquest un dels llibres del qual es queixen Nikolajeva i Scott perquè en lloc d'analitzar la interacció entre paraules i imatges, com prometia el títol, es concentra només sobre les imatges.

Buscant una manera d'entendre com funcionen els llibres il·lustrats, continua Nodelman, podem manllevar teories des de la psicologia de la percepció, des de les investigacions sobre el funcionament de les imatges en la fotografia i el cinema, des de l'anàlisi semiòtica i dels significats dels codis de les imatges visuals. En cap d'aquests espais de confrontació intel·lectual es parla de llibres il·lustrats infantils i juvenils, però, si arribem a poder combinar tots aquests elements, les imatges dels àlbums il·lustrats es transformen en recursos d'informació importants i rics. La mateixa dinàmica s'activa amb les paraules del text.

És molt divertit el *mea culpa* de Nodelman, en la introducció del seu llibre del 2017, sobre la seva total ignorància sobre qüestions com ara la classe i la raça, una perspectiva interseccional que ara exigim i que, als anys vuitanta, ni els intel·lectuals més brillants consideraven fonamental per a la seva recerca:

As I look back on Words about Pictures now, in fact, it is embarrassingly obvious to me how very conventional, and how very middle-class, my cultural assumptions were. Not only was I uninterested in discussing the implications of picture books in terms of race and class, I was also unaware of my assumptions about what picture books were—assumptions that, in retrospect, seem blatantly ideological and depressingly elitist. (Hamer, Nodelman, Reimer, 2017: 1)

Si deixem les confessions autobiogràfiques de Nodelman i tornem a l'assaig de Martino Negri (2012: 50) que ja hem citat al principi d'aquest capítol, ens sembla molt interessant la idea que dins del concepte mateix de text puguin encabir-se elements molt heterogenis entre ells i molts dels quals no verbals. En l'imaginari comú, la funció de les imatges presents als llibres il·lustrats és acompanyar el text verbal posant en escena moments destacats de la història, il·lustrant alguns passatges: amb l'objectiu de fer més atractiu l'objecte del llibre als ulls dels lectors més joves, dissoldre els esforços de llegir les línies alfabètiques monòtones i monocromes i captar la curiositat de la seva mirada. De fet, aquesta va ser durant molt de temps la funció principal exercida per les figures dels llibres il·lustrats -inaugurada per l'*Orbis sensualium pictus* de Comeni i típica dels sil·labaris contemporanis-, és a dir, fer present a la vista allò que anomenen les paraules, amb finalitats purament didàctiques. No obstant això, ja cap a principis del segle XX, també gràcies a

l'afirmació del còmic, les coses van començar a canviar i aquesta manera d'entendre el paper de les imatges respecte a l'escriptura -almenys a ulls d'alguns autors- resultava molt limitant i reductiva respecte a les possibilitats expressives que ofereix la trobada de llenguatges diferents a l'espai de la pàgina (Negri, 2012: 52 i, també, Faeti, 2001). Negri se serveix de les paraules de Shaun Tan, escriptor i dibuixant australià entre els més importants de l'escena editorial contemporània, que posa en relleu com hi ha un pressupòsit ideològic en la idea d'una subordinació natural del llenguatge icònic al verbal, únic repositori possible del contingut literari. Tan diu:

La parola "illustrazione" è una parola che non amo particolarmente; suggerisce qualcosa di derivato, l'elaborazione visiva di un'idea governata dal testo. Nei discorsi sulle "belle arti" spesso si trova il termine usato in un senso spregiativo, prevalentemente in opposizione al disegno e alla pittura seri; qualcosa è "mera illustrazione". Che si dice di qualcosa di servile o comunque incapace di avere un significato indipendente; qualcosa che può essere unicamente descrittivo. (Negri, 2012: 52)

La relació dialògica i interdependent entre paraula i imatge és reconeguda unànimement per aquests estudis com un node central en la definició del llibre il·lustrat. Ja no és una imatge complementària que il·lustra fidelment el text fent de simple guarniment, sinó un *iconotext*, una història amb dues veus essencials que s'enriqueixen, completen, es persegueixen alhora.

Entendre com funciona un llibre il·lustrat, afirma Ilaria Tontardini en el seu assaig *Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato* (2012), no és una mera operació tècnica: significa, en canvi, tenir en compte la dinàmica de significat que produeix aquest mitjà i, per tant, la relació que estableix amb qui el llegeix. El llibre il·lustrat és un sistema complex de formes, paraules i figures: la composició d'aquests ingredients crea l'especificitat del seu llenguatge. El prejudici arrelat a la nostra societat porta sovint a associar els continguts amb el text, mentre que tot allò que és forma o imatge, s'adscriu, segons una jerarquia descendent, a un àmbit més "frívol", el de l'experiència estètica que, al seu torn, viu d'un ordre entre què és important, l'art, i el que no ho és, la resta de figures (Tontardini, 2012: 24). El llibre il·lustrat fa que sigui molt difícil distingir entre els dos elements, perquè, en aquell espai de llibre-objecte, forma i contingut coincideixen i requereixen una lectura més complexa perquè s'articula en plans diferents i, al mateix temps, barrejats.

Queste considerazioni ci permetteranno di rivedere il significato dell'esperienza estetica cui accennavamo prima; vedere, con gli occhi ma anche con gli altri sensi che l'albo illustrato chiama in campo, agisce su corde profonde che permettono ai lettori di strutturare pensiero, attraverso un sistema verbo-visuale. (Tontardini, 2012: 25)

A l'assaig *Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati* (2013), Marnie Campagnaro analitza les diferents formes que un llibre il·lustrat pot proposar, sobretot fent una separació entre el llenguatge icònic “denotatiu” i el llenguatge icònic “connotatiu”. Es tracta de dues visions diferents de construir una narració i de desenvolupar una història. Es tracta, però, també, de dues visions diferents de la relació amb la persona que llegeix, perquè cadascun d'aquests llenguatges crea diferents reaccions emotives i assoleix diferents nivells d'aprenentatge.

El llenguatge icònic denotatiu provoca, de fet, una mena de “simplificació” de la lectura i de la relació entre paraula i imatge. Aquesta s'origina a partir d'un procés de “imitació” i adherència al contingut textual de la narració i fa que sigui més clar i explícit.

Il rapporto testo/immagine si contraddistingue per essere monosemico, fisso, stabile, chiuso; vi è una pressoché totale contiguità fra testo e immagine che, ovviamente, azzerà le zone d'ombra: il significato veicolato è tendenzialmente unico, preciso, inequivocabile. Gli albi illustrati governati da siffatto linguaggio si caratterizzano per un impianto in cui vige il primato del testo sull'illustrazione: le figure lo richiamano con forte aderenza e hanno per lo più una funzione di “rispecchiamento”, di supporto al testo narrativo. Predomina la dimensione della ridondanza. In questi albi si ritrova una marcata referenzialità dell'immagine rispetto al testo: le illustrazioni sono strettamente ancorate alla realtà testuale descritta e utilizzano un linguaggio iconico figurativo, imitativo, aderente alla trama. (Campagnaro, 2013: 95)

El significat de la narració és, per tant, explícit i no planteja dubtes, preguntes, perplexitats o eventuais desenvolupaments ulteriors de la història (Campagnaro, 2013: 95). El llenguatge icònic connotatiu, en canvi, és el resultat d'una interpretació lliure del text i la imatge produeix un significat afegit. És aquí on es concentra tota la dimensió empàtica, emocional, simbòlica

del contingut de la narració. (2013: 97) La relació entre text i imatge esdevé polisèmica, oberta a la flexibilitat i a la inestabilitat: la persona que està llegint té la llibertat i l'espai per arribar a una interpretació i lectura del text (i de les imatges) personal i, per això, més significativa a nivell emotiu i d'aprenentatge.

Al lettore viene aperto il regno dell'inconsueto, dell'imprevedibile, dell'inatteso, dell'equivoco, della discontinuità fra testo e immagine; le immagini violano le aspettative del testo, finanche a creare inganni e illusioni, salti e incongruenze narrative, e invitano il lettore, opportunamente sostenuto da un'adeguata alfabetizzazione, ad iniziare una ricerca di attribuzione di senso. Gli albi illustrati, che utilizzano il linguaggio iconico connotativo, presentano, sovente, una sensibile rivisitazione e un'originale combinazione dei contenuti, degli stili e delle tecniche di rappresentazione figurale in rapporto al testo. (Campagnaro, 2013: 98)

Les imatges, continua Campagnaro, no exerceixen una funció exclusivament decorativa, no són el retrat fidel de la realitat textual, sinó que expliquen una altra història, paral·lela, omplint els silencis, els buits, les reticències de la part literària. En aquesta tipologia de llibres, els nous codis iconogràfics vinculats a l'abstracció, el simbolisme o el surrealisme entren amb prepotència: el llibre il·lustrat esdevé un lloc d'experimentació gràfic-visual, el projecte tipogràfic adquireix un valor narratiu intrínsec. La intertextualitat, el simbolisme, la paròdia i la dimensió "lúdica" del text icònic esdevenen un espai semiòtic d'experimentació, no només per a l'il·lustrador, sinó també per al jove lector que intenta aventurar-se en noves intrigues iconogràfiques. La interpretació de la història ja no és unívoca (Campagnaro, 2013: 98). El grau de major o menor familiaritat de l'infant amb alguns tipus d'imatges afecta la seva comprensió i la seva implicació emocional en un llibre. Normalment, el lector "immadur" tria llibres il·lustrats amb figures confortants, previsibles i familiars<sup>63</sup>.

Il *picturebook* è uno strumento preziosissimo perché, se adeguatamente proposto, consente di operare su tre livelli del pensiero umano:

---

<sup>63</sup> Sobre aquest tema, vegi's també Campagnaro, Dallari, 2013.

linguistico, visivo-spaziale, metacognitivo. [...] la capacità di indagare un testo complesso, sia esso letterario che iconico, non è né immediata, né tanto meno scontata. Anche se l'immagine può essere fruita in maniera diretta, immediata, istintiva, la lettura ermeneutica di una narrazione iconica implica un processo di lettura, comprensione e interpretazione dei significati il cui valore non può essere semplicemente ricondotto alla dimensione evocativa o emozionale. La lettura di un libro con le figure mette in gioco tutta la soggettività del bambino, in quanto le immagini "non si limitano a rappresentare qualcosa di oggettivamente dato, ma chiedono al bambino di essere interpretate e riconosciute all'interno di una lettura di senso" (Farnè, 2002, : 134). (Campagnaro, 2013: 103)

Quan afirma que les formes i els materials no són dades complementàries sinó que ja són una història, Ilaria Tontardini (2012: 28) torna a incidir sobre el concepte d'espai de la pàgina, del llibre i del temps que es reparteix entre el temps de la narració (el que està passant o ha passat o passarà dins de la història) i el temps de la lectura que, com a totes les lectures complexes i articulades en més nivells, requereix un temps dedicat i, de vegades, lent. La pàgina és un espai crucial on es concentren el present de la història, el que ha passat abans d'aquell instant que estem mirant i el que passarà després. Un espai fonamental on la composició d'il·lustració i de text no pot ser casual, on es juguen i s'entrellacen molts camps narratius diferents.

Coco Guzmán, dibuixant de *fanazines* i còmics, explica molt bé aquest concepte de temps i espai que coincideixen en una entrevista que va concedir a Tatiana Romero per a *Pikara Magazine* (març del 2022):

El cómic cuenta una historia a través del uso de una ecuación entre el espacio y el tiempo, es decir, el espacio equivale al tiempo y entonces crea todas estas dinámicas de cómo entran o salen los personajes, qué es lo que pasa en medio; eso siempre me ha gustado mucho, qué es lo que pasa donde no se ve el dibujo. Al poder entrar y salir de los cuerpos, porque no es solo plano, tú puedes entrar en la cabeza de alguien y luego salir. También puedes entrar y salir desde lo puramente visual, la literatura también hace eso, pero el que sea visual te obliga como lector a trabajar y eso me fascina. (Guzmán, 2022)

Guzmán parla de còmics, però la seva reflexió es pot traslladar a cada tipus d'il·lustració que esdevé el lloc on el dibuix i la imaginació es troben i produeixen narracions. Fora de la pàgina no pot passar res visible i el marge que delimita l'espai assumeix un poder narratiu molt potent i juga, sovint, un paper crucial en la construcció de la història.

Respecte a l'espai de la pàgina, Tontardini (2012) subratlla com el plec del paper, la costura de les pàgines o els marges del full constitueixen un límit però, al mateix temps, un passatge cap a un altre lloc, un camí cap a l'aventura.



20. Suzy Lee. *L'onda*. Corraini 2008

Ho testimonia de manera paradigmàtica l'esplèndida *Trilogia del límit* de l'artista coreana Suzy Lee<sup>64</sup>, quan explica com les opcions tipogràfiques, a partir de l'elecció del tipus de lletra i la mida del text, ofereixen una varietat infinita de possibilitats expressives (Lee, 2012). Suzy Lee és l'autora de tres llibres -*La ola*, *Mirror* i *Sombras*- que no formen part del *corpus* que hem analitzat sobre cossos, identitats i sexualitats, però que es poden considerar una síntesi exemplar del que hem argumentat fins ara. Els llibres de Suzy Lee tenen tots el mateix format rectangular, però segueixen tres pautes espacials diferents: *Mirror* es desenvolupa verticalment; *La ola*, horitzontalment a l'estil italià, tal com *Sombras* que, però, està enquadrat pel costat més llarg:

---

<sup>64</sup> La *Trilogia del límit* s'obre amb una anècdota molt divertida: «Poco dopo la pubblicazione di *L'onda* ricevetti una mail dal proprietario di una libreria nel Regno Unito a proposito dell'illustrazione della pagina precedente [que reproduim a dalt d'aquesta pàgina]. “Siamo un po' disorientati da questa doppia pagina, ci sembra che manchino alcune parti della bambina e dei gabbiani. È corretto? Abbiamo verificato con il nostro fornitore, il distributore e un'altra libreria, ma le copie di magazzino sono sempre uguali alla nostra. Ci è sfuggito qualcosa o la tipografia ha commesso un errore?» (Lee, 2012: 4)



una única forma geomètrica, doncs, que pot contenir moltes formes de pensament. Les històries que es desenvolupen en aquestes pàgines segueixen diferents camins, el llibre esdevé un objecte narratiu i un generador d'històries. Escriu, encara, Tontardini:

Nella cucitura fra le pagine si colloca quello che l'autrice identifica come il confine tra fantasia e realtà creando un "passaggio segreto" verso l'avventura in cui si annida l'immaginazione del protagonista e della sua creatrice. Da questo spazio si torna irrimediabilmente cambiati. [...] la piega resta tale nei tre racconti fino a che la bambina non la valica, diventa poi la chiara metafora di un confine superato.» (Tontardini, 2012: 28)

El que veiem i toquem, en conseqüència, és important tant pel que fa al que llegim o escoltem. Per parlar de l'objecte-llibre, doncs, més enllà de la barreja d'imatges i paraules, hi ha moltes altres dades que s'han de tenir en compte: les característiques més rellevants del llibre il·lustrat són el nombre limitat de pàgines (sovint trenta-dues) i el ritme dictat per la successió de pàgines dobles.

El paper del suport, per tant, tal com aclareix Sophie Van der Linden, esdevé decisiu: diferents codis que formen part, però, d'un únic projecte, pensat, estudiat i configurat barrejant pensaments, habilitats i intel·ligències diferents: qui va escriure, qui va il·lustrar, qui es va ocupar de la part gràfica, qui va editar i publicar el llibre, qui el llegeix (Van der Linden, 2003, 2013). El llibre il·lustrat es concep, en primer lloc, en la seva totalitat com un objecte, i com a tal no pot ignorar la presència d'una persona (jove o no tan jove) disposada a passar pàgina.

Pour autant, un album ne se résume pas à l'interaction de textes et d'images. Il présente en outre une organisation fortement liée à un support. Et ce support, c'est en premier lieu l'objet livre. L'album montre une grande diversité dans ses réalisations. Matérialité et format y sont particulièrement variés, répondant d'une part à des usages et à des publics et d'autre part à des choix d'expression. (Van der Linden, 2003: 59-68)

La portada, la contraportada, les guardes (*endpapers*) o la pàgina del títol, no són, com passa amb les novel·les, una elecció de l'editorial, sinó un autèntic paratext en què es consuma el joc entre autor/a i lector/a. L'elecció del format i del paper assumeix també un pes important. (Van der Linden, 2013). El parany de buscar la història per llegir, afirma Tontardini (2012: 30), ens porta a considerar els llibres com a paquets que cal trencar ràpidament anant directament a la que és la primera pàgina que reconeixem com l'inici del llibre, on hi ha un text, sovint o immediatament després de la portada. Excepte pel poder atractiu de la portada, aquestes parts (la pàgina del títol, les pàgines o crèdits finals) no es consideren; cosa errònia, ja que ocupen una posició significativa i sovint contenen informacions rellevants.

En el seu llibre *Narrare per immagini* (2012), Marnie Campagnaro proposa retrobar en el registre il·lustrat una multiplicitat de codis que conformen la seva identitat: codi icònic, codi verbal, codi gràfic de la composició de la pàgina (i de la relació entre els codis, els materials, la forma exterior, la coberta, l'enquadració), el codi del mediador i del mètode de lectura i, finalment, un sisè codi, el codi relacional que «fa referència als *escamotages* i mètodes escollits per l'escriptor i il·lustrador per establir un diàleg amb el lector, per atreure'l i atrapar-lo en la narració<sup>65</sup>» (2012: 46).

El caràcter objectiu i unitari del llibre il·lustrat fa que les persones més petites, la ment de les quals encara és una estructura substancialment indiferenciada, siguin les usuàries ideals. Sobre el tema d'aquesta relació amb el llibre il·lustrat, és interessant l'opinió de Giovanna Zoboli, editora, escriptora, experta en il·lustració i literatura infantil i juvenil:

Per loro il libro è un oggetto unitario la cui essenza è inestricabile dalla sua presenza materiale, concreta. Non c'è una parte che prevalga sull'altra: le parole, le figure, la copertina ecc. Tutto ciò che compone il libro, fa parte dell'esperienza di lettura. Ogni sua parte viene letta come inscindibile dall'unità. Questa modalità di percepire fa sì che la cosa più importante per il bambino sia l'esperienza del libro. (Zoboli, 2008: 24-31)

---

<sup>65</sup> La traducció és nostra.

El contingut, com afirma Giulia Franchi a l'assaig d'obertura del llibre *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro* (Franchi, 2015: 15-23), esdevé només un dels aspectes d'aquesta experiència global, i la novetat del llibre il·lustrat i la seva capacitat per captar la persona que llegeix, també passen per un altre tipus d'històries, lliures i no didàctiques (Faeti, 2011). Històries lluny d'una imatge edulcorada del món i que toquen temes universals, sovint èticament sensibles, que reflecteixen totalment la realitat en què estan immerses les persones petites i grans. I, continua Franchi, el llibre il·lustrat és, doncs, un objecte amb múltiples nivells de lectura, un embolcall inextricable de paraula i imatge, paper i tinta, realitat i ficció.

E la sua forza sta nell'essere al tempo stesso familiare e rassicurante, accessibile e immediato per bambini e bambine anche piccolissimi, ma anche sorprendente, misterioso, in grado di suscitare curiosità e stupore pagina dopo pagina grazie ai meccanismi narrativi, agli espedienti grafici, alla potenza delle immagini. Un albo illustrato di qualità può aiutare a trovare le parole per raccontarsi e prima ancora rassicurare riproducendo mondo e relazioni quotidiane, ma può al contempo spingerci oltre, darci la possibilità di costruire un immaginario ricco aperto all'altro da sé, fatto di avventure, possibilità, scoperte. Per le sue enormi potenzialità è fondamentale che ogni bambino ogni bambina abbia accesso agli albi illustrati di qualità, a casa, scuola, in biblioteca, negli spazi di aggregazione.» (Franchi, 2015: 18-19)

Ellen Handler Sptitz, en el seu estudi sobre les imatges dels llibres il·lustrats, *Inside Picture Books* (2000), afirma que, segons la seva opinió, la popularitat d'alguns llibres il·lustrats deriva de la seva notable capacitat per plantejar problemes concrets de gran impacte emocional per a les persones petites, perquè s'atreveixen a abordar qüestions psicològiques importants i immutables. Es tracta de llibres que combinen musicalitat, llenguatge rítmic, art visual, humor, elegància, senzillesa, suspens: i aquesta amalgama d'elements ajuda a crear nivells de significat que compensen les hores incalculables de lectura trans-generacional.

### 3.2 MODELS I CREENCES QUE MARQUEN EL CAMÍ. CONSTRUCCIÓ DE L'IMAGINARI ENTRE APRENENTATGE DE VALORS I DESCONSTRUCCIÓ DELS ESTEREOTIPS



21. Ilya Green. *La dictadura de les cuetes*. Kokinos 2019

Traçat ja un panorama, no exhaustiu, dels estudis sobre els llibres il·lustrats i havent incidit concretament en el nucli central per definir un *picturebook* a partir de la manera en que entrellaça paraula i imatge, volem analitzar quin és el rol de les imatges dels llibres il·lustrats en la construcció, durant la infància i l'adolescència, del propi imaginari. En el seu assaig sobre llibres il·lustrats, amb especial referència als llibres que tracten l'art, Barbara Kiefer parla del llibre il·lustrat com una combinació d'imatges i idees, subratllant fins a quin punt el llibre il·lustrat sempre ha tingut el poder d'implicar el lector en una experiència intel·lectual i emocional amb una força estranya:

We can consider a picture book to be a combination of image and idea, in a sequence that evolves over time. This accumulation of visual images over time results in an aesthetic experience that is more than the sum of its parts. Throughout history, society has determined the subject matter and the audience for the picture book and technology has determined its form. From religious content to secular topics, from an audience of adults to one of children, from cave walls to handheld printed books, the picture book has always had the power to involve a reader in a unique intellectual and emotional experience. (Kiefer, 2012: 12)

Podem resumir dient, doncs, que aquest trenar paraules i imatges, paper i tipografia, temàtiques variades i imatges diferents, que és la matèria de la qual està fet el llibre il·lustrat, constitueix una experiència estètica, creativa

(les pàgines, la tipografia, els colors, la composició), emotiva i d'aprenentatge (les històries en les quals ens podem reconèixer i les històries que ens porten cap a horitzons diferents i tots per descobrir, els models positius i els prejudicis que hi trobem) molt potent i de gran impacte sobre el creixement de les persones.

Les criatures potser no són conscients del poder de les imatges que veuen i de les històries que escolten, sinó que les utilitzen i les processen perquè s'hi reconeixen en les moltes situacions de la vida quotidiana que requereixen solucions o, a l'inrevés, hi troben explicacions a situacions desconegudes i, per tant, inquietants o curioses (Weitzman et al., 1972; Brugeilles et al., 2002; Turín, 2003; Chabrol Gagne, 2011; Fierli et al., 2015).

A l'article de l'any 1972, *Sex-Role Socialization in Picture Books for Preschool Children*, Lenore Weitzman i les seves companyes analitzen com es tracten la socialització i els rols de gènere en un *corpus* de llibres adreçats a la franja d'edat 0-6 anys i triats com a "excel·lència" de la producció nord-americana d'aquells anys.<sup>66</sup> En el curs del seu estudi destaquen, i es queixen, d'una clara infrarepresentació de les dones en els llibres il·lustrats i evidencien com aquesta manca d'imatges en les quals reconèixer-se, porta les nenes a assumir com a simples fets "naturals/normals" una sèrie de models i preju-

---

<sup>66</sup> «We have chosen to examine how sex roles are treated in those children's books identified as the "very best": the winners of the Caldecott Medal. The Caldecott Medal is given by the Children's Service Committee of the American Library Association for the most distinguished picture book of the year. The medal is the most coveted prize for preschool books. Books on the list of winners (and runners-up) are ordered by practically all children's libraries in the United States. Teachers and educators encourage children to read the Caldecotts, and conscientious parents skim the library shelves looking for those books that display the impressive gold seal which designates the winner. [...] In order to assure ourselves of the representativeness of our study, we have also examined three other groups of children's books: the Newbery Award winners, the Little Golden Books, and the "prescribed behavior" or etiquette books. The Newbery Award is given by the American Library Association for the best book for school-age children. [...] The Little Golden Books we have sampled are the best sellers in children's books, since we have taken only those Little Golden Books that sold over three million copies. These books sell for 39 cents in grocery stores, Woolworth's, Grant's, and toy and game stores. Consequently, they reach a more broadly based audience than do the more expensive Caldecott winners. The last type of book we studied is what we call the "prescribed behavior" or etiquette book. Whereas other books only imply sex-role prescriptions, these books are explicit about the proper behavior for boys and girls. They also portray adult models and advise children on future roles and occupation». Weitzman et al., 1972: 1127)

dicis que influeixen molt en el seu creixement i limiten encara més la seva capacitat d'imaginar-se en el futur. Els nens també pateixen la mateixa pressió i absorbeixen els mateixos prejudicis i estereotips. Però, les possibilitats que se'ls dediquen són més abundants i, en conseqüència, és més gran la seva capacitat per obrir el seu horitzó i somiar per ells mateixos un futur ple de possibilitats. Han passat 50 anys de la publicació d'aquest article i les coses han evolucionat molt poc: hi ha més nenes als llibres il·lustrats i per a elles confeccionem un futur més interessant o, com a mínim, més variat. Però, malgrat la proliferació de noies rebels i empoderades, és molt difícil encara avui, poder fullejar llibres que siguin capaços de superar el binarisme de gènere, el masculí vs. femení, i que, en el fons, hagin desconstruït aquells estereotips que mantenen l'ordre de les coses i, en conseqüència, una societat injusta i patriarcal. Els estereotips estan, encara, molt ben arrelats a les imatges i a les històries que llegim, mirem i expliquem i es transmeten amb una facilitat i una força molt difícils de parar.

A més d'aprendre a identificar-se amb un sexe i gènere concrets i assumir quines són les expectatives respecte a aquest rol, els infants estan socialitzats per acceptar la definició i el valor relatiu que la societat dona a cadascun dels dos gèneres i per assumir les seves característiques de personalitat "típiques" com a membres d'aquest gènere i sexe. Pel que fa a l'estatus resultant, aprenen que els nois són més valorats que les noies. I, pel que fa a les diferències de personalitat, aprenen que els nois són actius i amb recursos, mentre que les noies són passives i emocionals (Weitzman, 1972: 1125).

Picture books play an important role in early sex-role socialization because they are a vehicle for the presentation of societal values to the young child. Through books, children learn about the world outside of their immediate environment: they learn about what other boys and girls do, say, and feel; they learn about what is right and wrong; and they learn what is expected of children their age. In addition, books provide children with role models-images of what they can and should be like when they grow up. Children's books reflect cultural values and are an important instrument for persuading children to accept those values. They also contain role prescriptions which encourage the child to conform to acceptable standards of behavior. (Weitzman et al., 1972: 1126)

No només les dones estan invisibilitzades en les representacions, sinó que, continua Weitzman, els models que es proposen per a elles són molt limitats i rígids i no surten mai dels estereotips més rancis.

It is easy to see why many little girls prefer to identify with the male role (Hartup 1962; Brown 1956). The little girl who does find the male role more attractive is faced with a dilemma. If she follows her desires and behaves like a tomboy, she may be criticized by her parents and teachers. On the other hand, if she gives up her yearnings and identities with the traditional feminine role, she will feel stifled. Girls who wish to be more than placid and pretty are left without an acceptable role alternative. They must choose between alienation from their own sex of assignment, and alienation from their real behavioral and temperamental preferences. [...] Just as the only girls who are heroines in picture books have boys' names or are foreign princesses, the only boys who cry in picture books are animals- frogs and toads and donkeys». (Weitzman et al., 1972: 1138)

El mateix problema es posa de manifest amb els rols en què es representen les persones adultes. En observar homes i dones adults, els infants aprenen què s'esperarà d'ells quan siguin grans. És probable que s'identifiquin amb adults del mateix sexe i vulguin ser com ells. Així, els models a seguir no només presenten als infants imatges futures d'ells mateixos, sinó que també influeixen en les seves aspiracions i objectius (Weitzman: 1139). Un llibre il·lustrat és un sistema complex per ell mateix i, quan aconsegueix narrar la complexitat en totes les seves formes, també es converteix en una eina valuosa (i molt influent), fonamental per a l'educació de infants, adolescents i persones adultes.

Una recerca similar a aquesta de Weitzman, Eifler, Hokada i Ross va ser publicada l'any 2002 (quaranta anys després) per Carole Brugeilles, Isabelle Cromer i Sylvie Cromer amb la intenció d'analitzar les representacions del masculí i del femení als llibres il·lustrats després de més de trenta anys de lluita perquè els estereotips i els prejudicis deixessin de ser-hi presents (les autores citen, entre altres aspectes, les recomanacions per a escriptors i creatius elaborades després de la *World Conference of the United Nations Decade for Women: Equality, Development and Peace* de l'ONU a Copenhaguen el 1980 sobre el tema més en general de la literatura infantil i juvenil).

Les autores posen en evidència la importància del llibre il·lustrat sobretot pel que fa el descobriment del món, del cos i de les emocions, de les relacions i la seva capacitat d'afavorir la socialització i l'aprenentatge (i interiorització) de normes i valors entre els quals aquells que regulen les relacions i els comportaments sexuals i socials i que determinen quin és el límit dins del qual ens hem de quedar o no traspassar per no ser marginats. Encara que hi hagi, segons la nostra opinió, una confusió entre sexe i gènere, ens sembla interessant l'enllaç que proposen les autores entre representacions i adquisició de normes i models.

Si l'on accepte l'hypothèse que le sexe est la première catégorisation sociale, la question centrale, quoique rarement explicitée, est donc bien celle des identités sexuées<sup>67</sup>, de la différence des sexes, des rapports sociaux de sexe. Cela est tout particulièrement vrai pour les albums illustrés, omniprésents dès la naissance, supports privilégiés du processus d'acquisition des modèles sexués socialement acceptables, et par là même de la hiérarchie sociale. [...] L'album a ainsi un rôle initiatique de premier ordre : premier livre, il répond à la quête de sens de l'action humaine. Des images, un texte bref, un récit schématique, une fonction d'apprentissage, un lectorat très jeune : dans ce genre littéraire, le personnage prend une dimension remarquable, « véritable support des conservations et des transformations du récit que le lecteur perçoit » (Le Manchec, 1999: 32) et incarnation par excellence des représentations du genre. (Brugelles et al., 2002: 265)

L'anàlisi dels llibres il·lustrats evidencia com el desequilibri numèric observat a favor del masculí es torna jeràrquic un cop tenim en compte els rols ocupats (personatge principal o heroi únic, personatge principal compartit, personatge secundari). En aquesta mostra de llibres (i les dades es poden estendre a una visió general), el gènere femení té poc accés al paper principal, al rang d'heroïna al centre dels esdeveniments. La subrepresentació de les dones adultes és especialment cridanera: només compartint el paper d'heroi es

---

<sup>67</sup> Tal com hem vist en la publicació de Weitzman Eifler, Hokada i Ross, també en aquest estudi "sexe" i "gènere" estan utilitzats de manera gairebé intercanviable. Per això farem servir, en l'anàlisi d'aquest text, la paraula "sexe" tal com està emprada per a les autores.



pot aconseguir un cert equilibri entre sexes, almenys entre els infants. La desigualtat de rols segons l'edat i el sexe, però, s'ha de matisar tenint en compte si els àlbums relaten aventures humanes o d'animals humanitzats. És interessant la dada que posa en evidència com la diferència essencial entre les dues poblacions d'humans i animals humanitzats es refereix a les noies. Mentre que entre els humans, en aproximadament el 21% de llibres, nenes i nens interpreten un únic personatge principal, entre els animals humanitzats la diferència és considerable, el 25,1% dels àlbums tenen un heroi i el 10,6% una heroïna. A més, entre els animals humanitzats, hi ha una sobre-representació dels homes adults en el paper d'herois (Brugeilles et al., 2002: 277). L'estudi s'ha ocupat també d'analitzar les representacions de les famílies i dels rols dels pares i les dades obtingudes són molt impactants i destaquen unes quantes observacions importants: la mare està més implicada que el pare en les interaccions amb els fills, els fills en són els principals beneficiaris, les interaccions entre pares i fills es diferencien segons el sexe de l'infant i del progenitor, però, a diferència de les expectatives llegint les dades explicades fins aquí, les relacions afectives són igualitàries. Hem de tenir en compte, però, que, d'acord amb els patrons tradicionals, els pares participen més sovint en les relacions lúdiques i les mares en les relacions afectives. Aleshores, les mares estan més escenificades que els pares en les accions de la vida quotidiana i la implicació dels pares és molt diferent segons si es tracta d'una filla (10,9%) o d'un fill (20,8%).

Aquesta observació sembla estar en línia amb una idea tradicionalment acceptada segons la qual l'educació de les filles es confia exclusivament a la mare, mentre que la dels fills es comparteix en part amb el pare, conservant-se així la transmissió del rol de gènere, estàtic i binari. A més, entre les diferències que corroboren les hipòtesis de la presència de sexisme, es veu més sovint que els fills són testimonis d'encoratjament i recompenses, fonts d'autoestima, mentre que les filles es veuen més afectades per les prohibicions (Brugeilles et al., 2002: 287-288). Respecte a l'anàlisi de les representacions de les famílies, la imatge de la família és, en conjunt, convencional i sucinta, de tal manera que s'aniquila la complexitat de les relacions. L'àlbum és el marc d'una representació extremadament esquematitzada que revela que allò que es construeix, dins de la família, són relacions socials de sexe confi-

nades i amb preferència per la representació humana. És per això que les mares, malgrat la manca de dones adultes, són nombroses però limitades a rols secundaris (2002: 288).

Més que una delimitació tancada entre sexes, més que delinear dominis reservats i amb estereotips explícits molt rars, el que destaquem dins d'aquestes representacions són sobretot buits, absències de representacions i possibilitats que s'acumulen i rols masculins i femenins que es fan més definits i definitius i es congelen en el pas de la infància a l'edat adulta. (Brugilles et al., 2002: 288-289). No obstant això, a pesar que aquest estudi mantingui un caràcter profundament binari en la concepció de la societat, ens semblen molt interessants les conclusions que ens proposa:

Au terme de la première étude quantitative des albums illustrés, nous pouvons résumer ainsi la situation : la construction d'identités et de rapports sociaux de sexe est bien au coeur de la problématique des albums avec l'élément central que sont les personnages. Ces représentations s'élaborent, non sur la base de stéréotypes immédiatement repérables, mais de manière fine et complexe, à partir d'un ensemble de variables : le sexe, l'âge, le rôle (personnage principal, secondaire, d'arrière-plan), la catégorie (personnage humain, animal habillé, animal réel), les fonctions parentales et les activités professionnelles du personnage, sans négliger le lectorat auquel est destiné l'ouvrage et le sexe des auteurs et illustrateurs. Basés sur la suprématie du masculin et le poids de la génération adulte, induisant hiérarchisation des sexes et différenciations subtiles de rôles, les albums illustrés véhiculent des rapports sociaux de sexe inégalitaires. La littérature de jeunesse n'est pas anodine, comme le laissent croire le chatoiement de graphismes recherchés et la variété du peuple des personnages. Elle contribue à la reproduction et à l'intériorisation de normes de genre. (Brugilles et al., 2002: 289)

Siguin quantitativus o qualitativus, és interessant dels estudis el fet que el desxiframent dels estereotips ha de tenir en compte uns quants marcadors i paràmetres que es repeteixen i que desplacen l'atenció cap a una direcció molt determinada i que, però, al mateix temps no són tan explícits i clars d'individualitzar.

La ja esmentada estudiosa Adela Turin, escriptora i fundadora de la històrica editorial *Dalla parte delle bambine*<sup>68</sup>, en el seu assaig *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*, publicat l'any 2003, identifica uns quants paràmetres que poden ser útils en una anàlisi aprofundida de les representacions estereotipades en els llibres il·lustrats. A mesura que descriu els marcadors identificats (ulleres, davantals, butaques, maletes...), Turin destaca dos conceptes importants: el primer és el fet que els estereotips transmeten una visió confortant (perquè mantenen el *status quo*) de la societat: imatges on és possible reconèixer la pròpia història i situació, que ens fan pensar que el que ens presenten és innat i natural només perquè ho veiem cada dia, en cada moment. El segon concepte és la idea que un lèxic simbòlic d'ús comú, si continua transmetent les mateixes imatges, contribueix al que ella defineix com a “eternització” dels estereotips i dels prejudicis:

Un lessico di immagini simboliche è indispensabile per comunicare con bambini che ancora non leggono. Se attualmente esso serve, nella maggior parte dei casi, a sostenere ruoli stereotipati e modi di vivere non ugualitari, nulla impedisce agli autori e alle autrici di riconvertirlo nella proposta di nuove relazioni e comportamenti. [...] Che queste immagini illustrino i dati che ci sono noti [...] non giustifica il fatto che gli albi banalizzino e legittimino una situazione intollerabile. Assumerne l'evidenza agli occhi dei bambini, senza criticarla, significa contribuire alla sua eternizzazione. (Turin, 2003:4 i 12)

Si el lèxic simbòlic al qual ens referim són les imatges i les narracions dels llibres il·lustrats, queda clar que en aquests casos la transmissió d'estereotips i prejudicis (també de models i valors!) afectarà sobretot una franja d'edat en formació, que està construint el seu imaginari i que assimilarà aquests valors o prejudicis fent-los seus, reproduint-los i també esperant que les altres persones els acceptin i els reproduixin.

---

<sup>68</sup> L'editorial *Dalla parte delle bambine*, fundada a Milà l'any 1975, va produir una revolució impactant respecte a les representacions de les identitats de gènere en els llibres il·lustrats i perquè va introduir unes quantes temàtiques molt properes a la lluita feminista d'aquells anys. Vegi's també la nota n.3 d'aquesta tesi.

El diàleg privilegiat que es produeix entre paraula i imatge en el registre il·lustrat, la interpenetració contínua d'una en l'altra i l'intercanvi recíproc signifiquen que fins i tot les persones més petites poden entrar a la narració, reconèixer-hi la seva pròpia història i activar aquest mecanisme de pertinença que ens permeti memoritzar les imatges i recuperar-les, si cal, en la memòria. (Handler Sptitz, 2000; Fierli et al., 2015). Necessitem, per tant, un exercici molt complet i precís per aprendre a mirar i llegir quines representacions de la realitat i la infància ens proporcionen els llibres, a través de les il·lustracions que contenen. I es requereix encara més atenció rigorosa per identificar models d'estereotips discriminatoris i què censuren dins d'aquestes representacions. (Cromer, Turin 1998; Chabrol Gagne, 2011).

En el seu estudi *Que racontent les albums illustrés aux enfants? Ou comment présente-t-on les rapports hommes-femmes aux plus jeunes?*, que anticipa la *Guida* d'Adela Turin (2003), Sylvie Cromer i la mateixa Turin destaquen com els llibres il·lustrats juguen un paper pedagògic protagonista: l'omnipresència i el prestigi d'aquests llibres els converteixen en un mitjà privilegiat per a l'aprenentatge i, en particular, per als menors de deu anys, per al procés d'adquisició de models de gènere socialment acceptables (Cromer, Turin, 1998: 223). En efecte, la literatura infantil i juvenil, que és un dels factors que participen en la construcció de la identitat de l'infant, de la seva relació amb els altres, amb la seva família i amb el món, parla inevitablement d'identitat sexual i de gènere i de relacions socials. Precisament per això és important que les propostes editorials vehiculin valors i models positius, inclusivament i igualitaris i que les persones adultes que són el punt de referència dins de les famílies i les comunitats educatives estiguin formades i posin atenció en la qualitat del missatge que transmeten dels llibres.

Com ja hem evidenciat anteriorment, el problema no són els estereotips explícits i grollers, sinó que els problemes són variats i fluctuen entre factors diferents. D'entrada la tendència a invisibilitzar les dones, les nenes i les persones de col·lectius més fràgils o discriminats i ja no tant perquè no estan representades, sinó perquè no cobreixen mai un rol protagonista, positiu, que canvia el curs de la narració. El fet és que els àlbums mostren invariablement una imatge masculina del món, sigui quin sigui el tipus de personatge escenificat: éssers humans, animals humanitzats, animals sense humanitzar, personatges imaginaris o mítics... Els personatges masculins encara són predominants: són més nombrosos que els femenins i ocupen més sovint el paper

d'“heroi”, que és com ja hem dit, el paper que fa la diferència. Afegim-hi la propensió a representar les dones en rols de cura (les mares són les més nombroses), però sense que prenguin mai la paraula i ni es valori especialment l'estranya funció del pare. Uns pares que es defineixen més sovint com a “intel·ligents” i es posen en escena en relacions més riques amb els seus fills; en canvi, de les mares, no es diu gairebé mai quina és la seva professió i no es troben mai en un rol polític o social. I, finalment, un altre problema és la jerarquia que els àlbums transmeten als infants essencialment sobre el tema del treball: treball “masculí” com a econòmicament productiu i/o de prestigi i treball “femení” gratuït, auxiliar, fins i tot humiliant (Cromer, Turin, 1998: 226).

Tot això ens porta a afirmar que aquests models que proposem impregnen permanentment les criatures i els fan integrar i interioritzar normes socials conservadores i, per tant, el risc és menysvalorar l'impacte que aquestes imatges tenen sobre les persones que estan construint el seu propi conjunt de fites i paradigmes.

Molt interessant és la definició que Cromer i Turin donen de la idea de “sexisme” que, diuen, és l'actitud discriminatòria cap a les nenes i les dones, consistent, d'una banda, a atorgar-los una posició minoritària i, d'altra banda, a atribuir-los trets físics o de caràcter i personalitat, capacitats, rols i estatus social concrets, poc variats, fragmentats i caricaturescos. També es refereixen a l'actitud discriminatòria envers els nois i els homes, que consisteix a representar-los en rols certament més variats i sovint més valorats, però també a limitar-los a actituds i comportaments igualment mutilants. A més, és fàcil destacar com els llibres il·lustrats poques vegades presenten un món mixt on noies i nois, homes i dones es trobin en situacions de compartició, relació, comunicació o intercanvi. L'àlbum il·lustrat continua, no obstant els canvis sense dubte revolucionaris dels últims deu anys, perpetuant un món de segregació sexual (Cromer, Turin, 1998: 225-226).

De l'étude statistique des albums ressort un certain nombre de lignes de force et les chiffres sont éloquentes, tant sur les pourcentages déséquilibrés de personnages masculins et féminins, que les rôles inégalitaires tenus par les personnages, la répartition des rôles sexuels, etc. L'enquête qualitative confirme quant à elle que, souvent indépendantes (déconnectées?) des contenus du texte, les images des albums inculquent aux petits enfants une idée de la famille et de la société structurée par des

rôles sexués stéréotypés, qui confinent les femmes dans la sphère familiale et représentent les hommes comme uniques acteurs de la création, des décisions, de la sphère du pouvoir. [...] Les conséquences de l'androcentrisme des livres est un manque de modèles auxquels les filles puissent s'identifier, puisque tout ce que la culture dominante valorise (l'art, la science, la technique, le pouvoir économique et politique...) est présenté avec des traits masculins, implicitement réservé aux garçons et donc donné comme contradictoire avec la sphère qui est réservée aux filles en raison de leur sexe : celle de la famille, de l'affectivité, de l'intérieur de la maison. Ainsi, les potentialités d'une grande partie des filles restent inexplorées et certaines, en réponse aux attentes et aux stimulations de la société, se conforment aux modèles qu'on leur a proposés à travers mille messages, dont les textes et les images, chargées de symboles, qui les ont occupées pendant la petite enfance. Notre tâche consiste donc à apprendre, avec les enfants, à décrypter les symboles et à persuader parents, bibliothécaires, éducateurs et éducatrices de prendre en compte le sexisme dans les critères de choix d'un livre au même titre que la qualité de son texte et de ses images.» (Cromer, Turin, 1998: 228)

Respecte a les conclusions a les quals arriben Cromer i Turin l'any 1998, podem dir amb cert alleujament que, després de 25 anys, les coses han canviat. Però, només en part: les nenes i les dones han conquerit un rol de protagonistes a les històries i als llibres il·lustrats, la proposta que les persones petites reben és molt més inclusiva i també estan començant a trobar un espai aquelles subjectivitats que no s'identifiquen amb una visió binària del món. Així i tot, aquests canvis encara són massa dèbils i atenuats. No n'hi ha prou que hi hagi nenes a les cobertes dels llibres o que tinguin un nom, si després segueixen tenint rols secundaris i de menor pes, o si continuen transmetent normes i models que no trenquen, no qüestionen i no posen en dubte cap dinàmica social (sigui de gènere, de classe, d'ètnia). La majoria de les publicacions, sobretot aquelles que tenen una major capacitat de difusió<sup>69</sup>, continuen vehiculant estereotips dels més greus, proposant històries planes i poc

---

<sup>69</sup> A més de les llibreries i les biblioteques, són aquelles publicacions que es troben als supermercats i quioscs de diaris i, com a conseqüència per un factor econòmic i de distribució, que entren més a les escoles.

interessants -el que anomenàvem, amb Turin, l'estereotip “reconfortant” perquè és familiar i reconeixible- i aplanant i homologant el gust estètic i literari dels més joves.

L'any 2019, Miquel Oltra-Albiach i Rosa Pardo, de la Universitat de València, van publicar un estudi sobre la literatura per a primers lectors publicada a Espanya entre l'any 2005 i l'any 2015. Encara que l'estudi se centri sobre les “famílies diferents” i sobre les representacions de les persones trans\*, els resultats de l'anàlisi del *corpus* de llibres es poden aplicar a una visió més general de la literatura infantil i juvenil actual perquè aborden dos temes molt importants: la interseccionalitat i els llibres “temàtics” -argument sobre el qual tornarem més endavant.<sup>70</sup>

En lo referente a los textos, llama la atención la práctica ausencia de interseccionalidades: todos los relatos [...] presentan familias de clase media, blancas y sin ningún tipo de diversidad funcional. Igualmente llamativa es la intención -a menudo sutil- de destacar sobre todo las características más reconocibles de los modelos tradicionales (estabilidad, funcionalidad, cariño y cuidado mutuo...), a partir de una visión en la cual se busca la aceptación haciendo visibles esos elementos compartidos aun a riesgo de invisibilizar otras cuestiones [...]: en definitiva, se observa una intención de mostrarse como familias semejantes en todo a las heterosexuales [...]. En los títulos estudiados no hay diferencias de etnia, ni de clase, ni otras desigualdades que se relacionen recíprocamente con la variante de género y ofrezcan una visión más completa (y compleja) de la realidad. (Oltra-Albiach, Pardo, 2019: 42)

---

<sup>70</sup> Els llibres “temàtics” són aquells llibres que expliquen un tema específic amb la idea de fer difusió de les informacions i de sensibilitzar les persones davant la problemàtica, que pot ser la de persones *gender creative*, famílies homoparentals, episodi de racisme, homobitransfobia, etc. La qüestió, sobre la qual tornarem al llarg de la segona part d'aquesta tesi, és que de vegades la importància del missatge deixa de banda la cura del llibre mateix. No hi ha un projecte editorial, les il·lustracions no es cuiden com cal (sovint no són fetes per professionals sinó per activistes sobre el tema), no hi ha atenció al producte final, l'objecte llibre. A més, sovint, es perd una visió interseccional i els llibres es centren només en la temàtica sobre la qual volen conscienciar i acaben recorrent a representacions estereotipades, simplement perquè no s'ha prestat atenció al fet que cada tema en comporta molts d'altres, igual d'importants. Es vegi, també, Gramantieri, 2012 i Naidoo, 2012.

El llibre segueix sent una eina de coneixement poderosa i un lloc on es poden emmagatzemar models, imatges i interpel·lacions de tot tipus que s'acumulen en la nostra memòria i construeixen el nostre imaginari, el nostre bagatge de models socials, culturals i familiars a través dels quals arribarem a la construcció de la nostra identitat (Blakemore et al., 2009). En el seu llibre *Gender Development*, publicat l'any 2009, Blakemore, Berenbaum i Liben analitzen com es desenvolupa la construcció del gènere des del punt de vista físic, biològic i psicològic i dediquen uns quants capítols als agents socials i cognitius que la influencien, com la família, l'escola, els grups d'iguals i les "eines" com ara els llibres, la televisió, les joguines, els videojocs o els mitjans de comunicació. Una reflexió important està dedicada als llibres il·lustrats i és interessant el fet que les tres autores (fent referència als estudis publicats fins a aquell moment) vinculen, per una banda, la diferenciació de gènere present en els llibres il·lustrats a una qüestió de màrqueting i, d'altra banda, destaquen com aquesta diferenciació i el fet que els personatges femenins han canviat en els últims 50 anys, però molt menys que els masculins, contribueix a reforçar i fossilitzar els estereotips del comportament i de les expectatives. Els estudis dels últims anys, expliquen les autores, s'han desenvolupat sobretot per indagar l'impacte de la televisió (i dels videojocs) i de les joguines sobre determinats comportaments particularment genderitzats i, en canvi, n'hi ha molt pocs sobre la influència dels llibres i d'altres mitjans en la transmissió dels estereotips i la seva adquisició per part de les persones petites que estan creixent. D'altra banda, afirmen, si és tan clara la influència de les imatges de la televisió, com podrien no afectar també les imatges i els missatges que transmeten els llibres i les joguines?

We also want to know about the extent to which children's exposure to these materials influences their gender development. This is, of course, a much more difficult question to answer. Common sense might lead us to conclude that it would be impossible for these images not to have an effect. During their childhood years children spend thousands of hours playing with toys, reading or being read to, watching television and videotapes, and playing video games in which gendered images appear to be inescapable. It does not seem conceivable that a child could grow up and not be influenced by these images. [...] What then, can we conclude about the impact of children's toys, books, and the media on gender development? Largely because of the interest on the part of many



researchers on the impact of television, we know much more about it than we know about toys or books. There is good evidence that children who watch more television have more gender-stereotyped attitudes. Also, young women who watch television and read fashion magazines are especially likely to hold to the ideal that girls and women are more valuable if they are pretty and thin, and there is some evidence of a contribution of these forms of media to eating disorders. (Blakemore et al., 2009: 363)

La posició de les autores, reforça la nostra convicció de la importància d'explicar contes i ensenyar imatges variades, positives, que recullin tot tipus de subjectivitats, emocions i relacions perquè les persones que estan construint la pròpia identitat puguin tenir models i punts de referència. Des de fa més de deu anys, de fet, estem treballant en el projecte *Llegir sense estereotips* (Fierli et al., 2015, 2017, 2019, 2020c; Fierli, 2018), un monitoratge sobre els llibres il·lustrats (sobretot italians) que desconstrueixen els estereotips de gènere de manera positiva; és a dir que proposen imatges no estereotipades i que no presenten cap censura, imatges que expandeixen tant com sigui possible l'horitzó que s'estén davant de les persones que llegeixen i miren aquells llibres. Com ja vam afirmar en el nostre article *Educare alle differenze attraverso gli albi illustrati: percorsi tra le figure per crescere liber\** (Fierli et al., 2019), estem convençudes que aquesta és una forma efectiva per construir eines sòlides i duradores per a la prevenció i la lluita contra la violència de gènere i qualsevol classe de discriminació per motius de gènere i orientació sexual. Les imatges, les representacions del món i la violència de gènere estan vinculades d'una manera doble i indiscutible (Ulivieri, 2014). Els models convencionals, si són heterosexistes i patriarcals, no només no permetran que les persones petites triïn, sinó que representaran una pressió molt forta cap a rols i comportaments molt definits (Abbatecola, Stagi, 2017), perquè la seva identitat de gènere es formarà en un marc en el qual la norma d'accions i d'idees es nodrirà per la cultura de la possessió i la negació de la llibertat i l'autodeterminació (Szpunar et al., 2017; Fierli et al., 2017).

El context cultural en què creixem i l'educació que rebem marquen el camí sencer de la construcció d'identitats i la socialització de gènere d'una manera decisiva. La forma del nostre sistema de pensament depèn directament, entre altres coses, de les experiències culturals, socials i educatives que vivim des dels nostres primers anys de vida. (Descarries-Bélanger et al.,

2010; Abbatecola, Stagi, 2017). En els seus estudis, William J.T. Mitchell explora la relació entre imatge i text. A la introducció del seu llibre *Picture theory: Essays on verbal and visual representation* (1994), explica que utilitza el terme “representació” com a terme emblemàtic d’aquest camp, no perquè cregui en un concepte de representació general i homogeni, sinó perquè aquest terme i concepte té una llarga tradició en la crítica de la cultura i activa un conjunt de vincles entre nocions polítiques, semiòtiques/estètiques i fins i tot econòmiques. A la mateixa introducció, Mitchell afirma que el seu objectiu no és produir una “teoria de la imatge”, sinó imaginar la teoria com una activitat pràctica en la formació de la representació (Mitchell, 1994: 6). Al mateix temps l’autor es planteja la qüestió del poder de les imatges i les considera, per una banda, com a eines de manipulació i, d’altra banda, com a font aparentment autònoma dels seus propis propòsits i significats. En un article publicat l’any 2002, *Showing seeing: a critique of visual culture*, l’autor reprèn aquest tema del poder de les imatges i de la relació entre imatges i poder:

We come finally to the question of the power of visual images, their efficacy as instruments or agents of domination, seduction, persuasion, and deception. This topic is important because it exposes the motivation for the wildly varying political and ethical estimations of images, their celebration as gateways to new consciousness, their denigration as hegemonic forces, the need for policing and thus reifying the differences between the visual media and the others, or between the realm of art and the wider domain of images. [...] I recognize that much of the interesting work in visual culture has come out of politically motivated scholarship, especially the study of the construction of racial and sexual difference in the field of the gaze. But the heady days when we were first discovering the male gaze or the feminine character of the image are now well behind us, and most scholars of visual culture who are invested in questions of identity are aware of this. Nevertheless, there is an unfortunate tendency to slide back into reductive treatments of visual images as all-powerful forces and to engage in a kind of iconoclastic critique which imagines that the destruction or exposure of false images amounts to a political victory. (Mitchell, 2002: 175)

És clar, doncs, que dins de l’anàlisi dels *picturebooks*, veure i pensar les imatges com a eines de transmissió i expressió molt potent d’un missatge,

posa en joc molts factors, primer de tot el tema del poder i el control. Continua sent cert el que hem afirmat fins ara: el poder de les imatges en la construcció del propi imaginari és explosiu, i és innegable que els llibres il·lustrats són detonadors de mecanismes molt interessants entre persones adultes i persones petites i entre iguals (siguin adults o no). De fet, cal un exercici molt exhaustiu i acurat per aprendre a mirar i llegir quina representació de la realitat i de la infantesa presenten els llibres a través de les il·lustracions que contenen. I, encara, cal una atenció més rigorosa per identificar estereotips, prejudicis, models censoradors i discriminatoris dins d'aquestes representacions (Cromer, Turin 1998; Turin, 2003; Chabrol Gagne, 2011).

És fonamental, doncs, afirmem al nostre article *Fammi Capire. Una ricerca tra le rappresentazioni di corpi, affettività e sessualità negli albi illustrati, per decostruire stereotipi e pregiudizi* (Fierli et al., 2020a), que els llibres il·lustrats proposin diferents models i tipologies, que no censurin i no estigmatitzin, que eduquin per fer preguntes, qüestionar i desobeir les normes -respectant els altres- d'una manera lliure i creativa dins d'una concepció en la qual cada realitat, cada individu i cada experiència són úniques i enriqueixen els altres i, en conseqüència, la comunitat. Tot allò que no és plural, sobretot quan és heterosexista i heteronormatiu, representa una forta pressió per acceptar models i normes que neguen l'autodeterminació i la lliure expressió.

Com a conclusió d'aquest recorregut sobre els estudis i les reflexions que busquen una definició del llibre il·lustrat i el significat d'aprendre a llegir les imatges (per poder llegir la realitat), ens sembla molt interessant el llibre de Cherie Allan, *Playing with picturebooks. Postmodernism and the Postmodernesque*, publicat l'any 2012.

Allan traça un recorregut entre els estudis sobre postmodernisme i literatura infantil i juvenil. Primer de tot, prova de donar una definició al concepte de "postmodernisme" que, per la seva mateixa natura, no es presta a una classificació definitiva. El postmodernisme és un concepte, una manera de mirar al món, que es desenvolupa, més o menys, després de la Segona Guerra Mundial amb la idea de trencar els vincles amb el modernisme (sobretot amb les categories universals a partir de la Il·lustració i de Descartes) i expressar la inquietud i la incertesa de la vida des de punts de vista diferents<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> «While Berger and Butler write of a definite break from modernism, the break cannot be attributed to a single event or cause. Rather, it can be more reasonably con-

És precisament per això -incertesa i punts de vista variats i contextualitzats- que és gairebé impossible donar un significat definitiu al concepte de postmodernisme, que s'ha definit com a arbitrari, eclèctic i oposat a les ideologies dominants. Aquest és el quid de la nostra anàlisi: no es tracta d'una adhesió incondicional al postmodernisme, sinó d'assumir aquesta visió del món com a híbrid, fluid i que contrasta les ideologies dominants. És això el que busquem en els llibres il·lustrats: una visió de les coses que no normalitzi estereotips, normes i representacions, que doni punts de vista diferents, que obri l'horitzó de la nostra mirada. Allan destaca com, més que oposar-se a les ideologies dominants, el postmodernisme s'oposa al fet que aquestes ideologies dominants sovint es naturalitzen a través de la pràctica i, per tant, és més probable que siguin acceptades sense voler-ho com a "naturals" que no pas reconegudes com a "construïdes". En conseqüència, la ficció postmoderna sovint treballa per "exposar" la naturalesa oculta d'ideologies particulars. Un dels temes que posa sobre la taula, parlant d'ideologies dominants, és el tema del patriarcat i de la influència d'aquest sistema i societat també en la literatura infantil i juvenil.

A common example in children's literature, particularly of past decades, is the exposure of the patriarchal societies in which the female voice is not often heard. [...] This interrogation of naturalized ideologies with regards to gender, although not without its own difficulties, has also expanded in other texts to include areas of race, ethnicity and sexuality among others. (Allan, 2012: 10)

Com succeeix amb totes les teories, també el postmodernisme té el risc de caure en una "universalització" dels propis principis. De fet, les crítiques, per un cantó, es concentren sobre la indefinició del seu sistema teòric i,

---

ceived as the result of the combined effects of a number of factors, including disillusionment with the ideals of modernism, which led not to a utopian society, as hoped, but contributed to the totalitarian regimes of Europe in the lead up to World War II. It may be difficult to determine an exact timeframe for the emergence of postmodernism but it is generally accepted that its influence began to be noticed in the wake of World War II, and its influence continues, albeit arguably somewhat reduced. It is equally difficult to say exactly what was meant by the term postmodernism in the 1960s and what it means today. [...] The term postmodernism has acquired a semantic instability or a shifting meaning that shadows and echoes its own notes of indeterminacy and insecurity». (Allan, 2012: 6)

per un altre, sobre aquesta contradicció d'un sistema que posa en dubte les teories monolítiques i rígides que pretenen explicar tota la realitat i, per fer-ho, en construeix una de nova.

Deixant a banda el debat sobre què és el postmodernisme, aquesta visió de la realitat com a híbrida i que conté molts punts de vista diferents ens dona espai per detallar l'evolució d'una part de la literatura infantil i juvenil cap a un posicionament que refusa un cànon imposat i homologant i comença a incloure estils diferents, maneres diferents de narrar, temàtiques i arguments que fins fa poc no es podien tractar en els llibres per a persones petites.

És interessant com molts estudis indiquen els canvis en les il·lustracions i les narracions que es produeixen a partir dels anys seixanta per una forta influència del postmodernisme. Té raó Allan quan afirma que els llibres il·lustrats són dispositius culturals que reflecteixen els temps en els quals es produeixen i per això és fonamental tenir en compte el context cultural que contribueix a la seva formació (2012: 2). Tanmateix, també cal tenir en compte el fet que la literatura infantil i juvenil està escrita per persones adultes, i per tant ja inserides en un sòlid sistema de cànons, prejudicis i creences, i que tendeix a transmetre valors i models vinculats a la cultura i a les ideologies dominants. Els llibres il·lustrats “postmoderns”, en conseqüència, marquen un canvi interessant cap a una visió del món més inclusiva i oberta a molts punts de vista diferents. El llibre il·lustrat postmodern es nega a complir les convencions, emprant un pastitx d'estils i, en general, es nega a conformar-se amb una categorització genèrica específica. Sovint, es tradueix en una aproximació lúdica a la construcció narrativa, dissenyada per millorar el gaudi de la lectura, ja que desafia i atrau els lectors a veure al·lusions, paròdies i altres jocs textuais treballant entre els fulls finals i fins i tot la portada del llibre (Allan, 2012: 16). És difícil, destaca Allan a partir del treball de Lawrence Sipe i Sylvia Pantaleo (2008), enumerar les característiques específiques necessàries perquè un llibre sigui classificat com a postmodern i, a més, aquesta llista crearia un binarisme postmodern/no postmodern<sup>72</sup>. Allan, doncs, dona

---

<sup>72</sup> «Sipe and Pantaleo fall into their own binary trap by attempting to distinguish between texts with a “few attributes of the postmodern picturebook” and those with many such characteristics. They then classify the latter as “truly postmodern” thereby reinscribing the very binary they were hoping to avoid. My own usage of postmodern in relation to postmodern picturebooks takes as its model Hutcheon’s (1988) designation of postmodern fiction as those texts that both subvert the strategies and devices of conventional narrative and interrogate dominant discourses of liberal humanism.

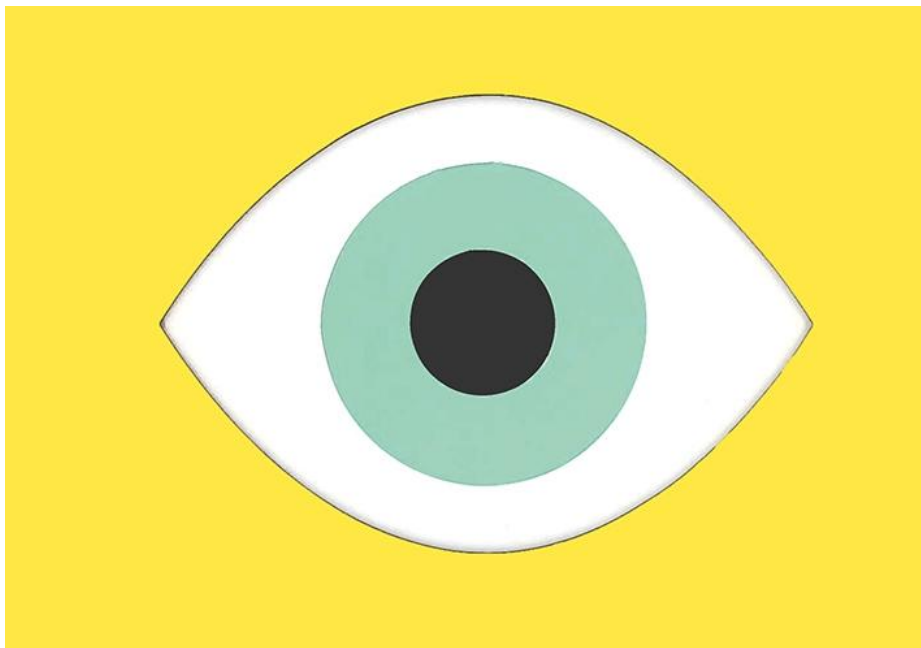
suport a la idea de Hassan<sup>73</sup> quan suggereix que, examinant molts termes relacionats amb el postmodernisme, si no pot crear-ne una definició, crea un context determinat. Un “context postmodern” en el qual es desenvolupa una literatura (sobretot respecte als llibres il·lustrats) complexa i en contínua evolució, que juga amb les dues dinàmiques típiques dels llibres il·lustrats (verbal i icònica) per crear narracions polièdriques que es mesuren de tant en tant amb les dues tendències, oposades i sempre presents en els llibres il·lustrats: conformar-se als canvis o amb una forta resistència cap als canvis mateixos. Tal com hem dit, doncs, del postmodernisme ens interessa l’aproximació a la realitat, la manera de llegir el món que ens envolta (i, per tant, també les imatges que veiem) buscant diferents punts de vista, activant dinàmiques entre la persona que escriu, aquella que il·lustra i les persones que llegeixen i desconstruint normes i relacions jeràrquiques i de poder.

---

[...] I turn to Hassan (2001: 2), who argues that while we may be unable to define postmodernism we can “approach it, surprising it from various angles, perhaps teasing it into a partial light”. He suggests that by looking at a lot of words relating to postmodernism it creates a context for postmodernism, if not a definition.» (Allan, 2012: 16-17)

<sup>73</sup> Hassan, Ihab (2001). From Postmodernism to Postmodernity: The Local/Global Context. *Philosophy and Literature*, 25(1), pp. 1–13.

### 3.3 ARA HO VEIG! CONSTRUCCIÓ DEL PENSAMENT CRÍTIC I EDUCACIÓ DE LA MIRADA



22. Joel Meyerowitz. ¡MIRAR! Guía para acercarse a la fotografía con Joel Meyerowitz. Gustavo Gili 2018

La força i el poder narratiu de les imatges i les variades possibilitats de lectura que permeten són fonamentals per a una educació completa i sense prejudicis i poden ser un punt de partida per a discussions, projectes o recorreguts que posen, al mateix nivell d'importància, diferents idiomes, diferents punts de vista, infinites possibilitats. Aprendre a mirar les imatges ens permet, doncs, construir les eines per mirar la realitat d'una manera nova, capturar matisos diferents, usar lents diferents cada vegada que ens centrem en detalls ocults o necessitem nous alfabetes per llegir (Campagnaro, Dallari, 2013; Fierli et al., 2015). Marco Dallari (2000) proposa utilitzar els llibres il·lustrats com a pretext, com a excusa i, alhora, com a oportunitat, per a projectes que van més enllà de la lectura de la història i aprofiten per parlar d'altres coses, per abordar altres disciplines, buscar vincles amb els esdeveniments actuals i propis del context en què les persones petites creixen. Tot això és possible si aprenem a mirar les imatges que veiem, la seva interconnexió amb les paraules, amb la narració i amb l'espai que ocupen. Hem d'aprendre, i aquest aprenentatge pot començar des de molt petits, a veure més enllà de la il·lustració, assumir que hi ha coses que no estan representades, però que han passat i que

passaran, un temps fictici que és el nucli de la història. La mirada es pot “educar” amb la varietat de les imatges que ensenyem i activant dinàmiques de pensament crític: cada detall explica una cosa diferent i només amb una atenció activa podem esbrinar quina és.

A l'article que ja hem citat, *Educare alle differenze attraverso gli albi illustrati: percorsi tra le figure per crescere liber\** (Fierli et al., 2019), parlant d'aprendre a mirar les imatges comencem citant Dewey. Quan, l'any 1934, publica *Art as experience*, Dewey destaca com l'experiència quotidiana i l'experiència estètica són parts inseparables d'un mateix àmbit, el de l'educació. En afirmar-ho, allibera l'experiència estètica de l'obligació de gaudir de l'art en un museu o en un altre lloc designat i llança la idea que tota classe d'experiència es pot llegir parcialment com una experiència estètica, transformant-la així en una eina democràtica per construir el nostre bagatge cultural a través, també, d'imatges quotidianes. (Dewey, 1934; Bellatalla, Bettini 2010). Partint de Dewey, i forçant en part el seu pensament, podem afirmar que les imatges que retrobem als llibres il·lustrats, quant a experiències estètiques quotidianes, a poc a poc passen a formar part del nostre imaginari, constitueixen un element important que s'assenta a la nostra ment i ens proporciona indicacions, models, eines per afrontar i resoldre distintes problemàtiques i situacions. A través dels llibres il·lustrats, els infants creixen, es reconeixen i troben correspondències amb la vida quotidiana en què viuen, ja que les imatges que il·lustren les històries representen la realitat que habiten.

Damiano Pergolis, al número 40 de la revista Hamelin, *Dove andranno le figure?* (2015), proposa una sèrie d'objectius per construir una “pedagogia del visual”. Segons ell (2015: 152), el primer que cal és crear un debat de conscienciació en l'acte de veure; el segon, estimular la construcció d'una mirada; el tercer, pensar com els mitjans influeixen en les finalitats de mirar i viceversa; quart, prendre consciència que el significat d'una imatge no és una dada i no necessàriament proporcionada pel text. Podríem provar d'identificar mètodes, continua l'autor, i les contrasenyes podrien ser: eliminar, crear distància o apropar, allargar la durada.

Comencem per a la primera paraula clau: eliminar. Com treure les imatges dels ulls? Com podem reduir el “bosc” d'imatges que ens envolten? La sensació és que, potser, hauríem d'adoptar una actitud dràstica i radical: no mirar i prendre consciència de quant de temps ens dediquem a mirar imatges;



o també prendre consciència del poc que les mirem en realitat i entendre la diferència entre la quantitat de les mirades i la seva qualitat.

La segona paraula clau és crear distància o apropar. Què pot significar? En primer lloc, cal l'anàlisi: desmuntatge d'elements d'una imatge, intentar entendre els seus codis, contextos, intencions. Però el veritable esforç, diu Pergolis, seria el de fer un treball amb imatges properes a nosaltres, que formen part del nostre dia a dia. Per crear distància, cal fer una pausa, desmuntar, reconstruir. Entendre. Si, en canvi, tenim en compte imatges que ja estan lluny de nosaltres, desconegudes, llavors es tractarà de crear una proximitat, sempre amb les mateixes eines d'anàlisi, però mitjançant un moviment invers. Aproximació a codis, contextos i intencions menys o més freqüentats (Pergolis, 2015: 153-154). Aquest mecanisme és també la tercera paraula clau: si fem una pausa, desmuntem, analitzem i ens hi apropem, estem allargant la durada de la nostra mirada i de l'atenció que hi posem. Pergolis es concentra sobre les imatges fotogràfiques que publiquem a les xarxes socials, però el seu pensament es pot estendre a tota mena d'imatges, incloses les dels llibres il·lustrats.

Un altro problema che ci si pone nell'abbozzare una pedagogia del visivo è quello di scegliere i mezzi per farla. Il paradosso e la difficoltà che ci sembra più lampante riguarda, oggi, l'utilizzo della rete. Come trovare e utilizzare uno spazio virtuale per i nostri obiettivi? È possibile creare una distanza dalle immagini della rete, dentro alla rete stessa? Forse è ancora la parola che può venire in aiuto. Ragionare sulle immagini senza utilizzarle può sembrare assurdo, ma forse è la scelta giusta da fare per "togliere" e per "tirar fuori" dalla rete le immagini. [...] Resta il fatto che condividere, fisicamente non virtualmente, un'esperienza di visione, diventa oggi insolito e prezioso. Una pedagogia del visivo, come ogni atto educativo, chiede soprattutto una condivisione di spazi e di tempi reali e non mediati e trasfigurati dai mezzi. È da evidenziare anche il fatto che la possibilità di fare immagini fotografiche, modificarle, costruire immagini grafiche pubblicarle in Internet, e quindi diffonderle, non significa essere produttori di immagini, ma consumatori di esse. (Pergolis, 2015: 154)

Hem dit, doncs, que els objectius d'una pedagogia del camp visual són els d'alfabetitzar les imatges, més enllà del seu aspecte formal. Potser, insinua encara Pergolis, seria important acompanyar aquest recorregut amb una particular atenció a la percepció de la realitat a través dels nostres sentits, sobretot el sentit de la vista. Està demostrat que les neurones que llegeixen les imatges artificials són diferents d'aquelles que llegeixen el món real: hem d'assumir la idea, per tant, que a la nostra època l'entrenament de les neurones està desequilibrat només per un costat, aquell de les imatges artificials. Si volem que aprendre a llegir i mirar les imatges pugui ser útil per mirar també la realitat que ens envolta, hem d'entrenar també els sentits, sobretot, insistim, el de la vista (Fierli et al., 2020a).

Des d'aquest punt de vista, conclou Pergolis (2015: 155-157), el dibuix és també una activitat que es pot utilitzar com a llenguatge comunicatiu i com a eina per investigar la realitat, tant física com mental. Comparar diferents signes i enfocaments pot ampliar la dinàmica de la mirada i educar-la per fer-la créixer. La consciència, però, no vol dir immunitat, no vol dir deixar de ser receptors d'imatges. Per tant, una educació a la imatge també hauria de suggerir una mirada interior emocional, mental i fins i tot espiritual. Cada llenguatge, creat per descriure i orientar-se, evoluciona inevitablement i esdevé un instrument de fragmentació més gran de la realitat. I és en la perspectiva en què ens situa aquesta observació que hem d'actuar per intentar educar en la visió i allò que és visual: donar les eines per a una mirada crítica a les caixes físiques i significatives que les persones no deixem de construir.

Ellen Handler Spitz (2000) també qüestiona la influència en les persones petites de la quantitat d'imatges a què estan sotmesos incessantment avui en dia i la velocitat amb què els arriben els estímuls visuals. Es pregunta si encara tenen temps de construir la seva imaginació sota aquest "bombardeig" constant d'informació. I troba en els llibres il·lustrats una resposta vàlida precisament per la capacitat d'aquestes imatges que expliquen històries, d'assenotar i construir pàgina rere pàgina, infinits mons més o menys imaginaris, narracions en les quals poden reconèixer-se i trobar-se i trobar explicacions i respostes a preguntes davant de les quals sovint es retiren persones adultes quan són interpel·lades.

Today's American children are, of necessity, clamped squirming in the vise of our rapidly paced, technologically driven culture. Paradoxically, they are being held down while being speeded up at an ever-accelerating rate. Given little space for the growth of their own imaginations and little time for the gradual acquisition of mastery, today's children are bombarded with prefabricated stimuli—images, sensations, impressions that occur fast and furiously. [...] Could it be that the cherished ancient metaphor “to see is to know” might collapse if exposure to visual material is too rapid? Could speed decrease rather than increase the virtues of delay and deliberation, not to mention empathy? What serious human losses are implied in the shift we are witnessing from a slower paced narrative-verbal culture to a faster paced image-based culture? And especially, what are the effects of this shift on the very youngest children, whose first mission is to find and construct for themselves a meaningful and safe world? (Handler Spitz, 2000: 30)

Handler Spitz i, uns anys després, Pergolis concentren, doncs, la seva anàlisi en la idea de com mirem totes les imatges que cada dia ens trobem al davant i com podem organitzar la nostra mirada de manera que el que veiem no sigui només un absorbiment passiu de dades. Martino Negri (2012) subratlla el prejudici que, encara, estigmatitza les imatges respecte al valor de les paraules i porta a un consum distret i precipitat de les imatges mateixes.

L'impostazione del rapporto tra linguaggi che domina larga parte dell'editoria, svilisce troppo spesso il ruolo dell'immagine a pura e semplice ancella della scrittura [...] e dunque sminuendo l'importanza che anche la dimensione estetica può assumere nell'attivazione dell'intelligenza. [...] Il linguaggio iconico non pare godere della stessa dignità di quello verbale nemmeno nell'immaginario dei bambini, che pure ne sono irresistibilmente attratti, confermando il pregiudizio, largamente diffuso tra gli adulti, che attribuisce alle immagini un ruolo di attivazione dell'interesse su base emotiva più che intellettuale. (Negri, 2012: 71)

Cal, per tant, acaba Negri, entendre fins a quin punt aquest prejudici és símptoma d'una miopia cultural i fruit d'una educació inadequada de la mi-

rada. Una educació que, al contrari, sembla tan necessària com més ens trobem movent-nos i pensant en una societat que ha fet del visual una de les seves principals eines de comunicació.

Tornem a la *Guida* de Turin (2003) que afirma com certs models que es repeteixen en les històries il·lustrades són baluards molt forts de la transmissió i normalització d'una ideologia patriarcal i discriminadora. Exactament per això hem de tenir les eines per desxifrar els marcadors i els estereotips que no sempre són clars i explícits (Cromer, Turin, 1998; Brugeilles et al., 2002).

È attraverso le immagini che gli albi illustrati trasmettono una visione sessista della famiglia e della società. Se al momento del loro ingresso nella scuola materna, verso i tre, quattro anni, i bambini e le bambine si sono già identificati nel loro ruolo sessuale e conoscono il comportamento appropriato a ciascun sesso, i libri illustrati, supporto essenziale nelle classi della scuola materna, perfezionano questa identificazione: dicono con insistenza che la funzione delle donne è occuparsi del lavoro domestico e dei bambini e quella degli uomini guadagnare denaro. Che gli uomini sono responsabili, fonte di attenzioni, consolazione e soprattutto di servizi, e della bella principessa che sposa il principe, le donne sono meno intelligenti e istruite degli uomini e sovente sono frivole, approfittatrici, spendaccione e malevole. (Turin, 2003: 3)

I és encara Handler Spitz que, considerant com funcionen els llibres il·lustrats en entrenar i jugar amb la comprensió dels infants, afirma (2000: 20) que val la pena reconèixer les ambigüitats que trobem en la nostra resposta social a les representacions en general. Segons l'autora, hi ha la idea que les obres de ficció en tots els mitjans permeten als espectadors explorar un ventall més ampli de possibilitats. Aquesta perspectiva prioritza la idea que les experiències culturals serveixen, almenys de manera transitòria, per despertar fantasies que ens fascinen, però que estan prohibides en l'àmbit del comportament explícit i del dia a dia. I té raó Handler Spitz quan diu que, per cert, aquest punt de vista, que pressuposa una distinció entre l'art i la vida, el desig i el fet, la fantasia i la realitat, és un punt de vista que podem donar per descomptat envers els adults, però no quan estem tractant amb persones peti-

tes. Per a elles, els millors treballs són aquells que presenten un univers canviant de fronteres inestables, però en què també es treballa a altres nivells per diferenciar-los i estabilitzar-los.

Per això els llibres il·lustrats, com a contenidors i transmissors de lèxics simbòlics, esdevenen fonamentals per narrar possibilitats i diferències, per donar a les persones petites i, després, adolescents, els codis i les eines que necessiten per desxifrar situacions en les quals viuen i amb les quals es mesuren cada dia. Dominar els alfabetes per llegir imatges i saber mirar-les d'una manera crítica i capaç de qüestionar-les, els donarà l'oportunitat de veure la realitat des de diferents punts de vista, identificar el que més els pertany i triar la seva pròpia direcció com a persones lliures i conscients. És possible construir aquest tipus d'imaginari partint de llibres i, concretament, d'aquells amb figures? Els llibres, sobretot els il·lustrats, són objectes que les criatures manegen molt, a casa i sobretot a l'escola, amb els quals estan en contacte continu i pels quals es senten atrets malgrat, és clar, que també busquen altres formes de coneixement i entreteniment com la televisió, el cinema, la música, les xarxes i tot allò que veuen fora i dins de la llar i de l'escola. Els llibres il·lustrats són un material preciós per a la construcció del seu propi imaginari i el seu bagatge de punts de referència que, a poc a poc, contribueixen a bastir la pròpia identitat. I com més gran sigui la varietat d'imatges vistes i fullejades als llibres, majors seran les possibilitats entre les quals podrem orientar-nos. (Fierli et al., 2020a i 2021). Estem molt d'acord amb el que declara Nelly Chabrol Gagne en el seu assaig sobre les representacions femenines als llibres il·lustrats, *Filles d'album* (2011), que confia en una força extraordinària a l'experiència estètica de la trobada amb les imatges.

Ensuite, l'engagement esthétique est primordial. Le souci de l'artiste de créer un univers d'images et de mots hors des lieux communs et des attentes [...] d'autant plus quand il-elle est au service d'une mise en forme littéraire du monde et d'une conception nouvelle de l'être humain dont on connaît finalement si peu de choses. [...] et bien cette mise en scène esthétique doit nous aider à réfléchir à la condition humaine, car si l'art sert à quelque chose, c'est sans doute à cela. (Chabrol Gagne, 2011: 5)

El febrer del 2021, després d'un any de pandèmia, vam publicar el llibre *Scosse in classe*, (Fierli, Marini, 2021) on proposem unes quantes activitats amb perspectiva de gènere per tornar a l'escola i reactivar dinàmiques positives de relació i d'intercanvi per a qualsevol franja d'edat. Com tot el nostre projecte educatiu, *Scosse in classe* també proposa els llibres il·lustrats com a base de partida per a les activitats, les reflexions i els itineraris de lectura. En el llibre no parlem concretament de resiliència, però prestem una atenció particular a la idea de tornar a l'escola, després d'una experiència tan impac tant com ha sigut la pandèmia. Similar, en el sentit de buscar solucions a situacions molt desestabilitzant i desestabilitzadores i trobar-les en la literatura i en els llibres il·lustrats, és l'article de Marnie Campagnaro (2021), que proposa una reflexió sobre la resiliència i la necessitat d'explicar i escoltar històries.

I bambini e le bambine, che riescono ad affrontare con esiti positivi eventi stressanti e accadimenti traumatici quali quelli sopra richiamati, sembrano essere caratterizzati dalla presenza di alcuni elementi specifici. [...] In questo delicato contesto, ci sono nondimeno alcuni fattori di promozione, che, con più forza rispetto ad altri, possono agire. [...] Fra questi fattori figura anche la letteratura per l'infanzia. La letteratura per l'infanzia è offerta a bambine e bambini primariamente per sfamare la loro fame di storie e per rispondere ad un naturale desiderio di meraviglia. [...] Il fatto significativo, ai fini della nostra trattazione, è sapere che le storie di finzione hanno il potere di catapultarci in coinvolgenti simulazioni di problemi che corrono in parallelo ai problemi che spesso ci troviamo ad affrontare nella realtà. Il vantaggio per noi lettori è evidente. Le storie diventano palestre di vita: ci allenano a vivere esperienze forti, spesso al limite della sopravvivenza, rimanendo vivi. E non si tratta di simulazioni di esperienze che rimangono confinate al piano celebrale, ma di esperienze in grado di *toccarci* anche sul piano fisico.<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Campagnaro, 2021: 51. Per aprofundir el tema de la resiliència, l'autora cita el treball de Inguglia i Lo Coco, *Resilienza e vulnerabilità psicologica nel corso dello sviluppo*, (Bologna: Il Mulino, 2013), en particular les pàgines 23-24 i 62 i el treball de Karen Petty, *Using books to foster resilience in young children*, publicat en *Texas Child Care Quarterly*, 36(2). [https://childcarequarterly.com/pdf/fall12\\_resilience.pdf](https://childcarequarterly.com/pdf/fall12_resilience.pdf).

Campagnaro fa referència també a Gottschall que té raó, per tant, continua l'autora quan, amb el suport de la investigació en neurociència, afirma que «saber que la ficció és ficció no impedeix que el nostre cervell la processi emocionalment com si fos real» (Gottschall, 2014: 70) i que, fet encara més important per a nosaltres, la possibilitat de poder submergir-se, de manera reiterada i continuada, en la resolució de problemes de ficció «enforteix i redefineix les vies neuronals que permeten una navegació competent en els problemes de l'existència» (Gottschall, 2014: 84), fins i tot aquells relacionats amb el procés de resiliència. I, per tant, freqüentar la literatura des de la infància sembla ser una manera realment prometedora de conrear aquestes habilitats en les criatures. Per diverses raons: alimenta la imaginació; enforteix l'alfabetització literària i estètica; reforça els comportaments morals, i, finalment, ofereix mons ficticis en els quals les joves lectores, catapultades en un context de reptes educatius, poden, encara que sigui ficció, practicar els problemes de la vida, aprendre a afrontar fets lletjos, desagradables i/o deshumanitzadors i treure força de les ferides de la pròpia existència.

A partir de diferents estudis internacionals, podem resumir, doncs, dient que les imatges dels llibres il·lustrats produeixen un espai d'intercanvi i compartició entre iguals i entre persones adultes i persones petites. La possibilitat de retrobar la pròpia història (o la història d'una persona propera) en les imatges d'un llibre crea les condicions per a una implicació important, perquè dona la possibilitat de gaudir de la història que escoltem (o llegim) i de la història que mirem i de desenvolupar competències tant d'observació com narratives.

Educar la mirada a través de l'experiència estètica (i tornem al principi, a la definició que Dewey ens dona de “experiència estètica” fent-la concreta i accessible) ens ajuda a donar un sentit a qualsevol experiència del visible. (Campagnaro, 2013; Pergolis, 2015; Fierli et al., 2019). Hans Robert Jauss, (1987: 48), que ha estudiat la relació entre l'experiència estètica i la percepció d'allò que mirem, afirma que l'experiència estètica ens ensenya les coses d'una manera nova i amb aquesta funció reveladora procura el gaudi i ens condueix a altres mons de fantasia. En el seu llibre *L'espectateur émancipé*, Jacques Rancière (2008) parla de la fotografia i prova d'explicar què és una representació. La definició a la qual arriba és molt interessant i es pot estendre fàcilment a les il·lustracions dels àlbums il·lustrats.

La représentation n'est pas l'acte de produire une forme visible, elle est l'acte de donner un équivalent, ce que la parole fait tout autant que la photographie. L'image n'est pas le double d'une chose. Elle est un jeu complexe de relations entre le visible et l'invisible, le visible et la parole, le dit et le non-dit. Elle n'est pas la simple reproduction de ce qui s'est tenu en face du photographe ou du cinéaste. Elle est toujours une altération qui prend place dans une chaîne d'images qui l'altère à son tour. [...] Une équivalence figurative, c'est un système de relations entre ressemblance et dissemblance, qui met lui-même en jeu plusieurs sortes d'intolérable. (Rancière, 2008: 102-106)

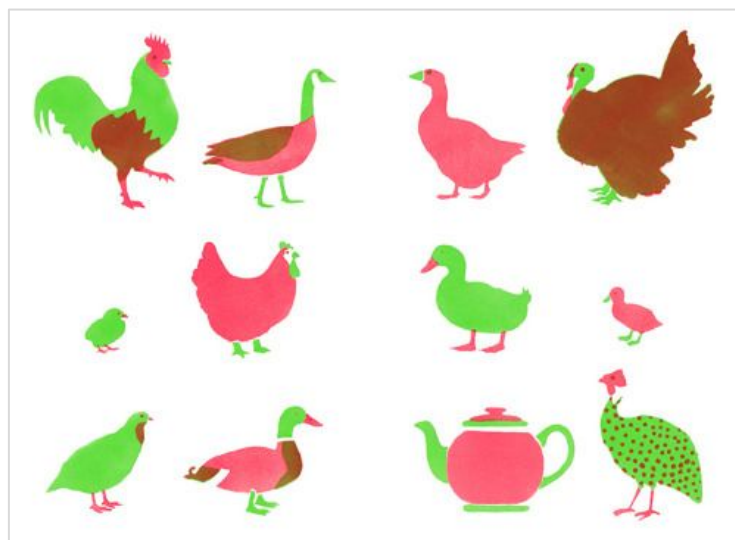
A més de Rancière, hi ha molts investigadors que s'han ocupat d'estudiar la percepció de les imatges i la interpretació que en donem (Ernst Gombrich, Rudolf Arnheim, Umberto Eco, Erwin Panofsky entre altres). D'aquests estudis volem destacar, com a conclusió d'aquest recorregut dins del marc teòric sobre els llibres il·lustrats i l'educació a la lectura de les imatges, uns quants elements puntuals i que aplicarem en la nostra selecció i anàlisi posterior dels llibres il·lustrats seleccionats en el *corpus*.

En primer lloc, podem afirmar que educar i aprendre a mirar significa adquirir la consciència que la imatge no és senzillament la reproducció d'alguna cosa, sinó que és una altra cara de la interpretació que podem donar d'un esdeveniment i d'una història. Un segon element important, i ho destaquem amb les paraules de Gombrich, és que les imatges canvien i la nostra percepció del que veiem, el que considerem acceptable o no, canvia també i evoluciona amb la societat on vivim.

I sociologi ci hanno sempre più spesso fatto presente che noi tutti siamo attori e docilmente interpretiamo uno dei ruoli che la nostra società ci offre — persino gli hippies. Nella società che abbiamo familiare siamo sensibilissimi ai segni esteriori di tali ruoli e gran parte delle nostre categorizzazioni procedono lungo queste linee. [...] Ci modelliamo così. [...] Il problema qui è se anche le fotografie riusciamo a vederle come son state viste all'inizio. La macchina fotografica tascabile e lo schermo televisivo hanno completamente mutato il nostro atteggiamento mentale nei confronti dell'immagine dei nostri contemporanei. Delle istantanee [...] non solo sarebbero state tecnicamente impossibili



nel secolo XIX, ma psicologicamente inaccettabili, ai nostri nonni avrebbero dato l'impressione di essere al tempo stesso indecorose e del tutto irricognoscibili. (Gombrich, 2002: 24-36)



23. Bastien  
Contraire. *Les  
intrus*. Albin  
Michel 2015

Des d'aquesta afirmació, podem deduir que l'acció de veure i de mirar implica una actitud activa, una observació intencional (Rancièrre, 2008; Eco, 1986, Berger, 1972) que porta la persona que llegeix cap a altres direccions, obre horitzons nous, una actitud que està profundament influenciada pel context (cultural, social, de gènere) on es produeix i per a les competències de la persona que està observant. Estem d'acord amb Campagnaro (2013: 93) quan, referint-se a Levorato<sup>75</sup> (2000: 19), diu que la comprensió d'un text és un procés molt més complex que la simple comprensió d'una seqüència d'oracions i requereix uns coneixements que van molt més enllà de la llengua o les habilitats de lectura/escriptura. Relacionant escenaris, personatges, estat de les coses, propòsits, accions i esdeveniments inesperats de la trama o captant interferències i generant hipòtesis, el lector construeix la seva pròpia alfabetització literària. Aquest procés es desenvolupa, de la mateixa manera, també en la comprensió de la narrativa icònica. Així, la persona que llegeix les imatges ha de relacionar la imatge única amb les diferents seqüències visuals per poder copsar connexions i significats. El llibre continua sent, doncs, un mitjà de coneixement molt potent i un lloc des d'on captar models, imatges, estímuls de tota mena que, a poc a poc, acumulant-nos en la nostra ment, construiran el nostre imaginari, el nostre bagatge de models socials, culturals,

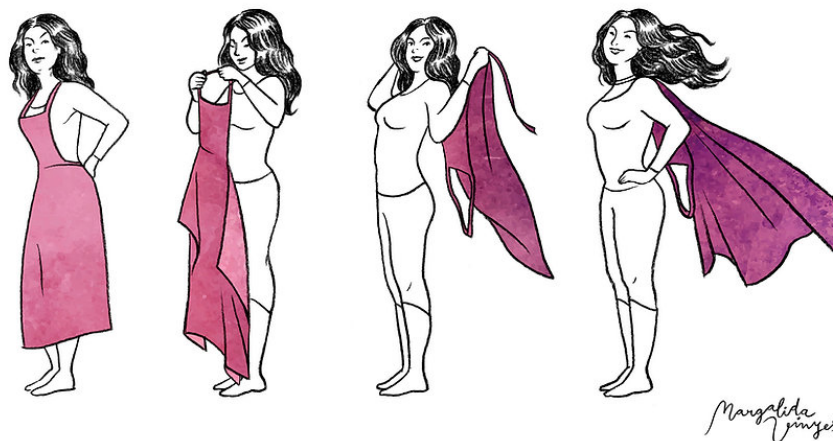
<sup>75</sup> Levorato, Maria Chiara (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.

familiars a través dels quals s'arriba a la construcció i definició de la pròpia identitat. Reconeixements, descobertes, models, valors i prejudicis: aquests són els elements que hem identificat fins ara com a fonamentals perquè un llibre il·lustrat sigui útil per desconstruir i superar estereotips i discriminacions. També hem concretat punts de referència per a la construcció d'una mirada crítica.

De la investigació de Jauss, a propòsit de construir aquesta mirada crítica, és interessant el fet d'associar l'acte de veure (i llegir) amb la formulació d'una pregunta sobre el text i sobre la persona mateixa que està llegint i mirant les imatges. Més endavant, tornarem a referir-nos a aquest tema de les preguntes i de les imatges que generen qüestions, perquè considerem que aquesta pràctica educativa és bàsica per a l'educació al gènere i perquè això esdevé indispensable per a la construcció d'una identitat de gènere lliure i conscient.

Introduir la perspectiva de gènere en l'educació (i també sobre aquest tema hi insistirem posteriorment) i en les representacions de la infància significa utilitzar eines i codis perquè cada subjectivitat es pugui reconèixer en el que veu, aprèn o escolta. I perquè cada persona se senti legitimada a ser ella mateixa. Són, doncs, els llibres il·lustrats, un sistema complex en la perenne compenetració i tensió entre imatge i paraula, el que pot garantir que fins i tot la gent petita sigui capaç d'entrar en la narració, reconèixer les seves pròpies històries i activar aquest mecanisme de pertinença que permet memoritzar les imatges i trobar-les, si cal, en aquesta representació del món construïda pàgina rere pàgina (Handler Spitz, 2000; Fierli et al., 2020b). Imatges i històries que, d'una banda, restitueixen la riquesa i les infinites possibilitats de les existències i, de l'altra, ens ajuden a reconèixer-nos i a sentir-nos legitimats per reivindicar la nostra manera de ser. Malgrat que alguns artistes i institucions culturals comencen a obrir les seves portes a les representacions d'una nova manera de tractar la realitat, fluida, inclusiva o *queer*, la producció *mainstream* de la literatura infantil i juvenil encara ofereix, en molts casos, lectures tímides i estereotipades, confirmant la tensió entre tradició i resistència al canvi i responsabilitats educatives i transformadores (Fierli et al., 2020b).

## CAPÍTOL 4. EDUCACIÓ AL GÈNERE: IMPRESCINDIBLE I URGENT



24. Margalida Vinyes. *Dona-li la volta*. 2016 (en Galmés, Cabré, 2018)

Al llarg del recorregut que hem traçat sobre el desenvolupament dels moviments feministes, hem vist com ja al segle XIX l'educació assumeix per a les reivindicacions de les activistes feministes una importància crucial. És amb la segona onada del feminisme que es converteix en un dels factors fonamentals de la lluita contra el patriarcat. Una reivindicació que pren direccions diferents: la lluita per la visibilització de la presència femenina en l'àmbit acadèmic, la lluita per l'accés a una educació de qualitat almenys fins a l'escola secundària i batxillerat (fins als anys seixanta molt poques noies tenien la possibilitat -econòmica o cultural- de continuar els estudis després de l'escola primària) i una nova atenció a la pedagogia i a les modalitats i metodologies educatives que s'aplicaven a les escoles. Al llarg de tot el segle XX, assistim al naixement de noves pedagogies, en països i amb metodologies diferents, però totes amb un punt fonamental en comú: l'atenció als infants i a la part relacional de la dinàmica educativa. El joc, les emocions, la presa de la paraula, l'espai on es treballa, fer amb les mans: tots aquests factors es transformen en pilars sobre els quals es basa la nova visió de l'escola. Teories i metodologies que neixen i es difonen entre Europa i Estats Units, sovint de manera independent les unes de les altres, i evidentment expressen una nova visió del món i noves exigències de tota la societat. Metodologies que no sempre van tenir una vida fàcil perquè, com que "renovaven", posaven en discussió el nucli central de l'educació tradicional (sovint d'imposició cristiana i catòlica o, en tot cas, controlada per l'església); és a dir, tenien el poder i la influència sobre el pensament de les persones petites que s'estaven formant, gràcies al control

total de les seves emocions i relacions i gràcies a un tipus de transmissió del coneixement unívoca i que no contemplava cap desviació de la noció impartida per l'autoritat del mestre. No obstant això, ments genials, distribuïdes per tot arreu, rebutgen aquesta metodologia i comencen a proposar una manera totalment nova (i revolucionària) d'ensenyar. A principi de segle, Maria Montessori, a Itàlia, funda un mètode basat sobre la centralitat del joc, dels infants i la seva capacitat d'aprenentatge autònom, mètode que significa una revolució sobretot a les escoles infantils. Ovide Decroly funda l'Escola de l'Ermitage a Bruxelles, on aplica la seva metodologia construïda sobre la idea de treballar en un espai on les persones petites trobin la seva manera d'organitzar-se i fer coses. Darrere de les activitats individuals hi havia un programa de treball molt organitzat, segons els principis de la pedagogia activa, és a dir una pedagogia que posa al centre de la pràctica educativa les necessitats dels infants, els seus ritmes individuals i la seva presència com a subjectes actius dins de la dinàmica de l'aprenentatge. Per a Célestin Freinet (una mica més jove que Maria Montessori), la ideologia marxista del rescat de les persones oprimides a través de la paraula i de l'activitat manual es transforma en una metodologia educativa que es difon a molts països del món sobretot gràcies a la seva invenció de la "correspondència inter-escolar", és a dir petites publicacions que les classes dissenyaven, imprimien i enviaven a infants d'altres escoles amb els quals mantenien una correspondència activa i de llarga durada. John Dewey comença a publicar i difondre les seves teories des dels Estats Units sobre l'anomenada pedagogia de l'activisme. En general, es tracta d'una resposta a les necessitats d'una democràcia més àmplia i participativa, reconeixent la centralitat de l'experiència, dels subjectes i la seva autonomia. Paulo Freire és sense dubte un dels més significatius pedagogs del segle XX amb les seves reflexions sobre la necessitat d'una pedagogia nova que posi al centre de la praxi educativa la condició de les persones oprimides. Educador i expert en pedagogia, arriba a ser empresonat i exiliat per les seves idees. El principi de la pedagogia de Freire és el diàleg i la presa de la paraula, la pregunta. Una metodologia que capgira completament la relació entre les persones adultes que exerceixen un rol educatiu i les persones petites que s'estan formant. I que dona el paper de subjectes a aquelles persones que, sigui per un tema d'edat o per un tema de classe, no l'havien tingut mai, transformant l'educació en una pràctica d'alliberament i de resistència de les persones oprimides contra el sistema que les oprimeix.

Mentrestant, a Catalunya, la mestra Rosa Sensat, en contacte amb la Institución Libre de Enseñanza,<sup>76</sup> proposa una metodologia completament nova. Com escriuen les mestres de l'Associació de Mestres Rosa Sensat,<sup>77</sup> es relaciona amb un grup actiu d'educadors i educadores esperonats, com ella mateixa, per la flamarada noucentista de la renovació cultural, convençuts de la necessitat d'una nova escola com a motor moral del canvi social, material i espiritual de Catalunya. El 1914 s'obre a Barcelona, l'Escola Municipal del Bosc, a Montjuïc, la primera escola pública a l'aire lliure i adscrita a les idees de l'Escola Nova, guiada per 5 característiques generals: respecte envers els infants i els seus interessos; vitalisme, entès com a vida a prop de la natura; importància de la higiene, l'educació física, l'aire i la llum, el joc i el treball; estimació per la bellesa i reflexió pedagògica a través del bon sentit en la vida diària, evitant tecnicismes i valorant la persona en la seva integritat. Rosa Sensat critica amb duresa la vella escola autoritària i repressora. No hi ha una reivindicació explícita feminista, el tema no sembla interessar a Sensat. És molt important, però, el fet que aquesta escola neix (a propòsit) per a infants malalts de Barcelona, criatures que no respiren bé, que viuen en ambients insalubres: és a dir, principalment infants de classe obrera o, més en general, de famílies pobres que, en una altra situació, no haurien tingut accés a l'escola pública. Una "estratègia", la dels infants malalts, que anava bé perquè aquesta escola resultés poc interessant, i poc visible, i la metodologia de l'Escola Nova es pogués desenvolupar sense massa controls i els infants poguessin anar a l'escola.

És més cap als anys seixanta del segle XX, quan es comença a mirar a l'educació amb una perspectiva de gènere, fins ara més subterrània i vinculada a reivindicacions i metodologies que el professorat desenvolupava exclusivament de manera individual. No obstant, no hi havia, encara, una definició clara del que significava educar amb perspectiva de gènere. És el feminisme de la diferència, que, en aquella època, és el posicionament més difós i molt concentrat sobre una reivindicació que doni més espai a les dones (sense considerar altres subjectivitats), que comença dins de les universitats i, després,

---

<sup>76</sup> La *Institución Libre de Enseñanza* es va crear l'any 1876 amb la idea que fos un centre educatiu que es pogués mantenir al marge de l'Estat i de l'Església. Va perdre fins a l'any 1936.

<sup>77</sup> Per a informacions sobre Rosa Sensat i l'Associació de Mestres que porta el seu nom, vegi's: <https://www.rosasensat.org/qui-era-rosa-sensat/> [consultat 16-01-2023]. La descripció del seu treball està transcrita des d'aquesta pàgina.

dins de les escoles a expressar la urgència i la necessitat d'una metodologia nova, menys autoritària, més atenta a les exigències de les persones que la viuen quotidianament.

Mentrestant, el terme “gènere” s'està difonent i la seva definició és fa a poc a poc més clara i comença a ser utilitzada en molts àmbits, més enllà de l'acadèmic. Esdevé així un fenomen social i cultural, caracteritzat per condicions socials, econòmiques, productives concretes, que posa en qüestió tot el sistema social de construcció de les normes en base al gènere. La situació de la societat occidental, als anys setanta, és la rigorosa divisió de rols entre homes i dones, l'atribució de característiques específiques per gènere i la complementarietat que en deriva: l'ordre jeràrquic de control i de poder masculí sobre les dones i la imposició de la norma heterosexual. És el que Rubin (1975) defineix com a procés individual i col·lectiu de socialització de gènere. Abans d'ella, l'antropòloga nord-americana Margaret Mead (1935; 1949) i la sociòloga anglesa Ann Oakley (1972) havien afirmat com la diferència sexual és un principi organitzador comú en les diferents organitzacions socials. Tots tres destaquen, doncs, el caràcter de construcció social de normes i dels significats culturals, tot mantenint una perspectiva més o menys dicotòmica dels gèneres en relació amb el component sexual biològic.

És la historiadora nord-americana Joan Scott que, entre altres, defineix de manera sistemàtica el gènere com a construcció cultural -i ho distingeix del sexe biològic- i com a construcció relacional perquè és en la relació entre els dos gèneres, dins d'una estructura jeràrquica, on els gèneres mateixos delimiten el seu paper i significat (Scott, 1988). Nega, doncs, en la construcció de la identitat, qualsevol essencialisme “natural” i “originari” i es fa cada vegada més forta la necessitat de situar les diferències i interseccionar (d'aquí el terme “interseccionalitat”) l'anàlisi de diferents sistemes d'opressió<sup>78</sup>. Com explica Sara Marini en la seva tesi de doctorat (Marini, 2020):

Il rifiuto delle categorizzazioni attraverso le quali si è letto il mondo in precedenza, dei sistemi binari o oppositivi, specchio di gerarchie, oppressioni e dominazioni, produce lo smantellamento di concezioni identitarie. In particolare, ad opera di un gruppo di studiose tra le quali Donna Haraway, Teresa De Lauretis e Judith Butler, caratterizzate

---

<sup>78</sup> Sobre el tema de la interseccionalitat, vegi's també Krenshaw, 1989; Guillaumin, 1992; Abbatecola, Stagi, 2017; Taylor, 2017; Davis, 2018 [1981]

dal rifiuto di ogni essenzialismo e dalla frammentazione del soggetto identitario. Il maschile e il femminile, l'eteronormatività e la loro naturalizzazione, il genere stesso, sono forme di controllo prodotte simbolicamente e strumentalmente in un dato contesto. È Judith Butler, filosofa statunitense, a teorizzare il *queer*, come lo spazio dell'alterità, di soggettività fluide, temporanee, inclusivo di tutti quei soggetti e quelle espressioni della sessualità marginalizzati ed espulsi dal modello dominante (persone omosessuali, transgender, intersessuali...) ma necessariamente aperto. [...] Non ha uno statuto di realtà, è un'idea ma, come per De Lauretis, produce una storia, non solo individuale ma collettiva, in quanto la normatività implica rapporti sociali e di potere: corpo e sesso sono prodotti delle pratiche sociali e culturali, dunque terreno di esercizio di potere e pertanto di lotta politica. La stessa biologia è frutto di produzioni simboliche che danno forma ai corpi, esistenti nella loro materialità (Butler, 1990; Morris 1995). Negli anni Sessanta e Settanta, quelli dei movimenti di massa, in Europa e negli Stati Uniti la dialettica con i movimenti pacifisti, anticoloniali e antirazzisti, con il mondo del lavoro, con le scuole e con le università, con il socialismo e con il marxismo, alimenta un nuovo movimento delle donne estremamente variegato, che esprime posizioni molto differenti al suo interno. (Marini, 2020: 12-13)

Gènere i educació, doncs, comencen un diàleg que encara avui està obert i determina un debat que no és només filosòfic o antropològic, sinó també polític i social. Les jerarquies i els mecanismes de control que es basen en la divisió dels gèneres (dels dos gèneres reconeguts pel poder hegemònic, és a dir el masculí i el femení) controlen també les formes d'educació que s'imparteix a través de les escoles, a través de les agències d'educació no formal o informal, a través també de tota la producció cultural i d'entreteniment i espectacle *mainstream* o no. Les pressions socials, les creences o els estereotips amb els quals ens enfrontem cada dia ens eduquen marcant que hi ha comportaments individuals i col·lectius, rols, colors, expressions, desitjos, jocs i llenguatges que estan acceptats i que n'hi ha d'altres que ens empenyen cap al marge, ens discriminen, ens aïllen. Els comentaris de la família (o de les persones al carrer) i a l'escola (del professorat o de les persones coetànies), la televisió o els llibres ens mostren molt clarament si les nostres eleccions són congruents o no respecte al model dominant i allò que s'accepta socialment: de l'assumpció d'aquests models depenen les nostres oportunitats de

formar part o no de la societat de manera activa i serena, integrada i sense conflictes. En el marc de la lluita per una societat lliure d'estereotips i discriminació, d'accions per la prevenció de la violència masclista contra les dones i de l'homobitransfòbia, cal, doncs, analitzar com es pot construir una educació que tingui en compte la perspectiva de gènere en cada matèria i en cada proposta de projecte. L'any 2018, AQU Catalunya (l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari) va publicar un document que defineix el "Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària" on destaca la importància de la presa en consideració de les diferències entre dones i homes en l'anàlisi, la planificació, el disseny i l'execució de les polítiques, tenint en compte la manera en què les diverses actuacions, situacions i necessitats afecten les dones i els homes. (2018: 7). A la pàgina 13 del document, hi ha una impecable definició de gènere i d'interseccionalitat, si no fos que la visió de les persones que han redactat el document és rígidament binària (en cap cas es parla de persones transgènere, excepte quan s'esmenten les orientacions sexuals).

Una docència amb perspectiva de gènere té en compte tant les característiques biològiques de les persones (sexe) com les característiques socials i culturals de les dones i dels homes (gènere). És a dir, el gènere és una categoria social i un element constitutiu de les relacions i estructures socials que s'assenta en jerarquies imposades per discursos i ideologies que defineixen normes socials, estereotips i rols associats a la feminitat i a la masculinitat i que produeixen diferents formes estructurals de desigualtat i injustícia, ja sigui en el reconeixement i l'estatus o en l'accés als recursos socioeconòmics (Scott, 1986; Beckwith, 2005). [...] El gènere s'experimenta conjuntament amb altres identitats també socialment construïdes (com la classe social, l'etnicitat, la raça, la sexualitat o la diversitat funcional, entre d'altres). Per aquesta raó, una docència sensible al gènere ha de partir d'una mirada interseccional que implica tenir en compte com la combinació de diferents eixos de desigualtat (sexisme, classisme, racisme, homofòbia o normalisme) produeix formes específiques de discriminació (Crenshaw, 1991). (AQU, 2018: 13)

Més enllà del binarisme tan rígid, ens sembla interessant que un document oficial subratlli com el gènere és un constructe cultural i com l'anàlisi no pot prescindir de la interseccionalitat present en cada situació, sigui



d'opressió o no. Emmarcar el gènere en la perspectiva constructivista, és a dir, com un constructe social en la reproducció del qual estan implicades totes les agències educatives i de socialització, i veure el seu caràcter relacional i com s'actuen les formes d'opressió a través d'això, implica reconèixer un vincle estructural amb l'educació. Una reflexió interessant sobre l'educació de gènere ens arriba des de l'anomenada "pedagogia de gènere" que posa al centre el gènere com a tema pedagògic i n'evidencia el fet que és imprescindible.

Una [pedagogia] consapevole e riflessiva che, conscia dell'inaggrabilità del genere come problema pedagogico, se ne assuma esplicitamente la responsabilità, educando al rispetto della differenza, all'autenticità della relazione e del confronto reciproco (Burgio, 2015: 185).

Gènere i educació al gènere posen necessàriament al centre els cossos i la infinita sèrie d'implicacions que això comporta: els tabús i prejudicis que transmetem a les criatures des del primer dia de la seva vida (o abans), la pressió social que exercitem sobre els infants perquè responguin a un model binari i estereotipat, la pressió que exercitem perquè aprenguin a controlar i dirigir els seus cossos cap a jocs i espais que considerem adequats al seu gènere<sup>79</sup>. Per això no volem perdre de vista, en aquesta breu anàlisi de l'estat de la qüestió sobre l'educació al gènere, la relació que aquest tipus d'educació estableix amb els cossos, les identitats i les sexualitats de les persones. Si, com diuen Gamberi, Maio i Selmi (2010), educar al gènere i en les diferències és educar al desig i a la complexitat de la realitat, parlar de cossos i de sexualitats, doncs, hauria de ser una manera de parlar de curiositat, recerca del plaer i representació de cada tipus de diferència. Quina és la idea de sexualitat que volem proposar perquè es pugui construir una educació no sexista i sense tabús? Cirrus Rinaldi (2016: 219) defineix la sexualitat com a «un vast ventall d'elements» i parla de plaer i desig. Aquesta definició, pensada per al món adult, es pot suggerir també si en busquem una que es refereixi a la pràctica educativa. Parlar de cossos i sexualitats a partir de la primera infància té el seu fonament en els estudis, entre d'altres, de Maccoby (1988; 2002), Dafflon Nouvelle (2004), Lombardi (2005), Zosuls (2009, 2014), Descarries-Bélanger

---

<sup>79</sup> Sobre aquest tema vegi's també: Gianini Belotti 1973; Ulivieri 1995, 2007, 2014; Bortolotti Cecilianani 2007; Batini 2009; Biemmi 2010; Descarries-Bélanger et al., 2010; Burgio 2012; Gusmano Mangarella 2014.

et al., (2010), Bian et al. (2017) que afirmen que la sexualitat<sup>80</sup> és, sobretot, la recerca del plaer i la satisfacció del desig, així com l'aprenentatge sobre què és el consens i a ser capaços de dir sí o no. Com ja hem dit al primer capítol, parlant de la llibertat que pot aconseguir del fet de no programar l'educació sexual a les escoles, l'educació en les diferències, perquè sigui eficaç, ha de ser transversal en totes les matèries. Ha de ser més una actitud que una metodologia determinada, i que posi valor a les diferències, els diferents punts de vista, els punts en comú. No pot ser simplement un mètode, sinó el paraigua a sota del qual han de viure totes les pràctiques d'educació (Vaccarelli, 2011; Popper, 1972; Morin, 2000).

---

<sup>80</sup> La definició de sexualitat està també en els estàndards del WHO Regional Office for Europe, BzgA (2010) i en la Déclaration des droits sexuels *World Association for Sexual Health* -WAS (2014).

#### 4.1 «THIS WORLD IS NOT ENOUGH» (JOSÉ MUÑOZ): EDUCAR EN LA COM- PLEXITAT, DE LA PEDAGOGIA DE GÈNERE A LA PEDAGOGIA *QUEER*



25. Camille Victorine, Anna W Gogusey. *Ma maman est bizarre*. La ville brûle 2021

Comencem amb dues definicions de pedagogia de gènere. La primera de Giuseppe Burgio, pedagog italià que treballa sobre la pedagogia sobretot des del punt de vista de la construcció i l'anàlisi de noves masculinitats:

...quell'insieme di comportamenti, discorsi, attenzioni con valenze educative messo in atto – in modo più o meno intenzionale – da genitori, insegnanti, adulti in genere, in merito al vissuto di genere. (Burgio, 2015:183-184)

La segona és de la investigadora Silvia Leonelli, que defineix unes quantes pautes fonamentals per a l'ensenyament segons els principis de la pedagogia de gènere:

- rilevare i modelli impliciti di bambine e bambini cui fanno riferimento quotidianamente le insegnanti, le educatrici, le famiglie;
- osservare come quei modelli si traducano nella pratica (regole, rinforzi, sanzioni, ecc.);
- confrontare l'educazione di genere contemporanea con le istanze della tradizione (che permangono inavvertite sullo sfondo) e con le più recenti

acquisizioni sul genere (teoriche ma anche legate a nuovi atteggiamenti sociali);

- studiare i legami tra l'educazione di genere, praticata oggi comunemente, e il mondo globale dell'educazione (le traiettorie, gli obiettivi, ecc.), al fine di verificarne congruenze e lontananze. (Leonelli, 2011: 3)

La publicació de l'estudi d'Elena Gianini Belotti (1973), *Dalla parte delle bambine*, es considera el punt de partida de la pedagogia de gènere a Itàlia i és, en qualsevol cas, un punt de referència per a tota la reflexió feminista i transfeminista sobre l'educació. L'anàlisi de Gianini Belotti ofereix una visió molt clara sobre els condicionaments sexistes que pateixen les persones petites, sobretot per part de les persones que duen terme un rol educatiu i per part de les famílies, que naturalitzen (i eternitzen, afegiria Turin) dades culturals, estereotips, creences. No posa en discussió que hi hagi una diferència sexual basada en la biologia, però es concentra sobre les causes socials i culturals que determinen les diferències entre el sexe femení i masculí.

Ammesso che ve ne siano, non è in potere di nessuno modificare le eventuali cause biologiche innate [dels comportaments diferenciats segon el sexe], ma può essere in nostro potere modificare le evidenti cause sociali e culturali delle differenze tra i sessi; prima di tentare di cambiarle, è però necessario conoscerle. Scopriremo la loro genesi in piccoli gesti quotidiani che ci sono tanto abituali da passare inosservati; in reazioni automatiche di cui ci sfuggono le origini e gli scopi e che ripetiamo senza aver coscienza del loro significato perché li abbiamo interiorizzati nel processo educativo; in pregiudizi che non reggono alla ragione né ai tempi mutati ma che pure continuiamo a considerare verità intoccabili; nel costume che ha codici e regole severissime. Spezzare la catena di condizionamenti che si trasmette pressoché immutata da una generazione all'altra non è semplice, ma ci sono momenti storici in cui simili operazioni possono risultare più facili che in altri. (Gianini Belotti, 1973: 7-8).

Gianini Belotti reconeix, doncs, el rol estratègic de l'escola i de l'educació en la socialització de gènere i afirma que, si adaptem el context i els estímuls per tal de reduir les diferències de socialització entre nenes i nens, això permetrà de contrarestar l'opressió i la segregació del gènere femení. Una inversió total de perspectiva que es concentra en l'itinerari d'aprenentatge de

cada persona que es forma a través d'experiències plurals, acompanyades amb cura i pensament educatiu. Per tant, l'escola, els diferents contextos d'aprenentatge, les relacions que s'hi estableixen o el llenguatge que s'utilitza adquireixen una importància enorme, per als individus i per a la col·lectivitat.

El punt més important que es posa al centre de la reflexió és la necessitat de passar d'una educació d'informació i transmissió (hooks, 1994) a una educació que tingui en compte els dispositius socials, les pressions, els estímuls que determinen l'espai d'acció d'una persona en un determinat context social i cultural i dins de normes molt precises relatives al gènere i la seva expressió. Tots elements que s'expliciten en els jocs que es proposen, en les activitats esportives, en les relacions, en els mitjans de comunicació i en l'expressió de les emocions. Pressions i estereotips que es transmeten com a models a través dels rols, les relacions, les composicions familiars, les jerarquies de poder<sup>81</sup>. És encara Leonelli qui elabora una llista dels espais i de les modalitats en què aquesta pressió afecta les persones, sovint de manera subtil i gairebé invisible.

Può configurarsi come una mera pressione omologatrice alla tradizione. E allora si insinua negli esempi, passa nei giochi e nei giocattoli; nelle filastrocche e nelle fiabe. Striscia attraverso attività ruolizzanti; mediante l'esposizione all'esempio quotidiano; filtra negli stereotipi condivisi, nelle attività concesse e in quelle sanzionate pubblicamente; nella frequentazione, in senso lato, di luoghi e ruoli sociali (alcuni preclusi a priori, altri "consigliati"). Traspare dagli sguardi dei familiari, degli adulti significativi, degli amici che valorizzano o respingono aspetti legati al maschile e al femminile. [...] S'incunea nella storia infantile, adolescenziale, negli incontri, negli scontri, nelle relazioni interpersonali intessute e nell'interiorizzazione di quanto provato a proposito del proprio genere: gratificazione, soddisfazione, irritazione (Leonelli 2011: 2).

Un altre punt fonamental per a la pedagogia de gènere és el fet d'assumir (i afirmar amb força) la no neutralitat de l'educació, el posicionament clar i definit de les persones que actuen com a educadores, el coneixement del context on la pràctica educativa es realitza i el reconeixement cap a aquest

---

<sup>81</sup> Vegi's sobre això també Descarries-Bélanger i Mathieu, 2010; Priulla, 2013; Ulivieri, 2014; Venera, 2014; Abbatecola, Stagi, 2017; Golombok, 2016.

context com un potencial molt important tant en la influència en els comportaments de les persones que hi viuen com en les seves creences i prejudicis.

Marini (2020: 27) explica com la socialització del gènere actua en un àmbit que podem definir com a global, és a dir que implica, a nivells diferents, tot el que ens entorna, la família, l'escola, els grups d'iguals, les comunitats educatives. Destaca també com serveix perquè les persones puguin negociar i consolidar la pròpia pertinença a un grup social, els rols i les expectatives de gènere que s'esperen d'elles i que poden implementar, el conjunt de normes que regulen l'acceptabilitat o no en un context determinat i com determina també la interiorització d'aquest "patrimoni" de normes i indicacions per part de les persones (Crespi, 2008; Leonelli, 2011; Ghigi, 2019). Gamberi, Maio i Selmi (2010: 20) també posen èmfasi en el paper fonamental de les relacions en la construcció del gènere i citen la sociòloga australiana Raewyn Connell, que subratlla com el gènere es construeix constantment en tots els aspectes de la vida social.

La struttura delle relazioni di genere non esiste al di fuori delle pratiche attraverso le quali gli individui e le collettività gestiscono quelle stesse relazioni. Le strutture non possono continuare a esistere, né tanto meno a essere "durature", se non vengono ricostruite in ogni istante nella prassi sociale. [...] Il genere è qualcosa che si fa concretamente, e che si va nella vita sociale; non è qualcosa che esiste prima della vita sociale stessa, o al di fuori di essa. (Connell, 1987: 108 en Gamberi et al., 2010)

Marini s'afegeix a aquesta visió i subratlla com l'escola assumeix un rol estratègic com a espai on actuen les polítiques socials relatives al gènere, considerat (Burgio, 2015: 186) com a dispositiu que produeix, reproduïx i transforma les diferències de gènere.

Un'istituzione che la prospettiva femminista ha rivelato essere in nessun modo neutra. All'interno della quale, l'iperfemminilizzazione delle professioni educative e la distribuzione delle donne in modo inversamente proporzionale al crescere degli ordini scolastici, riflette le gerarchie di genere e gli squilibri di potere presenti nel sistema patriarcale e dove gli incarichi di coordinamento e dirigenziali sono occupati per lo più da uomini, soprattutto in termini di valori relativi (Basow, 2010; Biemmi, 2010; Biemmi, Leonelli, 2018). Dove il curriculum esplicito,

vale a dire i contenuti della didattica, riflette l'universalità e la supremazia del modello maschile attraverso la selezione degli eventi e dei soggetti inclusi nei programmi delle discipline scolastiche (Sapegno, 2014; Fierli et al., 2015; Corsini, Scierri, 2016; Biemmi, 2017; Szpunar, Sposetti, Marini, 2017), e dove il linguaggio che lo media, gli atteggiamenti adulti verso le persone discenti, le norme, i valori e i comportamenti sanzionatori o confermativi che li esplicitano, rappresentano un curriculum nascosto che incide profondamente nei percorsi formativi (Sabatini, 1986; Priulla, 2014; Sapegno, 2014; Tomasetto, 2012; Robustelli, 2016; Szpunar, Sposetti, Marini, 2017; Ghigi, 2019). La segregazione orizzontale si dimostra già nelle scelte che riguardano gli indirizzi di studio delle scuole superiori, e nei giochi e nelle attività extrascolastiche fin dalla scuola dell'infanzia ma è ben presente, ancorché meno visibile, nei condizionamenti che determinano i risultati nelle diverse discipline in ogni ordine e grado (Tomasetto, 2012, 2013; Régner et al., 2014; Leonelli, Biemmi, 2016). (Marini, 2020: 28)

Una socialització i construcció del gènere, doncs, que s'expressa a través de formes i dispositius diferents, culturals i socials; a través dels continguts didàctics, dels jocs, del llenguatge, de les relacions que s'instauen entre iguals; dels models de relacions i rols que s'experimenten en família, a l'escola i al carrer. Això, insistint que l'educació no és mai neutra, comporta que educar segons els principis de la pedagogia de gènere demana implementar diferents enfocaments. Significa, també, com ja hem explicat a la introducció, enfocar la diferència entre l'educació al gènere i l'educació de gènere que, encara avui, alimenta un fort debat en àmbit acadèmic i feminista. Es considera, de fet, educació sobre el gènere (o educació de gènere) un tipus d'educació que adopta una metodologia basada en el reconeixement de la diferència sexual; informa les persones sobre el gènere, considerar-lo com a objecte; dona continguts perquè cada individu pugui tenir els codis per interpretar i construir la pròpia identitat. Es considera, en canvi, educació al gènere, un tipus d'educació centrada en l'experiència personal, en el context i en la desconstrucció dels estereotips; educació de gènere (Gamberi et al., 2010).

Tal com hem vist per a les diferents onades del feminisme i pels variats posicionaments que cadascuna conté, la pedagogia de gènere reflecteix la mateixa complexitat i heterogeneïtat. Hem dit que, primer que tot, es tracta d'una disciplina que reivindica la no neutralitat de l'educació i la centralitat

de l'experiència i del context. Es tracta també d'una disciplina que neix en un context cultural polièdric i complex i que rebutja la idea d'una educació dogmàtica i de transmissió unívoca del coneixement. Un mètode educatiu que intersecciona, dins de la seva actuació, influències culturals, socials, racials, de classe i que reivindica aquesta pluralitat. Això significa que es poden individualitzar, dins del mateix àmbit de la pedagogia de gènere, almenys tres cares diferents que, d'alguna manera, coincideixen (o són tangents) a les diferents cares del feminisme: la pedagogia de la igualtat, la pedagogia de la diferència i la pedagogia de la complexitat que, més endavant, veurem com s'apropa a la pedagogia crítica i *queer*. La pedagogia de la igualtat pren forma a partir de la idea de la lluita per aconseguir la igualtat entre homes i dones. Idea que ja havia animat la primera onada del feminisme que posava al centre de la reivindicació el dret a l'educació de qualitat per a nenes i nens en la mateixa mesura (Wollstonecraft, 1794; Ghigi, 2019). S'actua a través del principi de coeducació que es construeix dins del sistema sexe-gènere, no posa en discussió el poder jeràrquic del sistema patriarcal, no transforma les relacions entre gèneres ni, tampoc, l'exclusió de totes les subjectivitats que no pertanyen ni a l'un ni a l'altre gènere (Sangiuliano, 2008; Iturrioz, 2019). La pedagogia de la diferència, en canvi, basa tota la seva reflexió sobre la diferència entre el sexe femení i masculí. Es pot reconduir directament al feminisme de la diferència (Cavarrero, 1991; Piussi, 1989) i es desenvolupa en dues direccions. D'una banda, busca els orígens dels desequilibris històrics en l'educació de les dones i les condicions per les quals es van materialitzar, els contextos on es va produir la diferenciació del recorregut educatiu dels homes i de les dones, la seva manca d'educació (que comunament es defineix com la pedagogia de la ignorància) i la manera com el sistema patriarcal ha oprimint les dones, incidint en les seves possibilitats, determinant la segregació horitzontal i vertical que encara caracteritza la societat actual. D'altra banda, promou l'actuació de formes de resistència com ara els grups de dones, l'autoconsciència, el "personal és polític" i la idea de partir des de la pròpia experiència per col·lectivitzar-la amb les companyes. La necessitat de superar un coneixement exclusivament masculí i profundament sexista i patriarcal que invisibilitza les dones, les seves competències i el seu coneixement. En aquest cas, també, la perspectiva és rigorosament binària i essencialista, posa al centre la capacitat de procrear com a un poder i una reivindicació el risc de la qual, ja ho hem esmentat, és que les do-



nes, ja enfonsades en un rol subordinat, es trobin engabiades en exercir exclusivament funcions de cura, tant en l'àmbit familiar com educatiu. No només això, les dones han sigut les que han identificat les dinàmiques d'opressió del sistema patriarcal (sistema sexe-gènere-poder) i que han engegat una lluita potent per derrocar-lo. Ara, amb aquesta idea monolítica de "dones", que exclou qualsevol altra subjectivitat, el risc és que es reforci la bretxa que governa tota la nostra societat i que no només no es derroqui el patriarcat, sinó que tampoc no es toqui l'estatus de les coses perquè cada reivindicació parteix d'un punt de vista masculista en el qual el rol de la dona és de subordinació i oposició. Una reflexió més, sobre aquest tipus de posicionament, és que no té en compte cap element interseccional, com ara la classe, l'ètnia, el posicionament polític o l'origen geogràfic. El tema més important resta, segons la nostra opinió, la no superació del binarisme rígid, fet que crea una ulterior marginació de les intervencions en l'àmbit educatiu en el tema de la construcció de les identitats de gènere que es transforma en una temàtica marginal i que, en lloc de contaminar amb la seva perspectiva, tota la pràctica educativa es relega a un àmbit aïllat i de menor interès. A més produeix, i ha produït, una tendència a relegar aquestes intervencions educatives a un àmbit temàtic aïllat, evitant la contaminació i la possibilitat d'entrellaçar-se amb altres grans qüestions respecte a les quals una lectura de gènere seria extremadament pertinent i interessant. (Sangiuliano, 2008: 102) I no es tracta només d'un aïllament en l'àmbit educatiu, sinó també en l'àmbit social i relacional.

Ara, el que és necessari (i urgent) és un canvi radical de visió que posi les subjectivitats al centre de la reflexió i que eduqui en la complexitat de les relacions i de la realitat que ens envolta. La lluita educativa, política i social, no ha de ser més una lluita de segregació, sinó que s'ha de transformar en un posicionament que accepti l'existència de molts punts de vista diferents, que sigui interseccional en el sentit de interseccionalitzar i assumir elements de diferent natura i que vinguin d'espais diferents, que multipliqui les referències teòriques i que sigui transversal. Els cossos, les diferents subjectivitats, binàries i no binàries, les sexualitats, el benestar i els desitjos han d'estar al centre de la pràctica educativa, han d'incloure la narració de si mateixos. Educació, doncs, com a superació d'una visió homologant, unívoca i heteronormativa

del món on també les subjectivitats trans\* i LGTBIQ+ tinguin poder de paraula i acció.<sup>82</sup>

Educare al genere significa educare ad articolare la complessità [...] Dare conto di quella ricchezza culturale e interculturale, di quella diversità di corpi e orientamenti sessuali che non sono altro che le differenze (al plurale) dello stare al mondo, intese come risorsa e non come difetto o segno di inferiorità. [...] Una sorta di prisma attraverso cui i diversi assi interpretativi ed esperienziali si intersecano, e in cui è offerta l'occasione di non appiattare le diversità ma al contrario di ascoltarle interrogandole: svelare i modelli normativi e offrire strumenti di sovversione, dare spazio ai desideri, senza temere le contraddizioni. Non più e non solamente, dunque dare cittadinanza educativa all'esperienza della femminilità, ma assumere la valorizzazione della complessità e della molteplicità delle esperienze dei soggetti come obiettivo principale del fare educazione e [...] del fare cittadinanza (Gamberi, Maio, Selmi, 2010: 11).

Rossella Ghigi, al seu assaig *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, (2019: 63), destaca un altre tema important que afegeix al coneixement situat del qual hem parlat fins ara, és a dir el “trencament de les cadenes d'allò obvi”, qüestionant la realitat, les categories i el seu caràcter normatiu que exclou i estigmatitza. Un model d'educació en les diferències i en la complexitat i una visió del gènere com a procés donat pel diàleg constant entre el poder, l'alteritat i les representacions.

Emerge così la necessità di strumenti e modalità che consentano di leggere la complessità, in un orizzonte teorico che presuppone l'acquisizione della conoscenza come un processo di costruzione attiva da parte del soggetto che apprende, e come adattativa, esperienziale. Una nuova postura epistemologica che assume come necessari la dialettica, la ricorsività e il principio ologrammatico, per cui la parzialità, il punto di vista e i posizionamenti forniscono e costituiscono le informazioni su un tutto che non esisterebbe altrimenti. (Marini, 2020: 37)

---

<sup>82</sup> Vegi's també Meyer, Frost, 2013; Neary, Gray, O'Sullivan, 2016; Neary, Cross, 2018; Preciado, 2018; Ehrensaft, 2019; Fierli et al., 2019; Richard, 2019; Burgio, 2020.

En resum, doncs, educar al gènere significa identificar la complexitat com a objectiu i objecte central de la pràctica educativa. Assumir el fet que l'educació mai no és neutral, que tot tipus de coneixement és situat i influenciat per molts factors diferents (Haraway, 1988); que l'educació és interseccional. Adoptar una postura de qüestionament i de pensament crític constant sobre les normes, les categories i els prejudicis que governen les relacions i els comportaments de la societat<sup>83</sup>.

Non siamo genericamente individui, ma uomini, donne o persone transessuali, eterosessuali o omosessuali, nativi/e o migranti e molto altro ancora. Siamo dunque un crocevia di differenze che informano la nostra prospettiva sul mondo, ma che, allo stesso tempo purtroppo, si traducono in disuguaglianze che limitano la possibilità di una cittadinanza piena per coloro che si collocano al di fuori o ai margini della norma. Se l'esistenza concreta dei soggetti, infatti, ci parla di una pluralità di esperienze, i modelli culturali disponibili per articularle nello spazio pubblico sono tuttora estremamente normativi (Gamberi, Maio, Selmi, 2011: 17).

Al llarg del nostre recorregut professional com a formadores de professorat en educació al gènere, hem recollit testimonis variats i més o menys conscients de la necessitat i urgència de què una perspectiva de gènere, transversal i transformadora comenci a impregnar i estar present en totes les pràctiques educatives, en totes les metodologies, en totes les relacions dins d'una comunitat educativa. És necessària, doncs, també una conscienciació per part del professorat sobre els temes de gènere i sobre les dinàmiques que s'han d'activar per introduir una perspectiva de gènere dins de l'educació del dia a dia i per repensar la transmissió del coneixement en cada disciplina.

Se infatti si pensasse esclusivamente a percorsi educativi che forniscono strumenti sul genere, si correrebbe il doppio rischio di interpretare la pratica didattica come semplice trasmissione di saperi e competenze, nonché di ridurre il genere – spesso inteso a torto come sinonimo di genere femminile – alla stregua di una disciplina da aggiungere a quelle che fanno tradizionalmente parte dei curricula formativi (Gamberi, Maio, Selmi, 2011: 20-21).

---

<sup>83</sup> Vegi's també Braidotti, 1987; Bryson, De Castell, 1993; Taylor, 1993.

No ens hem d'oblidar, a més, que cada transformació dins de la pedagogia i de la praxi educativa té un enorme valor polític. La transformació de l'educació afecta, innegablement, el poder hegemònic i les seves estructures, l'ordre jeràrquic de les relacions, l'estructura social i, com a conseqüència, econòmica i cultural. Un potencial explosiu que no podem perdre de vista i que ha de ser sotmès a constants crítiques i autocrítiques perquè no perdi la capacitat de qüestionar les seves pròpies normes, el seu propi poder.

Nos hallamos ante una tarea compleja pero no imposible, a mi parecer deberemos intentar conciliar las tensiones que la pedagogía implica, y es que, sin desechar lo anterior, la educación puede funcionar como un elemento de cohesión social. [...] Pero para que la educación pueda cumplir esa función y no sea una herramienta de perpetuación de desigualdades, debemos problematizarla. Para poder obtener certezas, esa educación se construye sobre el marco de la normalidad, censurando y penalizando aquello que no encaje en ese marco normal. Nuestra estrategia, por tanto, será usar el cuestionamiento como herramienta y poner en cuestión la norma para establecer lo raro y lo que genera duda como marco (Iturrioz, 2019).

Amb aquestes paraules Nagore Iturrioz indica una direcció possible per a una nova pedagogia que defaci la seguretat de la normalitat que accepta només aquelles subjectivitats que es conformen a la norma social, no la qüestionen i que, gràcies a això, estan incloses i no discriminades. En canvi, hem de buscar (hooks, 2004 i 2020a) en l'espai dels marges, perquè és cap allà on podem trobar preguntes i un vocabulari per construir respostes per a la complexitat. I és aquesta la direcció de l'anomenada pedagogia *queer*, és a dir una «radical form of educative praxis implemented deliberately to interfere with, to intervene in, the production of “normalcy” in schooled subjects», com expliquen Mary Bryson i Suzanne de Castell al seu article *Queer Pedagogy. Praxis Makes Im/Perfect* (1993: 285); el primer en què es parla de “pedagogia *queer*” després que William Pinar hagués tret el tema de l'heteronormativitat de l'educació en el seu article *Gender, sexuality and curriculum studies: The beginning of the debate*, l'any 1981<sup>84</sup>.

---

<sup>84</sup> Pinar repren el debat també en *Understanding Curriculum as Gender Text*, publicat l'any 1998 en el llibre *Queer Theory in Education*. Una altra autora considerada una

La Teoría *Queer* problematiza, más que ninguna otra, los límites y relaciones entre sexo, género y sexualidad, a través de una crítica “desencializadora” de las categorías de la identidad sexual y de género, y de una deconstrucción de la noción de identidad como algo mutable, provisional, contingente y en continuo cambio. Asimismo, desdibuja los límites entre el centro y los márgenes, entre lo legítimo y lo ilegítimo, entre lo “normal” y lo “anómalo”, de modo que quien se encuentra privilegiadx en su posición hegemónica necesita dxl otrx –dxl marginadx- para definirse y legitimarse (Butler, 2001, 2002; Fuss, 1991). Rechazando la clasificación de las personas en categorías universales binarias como homosexual-heterosexual, hombre-mujer, ya que éstas conllevan diversas connotaciones culturales, ninguna de las cuales sería más fundamental o natural que las otras. (Carrera-Fernández et al., 2019: 51)

Bryson i de Castell destaquen com aquest tipus de pedagogia neix, d'una banda, gràcies a una necessitat de canvi i transformació de la praxi educativa i, d'altra banda, a causa de la urgència de construir una pedagogia que sigui realment inclusiva, que capgiri el sistema educatiu heteronormatiu, qüestionari les estructures i les pràctiques cis-heterosexuals que marginen o oprimeixen estudiants i professorat no heterosexuals i doni a totes les subjectivitats espai i capacitat de paraula.

Algunos de estos planteamientos se han nombrado como pedagogías *queer*, feministas, transgresoras, radicales, transfeministas, invisibles, emancipadoras, libres, democráticas, participativas, críticas, encarnadas, disidentes, subversivas, transformadoras, de justicia social, trans\*, de la indignación, mestizas, democráticas, trastornadas, metodologías bastardas, carroñeras, carroñeras, de la decepción... Incorporan los saberes de los movimientos sociales y las ciencias sociales que abordan las críticas feministas, pero también desde el antirracismo, teorías críticas con la diversidad funcional y la sexualidad, decoloniales y sobre la justicia social. Tienen en común cuestionar que los conocimientos y prácticas más comunes sean neutros y objetivos, que sean ahistóricos o universales. Son una invitación a la aplicación práctica, no sólo ofrecen un marco

---

de les primeres teòriques de la pedagogia *queer* és Deborah Britzman amb el seu assaig *Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight* (1995).

teórico relevante o proponen conceptos disruptivos, sino que son posibles en la práctica educativa de hoy. (Platero, 2019: 27)

La pregunta “Què és una pedagogia *queer*?” resta oberta i són les mateixes Bryson i de Castell que la defineixen primer de tot com a imperfecta i contradictòria. És cert que el *queer* en si, com apunta Muñoz al començament del seu llibre *Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity*, és més una “inquietud” que una resposta tancada: «Queerness is that thing that lets us feel that this world is not enough, that indeed something is missing.» (2009: 1). La recepta educativa més comuna per abordar aquests temes és, normalment, afirmen Bryson i de Castell (1993: 301), una mena d'exhortació pluralista al “diàleg entre diferències”. “Solució” que elles rebutgen perquè consideren que la qüestió encara està oberta i per explorar i que les contradiccions que sorgeixen d'una pràctica educativa *queer* continuen sent més interessant que les possibles normes que en podrien derivar.

And so the question remains -what could be made “queer” about pedagogy? Queer pedagogy could refer here to education as carried out by lesbian and gay educators, to curricula and environments designed for gay and lesbian students, to education for everyone about queers, or to something altogether different. Queer pedagogy could refer to the deliberate production of queer relations and to the production of subjectivities as deviant performance -that is to say, to a kind of postmodern carnivalesque pedagogy of the underworld, as agitation <implemented deliberately to interfere with, to intervene in the production of so-called normalcy in schooled subjects>. (Bryson, de Castell, 1993: 298-299).

Una pedagogia *queer*, doncs, com proposàvem a l'assaig *Cuerpos y sexualidades en la educación de la primera infancia* (Fierli, 2021b: 181), és una pedagogia de la complexitat, que pretén aconseguir el benestar de totes les subjectivitats implicades en els processos educatius (Gamberi, Maio, Selmi, 2010; Burgio, 2020; Iturrioz, 2019) i comporta una fluïdesa que es vessa en les opcions procedimentals. Per tant, d'una banda, creiem que sigui important assumir una actitud molt crítica cap a la praxi educativa *queer* perquè és un procés que requereix ser reordenat constantment sense tornar-se rígid en la re-proposició de normes i categories predefinides (Plummer, 2005;

Browne, Nash, 2009; Romania, 2013). La reflexivitat que impregna les nostres accions pedagògiques i el nostre apropament a les diferents temàtiques requereix una voluntat constant de qüestionar les eleccions i els criteris, de desplaçar els límits i redefinir el disseny de la investigació. De l'altra, creiem que és important (i ho considerem una acció extremadament *queer*) educar la nostra capacitat de mirar les coses des de punts de vista diferents, que canvien i es transformen constantment i assumir el canvi constant de la nostra mirada.

La percepció del que veiem davant nostre depèn de molts factors diferents (Panofsky, 1955; Rancièrè, 2008; Berger, 1972a i 1980), primer que tot dels codis que posseïm per llegir el que veiem i que ens arriben des de l'escola, la família, altres agents de socialització; que mai no són neutres, i que es transformen valors, però també en prejudicis i estereotips que ens "ajuden" a ordenar i interpretar la realitat. Per això considerem fonamental que dins de qualsevol praxi educativa hi hagi l'educació de la mirada com a factor fonamental de la construcció d'un pensament crític. Si el nostre imaginari és plural i conté moltes referències diferents, no només serà més fàcil llegir el que veiem, sinó que també serà més fàcil posicionar-nos-hi, decidir si ens agrada o no i reaccionar en conseqüència. Aquesta capacitat ens portarà a respectar les altres persones (i no provar de canviar-les segons els nostres cànons) però, també, a reconèixer quan no hi ha respecte, no hi ha consentiment, quan els cossos i les vides de les persones es transformen en objectes i no poden defensar els seus propis drets. Sobretot, ens portarà a situar-nos sempre, abans d'expressar qualsevol judici, pensant que quan ens posicionem exercim un acte polític i que mai no ens podem oblidar de tenir una mirada interseccional cap a les coses. Tota aquesta reflexió ens interessa, òbviament, també perquè volem remarcar quant i com les imatges, els que veiem al nostre entorn, pot influir moltíssim sobre la nostra vida, els nostres comportaments, la nostra manera de pensar. Les imatges tenen un poder molt fort, poden canviar la nostra percepció de les coses, són transformadores i immediates. Requereixen una capacitat de lectura molt articulada i molt senzilla al mateix temps, superen sense dificultat qualsevol barrera lingüística, es queden a la nostra ment més del que podem imaginar.

Triar una imatge en lloc d'una altra pot donar una percepció del nostre posicionament molt diferent, segons els casos. És exemplar un episodi recent de l'elecció de la revista *National Geographic* per a la coberta d'un número especial sobre el gènere (2017) <sup>85</sup> amb el títol *Gender Revolution*.



26. *National Geographic. Gender Revolution. 2017*

Com explica Alessandra Gissi (2017: 412-413), la revista va triar publicar dues cobertes diferents, una per a l'edició internacional, la segona per als abonats. La primera retrata set joves “individus”, seleccionats a través de grups d'activistes i als quals s'ha demanat que es definissin i fixessin aquesta definició dins de la presa fotogràfica. El resultat és una fotografia d'un grup d'una “comunitat”- destinada, però, a descriure l'ampli “espectre” de les “identitats i expressions” del gènere, les possibilitats multiformes que permeïria aquesta revolució. Una postura tranquil·litzadora, afirma Gissi, inspirada en la vida quotidiana de les nombroses imatges dels àlbums familiars o dels anuaris universitaris, que representa, però, l'ordre binari dels gèneres (M/F) com -de fet- “antinatural” en presència d'aquella multiplicitat de subjectivitats i inadequat per representar no tant comunitats “patologitzades” sinó l'ordinari de la vida. La segona portada és una fotografia d'Avery Jackson, una nena

---

<sup>85</sup> *Gender Revolution*. National Geographic. 2017, 6, 1. National Geographic Magazine, January 2017 <http://www.nationalgeographic.com/magazine/2017/01/#Gender-Revolution>



transgènere de nou anys. Context domèstic, cabells i roba rosats, mirada directa i orgullosa, l'Avery s'acompanya de l'afirmació: «el millor de ser nena és que ara ja no he de fer-me passar per nen». La reflexió de Gissi, de fet, és interessant sobretot perquè subratlla com les imatges publicades (siguin imatges de revistes, de publicitat, de llibres) són el mirall d'una societat, sovint desvelen molt més del que pensem i són el lloc on les diferències, ja siguin de gènere, de raça, de classe, s'articulen amb el poder dels estereotips. Inútil explicar com la publicació va fer esclatar polèmiques i protestes (sobretot a Itàlia on la revista va ser acusada d'utilitzar infants i patologies per donar suport a la “teoria gender”).

Così il dibattito pubblico e ogni possibilità di articolare un ragionamento intorno alla denaturalizzazione dell'ordine sessuale s'incanalano, una volta di più, dentro il quadro argomentativo e polemico della così detta “teoria del gender” (Garbagnoli 2014; Selmi 2015; Bernini 2016) eludendo - sostanzialmente - i contenuti che l'edizione Italiana riprende da quella internazionale, in una traduzione accurata. Soltanto nell'edizione Italiana, in una rubrica intitolata “Archivio Italiano”, si trova un breve articolo dal titolo *Raffaele e le altre* che intercetta la rilevanza della storia di genere rispetto ai temi trattati dal numero speciale. [...] La patologizzazione della figura del travestito svolge una funzione culturalmente cruciale e rinforza per contrasto i modelli di mascolinità e femminilità tradizionali e i canoni normativi dei generi. È un contributo che -per quanto breve- complica il quadro in maniera decisiva affrontando, di fatto, la denaturalizzazione dell'ordine sessuale e narrando com'è stato normato in momenti diversi della storia quel “paesaggio mutevole” del genere e dei corpi che altrimenti sembrerebbe un prodotto esclusivo della contemporaneità o di culture “altre”. (Gissi, 2017: 416)

Dins d'aquesta visió de l'educació de la mirada com a pedagogia *queer* i transformadora de la praxi educativa, ens interessa destacar com una anàlisi dels llibres i àlbums il·lustrats que parlen de cossos, identitats i sexualitats està necessàriament vinculada al seu ús dins de l'escola, és a dir a la valorització de la capacitat d'aquests llibres de canvi i metamorfosi dins d'una pràctica educativa.

## 4.2 EDUCACIÓ SEXUAL I AFECTIVA I CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT DE GÈNERE A TRAVÉS DELS LLIBRES IL·LUSTRATS



27. Erika Moen, Matthew Nolan. *Let's Talk About It. The Teen's Guide to Sex, Relationships, and Being a Human.* Random House Graphics 2021

En aquest sentit, volem focalitzar l'atenció sobre la possibilitat d'utilitzar llibres i àlbums il·lustrats en l'educació sexual i afectiva i destacar com la seva presència dins de la classe pot influenciar la construcció de la identitat de gènere de les persones petites a partir del rebuig de la idea de "normalitat" com a única possibilitat d'expressar-se. Com expliquen Abbatecola i Stagi (2017: 25), els models i rols de gènere es produeixen, reproduïxen i transmeten constantment a través de pràctiques i mètodes aliens al control i la consciència dels subjectes, ja que l'ordre social de gènere és quelcom invisible i donat per fet.

Gli stereotipi, che descrivono come crediamo che il mondo sia, infatti, si trasformano in prescrizioni su come il mondo dovrebbe essere. Una volta appresi, poi, stereotipi e pregiudizi sono resistenti al cambiamento: le persone, per esempio, abbracciano aneddoti che rinforzano i loro pregiudizi, mentre ignorano l'esperienza che li contraddice. L'immagine stereotipata, quindi, ha effetti sulla formazione delle identità e delle capacità delle persone, a un punto tale che può anche arrivare a influenzare e ad arginare lo sviluppo delle potenzialità dell'individuo, fino a

condizionare lo sviluppo della sua personalità (Pojaghi 2011). (Abbatecola, Stagi, 2017: 25)

Amb la pedagogia *queer* (Britzman, 1995 i 2002; Bryson i de Castell, 1993; Platero 2019) es destaca com les pràctiques pedagògiques més comunes en els sistemes educatius occidentals reproduïxen una visió heteronormativa i binària que presenta l'heterosexualitat com la manera "normal" de viure (i no com una possible opció), invisibilitza les subjectivitats que no es reconeixen en el sistema binari i heteronormatiu i relega tot el debat sobre les sexualitats a l'àmbit privat, anul·lant la necessitat que les escoles proposin cursos i reflexions sobre l'educació sexual (Platero, 2019: 29).

En el contexto educativo, nos encontramos con una diferencia de poder que atraviesa nuestras relaciones que puede parecer obvia y es la edad. Por eso se vuelve relevante fijarse especialmente en el sesgo adultocéntrico, que determina por ejemplo que la noción de infancia que tenemos. Por una parte contenida dentro del ideal de inocencia, que heterosexualiza a la infancia, en una "dulce espera de la heterosexualidad" (Flores, 2018, p. 23). [...] Este sesgo ha dificultado reconocer la diversidad sexual y de género en la infancia, que desde nuestra mirada adultocéntrica, entendemos mejor si la concebimos dentro de la adolescencia y vida adulta, cuando es validada por una persona adulta o si es fiel reflejo de un patrón reconocible en nuestra cultura, cuando cuestiona menos nuestro papel en las vidas de las personas más jóvenes. (Platero, 2019: 32-33)

Naturalitzar i normalitzar binarisme i heteronormativitat significa, doncs, treure la paraula a molts col·lectius minoritaris perquè comporta també emmudir les persones racialitzades, migrants, amb orientacions sexuals o identitats diferents de les heterosexuales, o amb diversitat funcional de qualsevol tipus. Significa, en definitiva, anul·lar qualsevol intent d'educació realitzada no només amb una clara perspectiva de gènere, sinó també amb una perspectiva interseccional. El tema de la normalitat i de l'acceptació acrítica de les normes socials sembla, doncs, que sigui l'obstacle més gran per a qualsevol innovació educativa. "Normalitzar les diferències" i aplicar una mirada "inclusiva" tenen el risc d'englobar en una visió que ja existeix -i que és hegemònica-, punts de vista diferents, com si els estiguéssim acollint, amb una

actitud paternalista i amable, que no soluciona la bretxa i no desconstrueix els estereotips sobre els quals la nostra “normalitat” es basa. Es tracta de formes de marginació i discriminació que sovint no es perceben com a tals, sinó que censuren i condicionen molt bé les eleccions futures pel que fa als estudis o la manera de viure les relacions (Bian, Leslie, Cimpian, 2017; Buitrago, 2017, Neary, Cross, 2018; Sweet, 2014, Solsona Pairó, 2016). Sovint l’educació sexual se situa al centre d’una controvèrsia sobre el paper de l’escola i de la família a l’hora d’educar, de manera que, com hem dit, això es transforma en la renúncia per part de l’escola de fer educació sexual. Platero (2019: 38), citant val flors<sup>86</sup>, utilitza l’expressió “passió per la ignorància”; és a dir la tendència a no explicar, a no contestar a preguntes i curiositats, a evitar la confrontació entre iguals o entre persones adultes i persones petites, com si l’ocultació de les informacions pogués negar l’existència de les sexualitats i de les diferents expressions de gènere. En canvi, estem convençudes que l’educació al gènere ha de començar a partir dels primers anys de vida (des de l’escola bressol), perquè cada persona pugui construir el seu propi alfabet, el propi sistema de codis per contestar la pressió de la societat (Curran, 2017). En diversos estudis internacionals i en la nostra experiència personal d’investigació i formació (Fierli et al., 2020c: 20), emergeix com els estudiants, inclosos els infants de l’escola bressol, estan preparats i receptius per tematitzar la dimensió del gènere, les múltiples identitats i expressions i per interrogar críticament les normes dominants i els sistemes de privilegis, amb llenguatges i enfocaments competents i adequats a la seva edat (Ryan, Patraw i Bednar 2013; Martino i Cumming-Potvin 2016; Bartholomaeus, Riggs i Andrew 2017; Neary i Cross 2018). Pressions i normes socials que només serveixen per consolidar una relació desigual amb el poder hegemònic que, des de la seva visió binària i heteronormativa, constreny perquè els estereotips i els prejudicis es reforcin al llarg del creixement dins de l’escola, i la “socialització diferencial” (Carrera et al., 2015) continuï sent la base de la praxi educativa.

La escuela utiliza diferentes estrategias que contribuyen a esta socialización diferencial, generalmente enmarcadas en el ámbito del currículum oculto, por lo tanto, sutiles y difíciles de identificar. [...] Si-

---

<sup>86</sup> flores, val (2018). Esporas de indisciplina. En VVAA, *Pedagogías transgresoras II*. Santo Tomé, Santa Fé: Bocavulvaria Ediciones

guiendo a Carrera et al. (2015) podemos destacar las siguientes estrategias de socialización diferencial: i) invisibilización de las aportaciones de las mujeres a la ciencia y a la cultura; ii) exclusión de la historia y aportaciones del movimiento feminista y homosexual; iii) no inclusión de experiencias sistemáticas de educación sexual, centradas en los procesos de construcción de la identidad de género, que pongan de relieve el carácter construido y contingente del sexo y del género; iv) uso de materiales y libros de texto con imágenes que reproducen los roles de género y muestran modelos de familia y de ser persona exclusivamente heterosexuales; v) uso de lenguaje sexista; vi) trato diferencial en función del género y rincones de juego diferenciales; vii) ausencia de prevención y no intervención en situaciones sexistas y homófobas que tienen lugar casi a diario en las aulas. (Carrera-Fernández et al., 2019: 57-58)

A través d'aquestes estratègies, afirma Carrera, de les quals l'alumnat i el col·lectiu docent no n'és plenament conscient, l'escola crea identitats diferents i jerarquitzades que donen lloc a la formació de dos grups d'alumnes i de ciutadans; un hàbitat per les identitats legítimes, aquelles que la Teoria *Queer* denomina intel·ligibles i que es posicionen dins de la matriu heteronormativa (Butler, 2001, 2002); i l'altre hàbitat per les identitats subordinades, inintel·ligibles o entrecruades (Burgos, 2008; Butler, 1990 i 2001), que excedeixen els seus límits. Aquesta subtil classificació en dona lloc a una altra. Així, allò normal, natural, moral i legítim, el "jo" s'oposa a allò anormal, contranatura, immoral i subordinat, "els altres" (Carrera, 2013; Carrera et al., 2015). L'alteritat constitueix així el binari oposat al "jo" dins un discurs normatiu i prescriptiu de la identitat; és un ésser abjecte (Kristeva, 1982), posicionat més enllà de les fronteres de la identitat "normal", és el marge que delimita les fronteres del "jo", el centre. Al mateix temps, (Carrera-Fernández et al., 2019: 58) més enllà de ser un agent potent de socialització que crea i jerarquitzava identitats, l'escola constitueix també un espai relacional idoni, en què l'alumnat posa en pràctica tot el repertori de conductes alimentades de l'estereotip i del prejudici transmès a través dels processos de socialització. Aquestes conductes, consistents a excloure, discriminar i danyar "a l'altre diferent", podrien denominar-se "pràctiques d'alteritat" (Carrera, 2010; Renold, 2005), que, atenent especialment la identitat de gènere, podrien denominar-se "pràctiques de control heteronormatiu" (Carrera, 2010; Carrera, Lameiras i

Rodríguez, 2016). De fet, la violència envers les “altres” persones que no conformen les normes de gènere es converteix, en no poques ocasions, en una forma de guanyar estatus dins del grup d'iguals.

Así, parece que la escuela de la normalización es también la escuela de la exclusión, ambas, exclusión y normalización, son las dos caras de una misma moneda. El sistema educativo formal, entonces, al margen de la “instrucción pura” de la que algunxs presumen y que otrxs reclaman, modula identidades y genera desigualdad (Carrera, 2013). Como destaca Freire (2001) «la educación, que nunca es aséptica, puede estar tanto al servicio de la transformación social como al servicio de la inmovilización y la reproducción social» (p.69). En este sentido, de su doble posibilidad de ser, pedagogía de la liberación o pedagogía de la opresión/otredad, la escuela continúa, muy habitualmente, optando por la segunda, generando desigualdad y exclusión. (Carrera et al., 2019: 59)

Estirem els fils d'aquest raonament articulat, encara que necessàriament incomplet, sobre pedagogies de ruptura i pedagogia *queer* i la transmissió dins de l'escola de patrons canònics, estereotipats i resultat d'un sistema basat només en el punt de vista masculí. Podem dir que, dins d'un marc educatiu que està evidentment i profundament lligat a una visió binària i heteronormativa, pot semblar que l'educació es construeixi per consolidar aquesta visió i les relacions de jerarquia i poder que se'n deriven. A partir del naixement de les noves pedagogies, i sobretot des de la pedagogia dels Oprimits de Freire i en endavant, l'escola pot adoptar dues posicions: una més reconfortant, és a dir, reforçar estereotips i prejudicis, acceptar una visió exclusivament binària de la realitat i, d'aquesta manera, contribuir a l'eternització de les desigualtats i diferents nivells d'accessibilitat al coneixement i a l'autodeterminació; o una altra de més dolorosa (Freire, 2001; hooks, 2004) de qüestionament constant, de construcció d'un pensament crític i que posi atenció en la perspectiva interseccional de cada anàlisi. Aquest últim posicionament preveu, també, la inclusió de la reflexió sobre gèneres, sexualitats i cossos com a element fundacional del creixement de les persones, ja no un factor privat i íntim gestionat per les famílies, sinó un debat col·lectiu, d'intercanvi i comparació, perquè el que és personal continuï sent polític.

Esto comporta inserir en la práctica educativa de cada disciplina una nueva modalidad: aquella que pone en primer plano la educación al género y las diferencias y que sitúe el cuerpo al centro; con todas las consecuencias que ello comporte: cuestionamiento, preguntas abiertas, subversión de roles y jerarquías, transformaciones. ¿Y qué queremos que se transforme ante todo? Sin duda, la urgencia más grande es cambiar la cultura de la violencia y de la discriminación prevista, legitimada y reiterada por la cultura patriarcal. Y estamos convencidas que la educación puede activar este cambio sobre todo si se empieza desde la primera infancia porque es así como podemos construir las herramientas para desmontar, analizar y transformar los estereotipos y todos los mecanismos patriarcales y heteronormativos que están a la base de una cultura de control y de posesión que es la que provoca la mayoría de las violencias de género y homo-transfóbicas. (Fierli, 2021b: 181)

Ja hem parlat prou sobre el fet que els llibres il·lustrats són eines molt potents en aquest sentit, sigui per a la capacitat de les imatges de quedar-se com a punts de referència com pel seu poder transformador i la seva influència sobre el nostre pensament i comportament. Un llibre il·lustrat és, doncs (Fierli et al., 2019), ja en si mateix, un sistema complex i, quan aconsegueix narrar la complexitat en totes les seves formes i facetes, esdevé també una eina preciosa, rara i fonamental per a l'educació d'infants, adolescents i persones adultes. El diàleg privilegiat que en el registre il·lustrat té lloc entre paraula i imatge i l'intercanvi recíproc, fan que fins i tot les persones més petites puguin entrar dins de la narració, reconèixer la seva pròpia història i activar aquest mecanisme de pertinença que permet memoritzar les imatges i recuperar-les, si cal, en aquest calaix de la memòria on es conserva la nostra representació del món construïda pàgina rere pàgina (Handler Sptitz, 2000).

Se ben utilizzati e mediati, i libri illustrati di qualità possono essere strumenti dirompenti nello scardinamento di stereotipi di genere e nell'educazione dello sguardo, che dobbiamo imparare a esercitare per cambiare punti di vista, cogliere dettagli non espliciti, vedere cose non necessariamente rappresentate. Competenze della capacità di guardare che ci insegnano a pensare in modo differente, ad accogliere senza turbamenti pluralità e sconfinamenti rispetto alla norma, e a considerare senza tabù e pregiudizi ciò che siamo e ciò che sono le altre persone. Possono

essere una sponda “salvavita” in situazioni di discriminazione e violenza, di isolamento e non accettazione da parte del gruppo dei pari o, più in generale, della società. Ma hanno bisogno di un contesto solido, che li consideri strumenti importanti e che sappia contemporaneamente porre l’attenzione su molteplici elementi: un linguaggio cis-eterosessista, la trasmissione più o meno consapevole di stereotipi, il giudizio o addirittura la censura verso comportamenti “non conformi”, famiglie “non tradizionali”, orientamenti non eterosessuali. (Fierli et al., 2020b: 12)

Els llibres, doncs, són una eina de qüestionament i pensament crític per poder construir imaginaris lliures i conscients, per tal de soscar el poder hegemònic patriarcal, binari i heteronormatiu. I, des d’aquest punt de vista, les escoles i les comunitats educatives han de ser un espai de transformació i creació, *safe zones* perquè cadascú expressi la seva identitat i en les quals es construeixi una cultura del respecte i del consentiment. És aquesta, segons la nostra opinió, la transformació a la qual hem d’anhelar per cancel·lar l’escola de la transmissió unívoca d’informacions, tancada i que vehicula estereotips i prejudicis.

Les apprentissages scolaires en général, et l’éducation à la sexualité en particulier, véhiculent un certain nombre d’injonctions normatives concernant le genre et la sexualité. Ces normes sont difficiles à déceler tant elles paraissent aller de soi. Pourtant, elles sont omniprésentes. Exercées subtilement sur les élèves, ces pressions concourent à ce que nous nommons une mise en genre et une mise en orientation sexuelle. La mise en genre, d’une part, dérive de l’assignation au sexe génital, et se construit sur le principe de la bicatégorisation des sexes, c’est-à-dire la division de l’humanité en deux catégories, femme et homme, présentées comme exclusives. La mise en orientation sexuelle, de l’autre, découle d’une hétérosexualité dépeinte comme normale et obligatoire, et de l’absence ou de l’invalidation des autres orientations. Ces mécanismes contribuent explicitement à la construction d’une éducation cis-hétéronormée. (Richard 2019: 61)

Gabrielle Richard, en el seu assaig *Hétéro, l’école?*, proposa una anàlisi lúcida i molt interessant del sistema educatiu canadenc i obre una visió to-



talment innovadora de l'educació sexual i afectiva. L'autora traça un panorama de l'estat de l'educació al seu país i destaca les diferents maneres segons les quals s'ensenya educació sexual. Al llarg de la seva anàlisi, no perd mai de vista tres punts fonamentals que identifica com els tres "missatges normatius" que les escoles (i les praxis educatives) continuen proposant: la presentació dels sexes i dels gèneres segons un format binari, la reducció del gènere d'una persona al sexe que se li ha assignat al naixement i l'heterosexualitat obligatòria i donada per fet. I, si tota la nostra recerca sobre els llibres i àlbums il·lustrats parteix de la idea d'identificar i desconstruir els mateixos missatges normatius, és molt insòlit que dins les escoles s'actui realment, primer que en tot la seva identificació i, després, en la seva desconstrucció.

È come se a scuola agissero simultaneamente due curricoli, in contrasto tra loro: un primo esplicito, visibile e identico per maschi e femmine che convivono in classi miste, e un secondo nascosto, tacito, inconsapevole, nel quale si collocano per ragazzi e ragazze le immagini di sé come studenti e studentesse e le attese delle famiglie sul futuro dei propri figli e figlie (Biemmi 2009: 36-39 cit. en Musi, 2015: 210)

Tal com Sontag (1972) havia destacat l'existència d'un *Double Standard of Ageing* entre dones i homes, Musi subratlla l'existència d'un doble currículum dins de les pràctiques educatives: un currículum explícit, és a dir les disciplines que s'ensenyen, i un currículum implícit que no ve directament de les disciplines, sinó que és el resultat de prejudicis, hàbits, creences, estereotips que es transmeten de manera gairebé involuntària i inconscient (com ja havíem vist amb l'estudi d'Abbatecola i Stagi anteriorment). Musi (2015: 210-211) afirma que sembla que l'educació de gènere passi per experiències i interaccions no reflectides: el professorat no és immune d'assumir visions estereotipades de la realitat i transmet estereotips de gènere que influeixen significativament en els processos d'aprenentatge. Cal, doncs, centrar l'atenció en el currículum ocult i no només en l'essencial tasca de revisió dels currículums escolars. La transmissió del coneixement es basa en meta missatges i relacions interpersonals que condicionen inevitablement l'aprenentatge dels continguts i que, si es mantenen invisibles o s'ignoren, continuen reiterant la discriminació i la desigualtat. L'autora proposa quatre factors que considera importants per desfer aquest mecanisme de transmissió més o menys inconscient: l'autoreflexió, l'atenció al llenguatge, la introducció de la perspectiva

de gènere i l'ús de metodologies actives que posin al centre del debat educatiu les persones i que deixin a qualsevol subjecte la possibilitat de prendre la paraula. És interessant, a més, com ubica en la pràctica de l'autoreflexió tres elements més: la possibilitat de reflexionar sobre el fet que portem dins de la classe la nostra experiència i la nostra manera de ser; la possibilitat de reconèixer-nos com a subjectes situats en un context determinat i influenciats per aquell context; la possibilitat de reflexionar sobre com s'ha construït fins ara el coneixement (global i personal), des d'un punt de vista exclusivament masculí i, sovint, masculista.

Vanita Sundaram i Helen Sauntson (2016) obren el seu llibre amb una reflexió sobre els motius que han posat l'educació sexual i afectiva al centre del debat sobre l'educació. Les dues autores reputen (2016: 2) que en els darrers anys s'han produït una sèrie de canvis socioculturals, polítics i legals en diferents contextos que, probablement, han creat un entorn propici per debatre qüestions de gènere i igualtat i pluralitat sexual en l'àmbit educatiu. En particular, identifiquen una sèrie de punts: un major reconeixement polític de la violència sexual i de gènere entre les persones adolescents, inclosos els debats sobre la comprensió del consentiment; l'ampliació del coneixement sobre l'homofòbia a les escoles i els canvis legislatius recents, com la sanció del matrimoni entre persones del mateix sexe en diferents països; un debat renovat sobre la "pluralitat" en l'educació sexual en el context de comunitats cada cop més multiculturals; preocupacions polítiques i socials sobre l'accés dels infants i joves a la pornografia i les imatges sexualitzades; preocupacions públiques i polítiques sobre la sexualització de nenes i dones en una varietat de mitjans impresos i en línia; i les propostes de modificació del mandat professional del professorat en relació amb la protecció i salvaguarda dels menors. Tot això, sostenen Sundaram i Sauntson, ha fet que aquestes qüestions s'hagin plantejat com a preocupacions greus a les escoles i a la societat en general. Violència entre iguals (a més de la violència homolebòbitransfòbica), sexualització i cosificació de nenes i dones o l'accés sense control a continguts pornogràfics i molt violents són sense dubte els elements més forts a què les comunitats educatives han de fer front.

Schools offer a particularly important and influential context within which to provide young people with education to promote sexual health. As well as offering a reasonably safe environment, teachers can

help normalise and legitimate understandings of, and concern for sexuality, both among young people and in the wider community (Ingham and Hirst, 2010). Schools are also important in enabling educational programmes to reach large numbers of young people from diverse backgrounds before they become sexually active, offering opportunities to encourage young people to delay the onset of sexual activity and providing ongoing and supportive education as they begin to engage in sexual activity. (Thomas and Aggleton, 2016: 14 en Sundaram i Sauntson, 2016)

El rol mateix de les escoles com a espai de coneixement i creixement és fonamental perquè es desenvolupi una educació sexual competent i oberta a totes les subjectivitats, curiositats, preguntes, dubtes i dificultats. No es poden proporcionar només informacions sanitàries, sinó que s'ha d'enfocar l'ensenyament en totes les facetes de la sexualitat i la identitat de gènere, les relacions o les emocions<sup>87</sup>. L'escola, tal com la família i més que altres agències de socialització (Cromer et al., 2010), és l'espai d'experimentació de la construcció del gènere tant en la seva expressió com en les relacions entre iguals i amb persones adultes.

Il s'agit de comprendre comment, à la confluence de plusieurs instances socialisatrices -les familles, les institutions, les pairs, les médias- et dans la tension entre dépendance et autonomisation, l'enfance devient un laboratoire des transactions de genre, pour les adultes, comme pour les enfants. Le genre s'élabore, s'expérimente, s'éprouve, se recompose, par la transmission et la confrontation des discours, des pratiques, des représentations, différemment selon les classes sociales et s'incorpore. Ainsi la socialisation, "ensemble des processus par lesquels l'individu est construit, on dira aussi formé, modelé, façonné, fabriqué, conditionné, par la société globale et locale dans laquelle il vit" (Darmon 2006: 6), est multiple, hétérogène, contradictoire, mais la continuité dans le temps et l'espace est assurée par le corps, opérateur majeur et marqueur du genre, de la crèche au collège. (Cromer et al., 2010: 7)

---

<sup>87</sup> Vegi's, sobre el tema de la sexualitat com a conjunt de relacions i processos de socialització, *Sexualities in Education* editat per Erica Meiners i Therese Quinn (2012) que crida l'atenció perquè, tot i que és un text educatiu sobre sexualitat, no hi ha notícies mèdiques enlloc, però la sexualitat està tematitzada explícitament com a procés relacional i social.

Els articles recollits per Cromer, en el número 49 de la revista *Cahiers du Genre*, demostren com jerarquies i rols de gènere ja estan interioritzats a l'escola infantil i com les persones adultes, la majoria de les vegades de manera inconscient, afavoreixen la transmissió d'estereotips (com ara fomentar les capacitats físiques dels nens o l'atenció per l'aparença de les nenes) a través de jocs, lectures o disfresses, a més d'afavorir la "homo-sociabilitat", és a dir la tendència a jugar i socialitzar amb persones del mateix sexe. Els estudis de Carrie Paetcher (2003, 2006, 2007) també, i amb una particular atenció a les subjectivitats designades com a *Tomboys*, es basen en la idea que els infants aprenen i construeixen les seves identitats de gènere dins de les comunitats on es "practica" la masculinitat i feminitat, incloses les comunitats d'iguals, com per exemple els patis escolars. En particular, a l'assaig *Young children, gender, and the heterosexual matrix* (2015), l'autora examina la relació entre el contracte social tal com s'entén històricament a Occident i la conceptualització de la matriu heterosexual feta per Butler (1990), a partir de les observacions de Wittig (1980). És a dir, examina la concepció del contracte social com intrínsecament heterosexuales. Paetcher comença la seva reflexió a partir del concepte de "matriu heterosexual" expressat per Butler que afirma que el concepte serveix:

to designate that grid of cultural intelligibility through which bodies, genders, and desires are naturalized. I am drawing from Monique Wittig's notion of the "heterosexual contract" and, to a lesser extent, on Adrienne Rich's notion of "compulsory heterosexuality" to characterise a hegemonic discursive/epistemic model of gender intelligibility that assumes that for bodies to cohere and make sense there must be a stable sex expressed through a stable gender (masculine expresses male, feminine expresses female) that is oppositionally and hierarchically defined through the compulsory practice of heterosexuality. (Butler, 1990: 151 cit. en Paetcher, 2015: 6)

Butler i Wittig incideixen sobre aquest tema, el de l'heterosexualitat obligatòria, perquè la consideren profundament vinculada a l'opressió de les dones i, segons Butler, també a l'opressió de totes les subjectivitats que no es conformen a una visió binària de la societat. Com a mínim fins al segle XIX (i les coses no han millorat des d'aleshores), el contracte social s'entenia generalment com un pacte entre homes adults. Això reflecteix l'exclusió formal de

les dones de la societat civil, per la idea que eren incapaces de transcendir el cos i participar de manera racional en la vida pública; i l'exclusió de les dones suposa també l'exclusió dels infants, pel fet que es consideren, també, incapaces de raciocini. Segons Paetcher (2015: 11), una manera d'aclarir la qüestió de l'exclusió és considerar la posició dels infants respecte a la llei, que opera en una doble direcció: exclou els que es defineixen com a infants dels drets i privilegis, així com de les responsabilitats reconegudes per als adults, i, al mateix temps, proporciona protecció a aquells que es consideren vulnerables per la seva condició d'infants<sup>88</sup>.

Com subratlla Bourdieu (1991), la categorització i denominació constant i repetida del món assigna, a persones i col·lectius, posicions particulars dins de la societat i, per tant, és extremadament poderosa.

It is easy to understand why one of the elementary forms of political power should have consisted, in many archaic societies, in the almost magical power of naming and bringing into existence by virtue of naming. (Bourdieu, 1991: 236 cit. en Paetcher, 2015: 11)

Això significa que denominar i categoritzar els infants com a “infants”, els assigna automàticament una posició d'inferioritat respecte als homes i al seu contracte social. Això permet, a més, als mateixos homes (i a les dones, encara que en menor mesura) de controlar les informacions que els infants reben sobre el món on viuen: informacions relatives, sobretot, a comportaments i a què és acceptat o no per la societat. Paetcher es pregunta si, exclouent els infants del contracte social, no seria automàtic que fossin exclosos de la matriu heterosexual. Explica, però, com les diferents investigacions sobre gènere, sexualitat i infància han donat proves abundants que els infants estan lluny de ser pre-sexuals i què, en canvi, treballen intensament per inserir-se en els discursos i en la *performance* heterosexuales. Aquesta evidència suggereix que no és realista col·locar els infants fora de la matriu heterosexual.

It could be that children's bodies, rather than having to be intelligible primarily as gendered, could instead gain their intelligibility from

---

<sup>88</sup> Paetcher fa referència a Cohen, Elizabeth F. (2005). Neither seen nor heard: children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*, 9(2), 221-240.

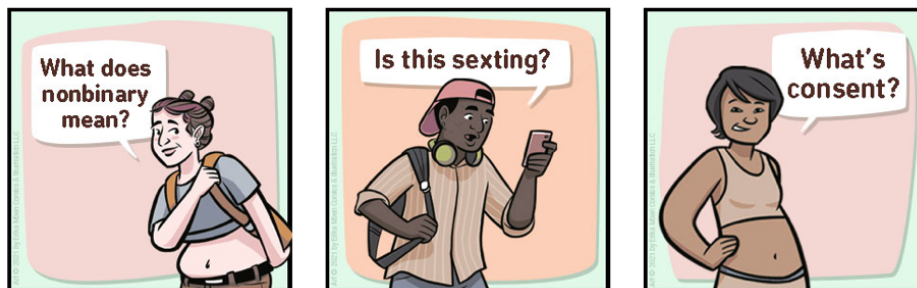
their status specifically as the bodies of children, with this happening prior to a sexualised conception of gender. [...] Those carrying out research into gender, sexuality and childhood, however, have produced abundant evidence both that young children are anything but pre-sexual, and that they work hard to insert themselves into heterosexual discourses and performances. This evidence suggests that it is unrealistic simply to position young children outside of the heterosexual matrix. (Paetcher, 2015: 14)

Tota la reflexió de Paetcher ens sembla molt interessant, perquè demostra com la matriu heterosexual influeix en el comportament i en la percepció de la identitat d'infants i persones joves i perquè, com dèiem abans respecte al control de les informacions, conformar-se amb aquesta visió significa tenir la sensació de formar part de la societat, tenir allà una posició ben definida i acceptada.

The importance of self-inscription into the heterosexual matrix among young children seems, however, to require a stronger and more complex explanation than this. We need to be able to explain, for example, why teachers wanting to “queer” early years classrooms have to work so hard in order to do so, and why alternative constructions of self, sexuality and the world are not easily taken up (Blaise, 2005; Cullen & Sandy, 2009; Davies, 1989, 2003). (Paetcher, 2015: 21)

L'escola, doncs, és una de les dues agències de socialització (amb la família) on la matriu heterosexual influeix de forma majoritària en la construcció de la identitat de gènere i en la seva expressió. Si volem un canvi i una educació transformadora, doncs, hem de partir des d'aquí.

### 4.3 L'ESCOLA COM A ESPAI DE LLIBERTAT?



28. Erika Moen, Matthew Nolan. *Let's Talk About It. The Teen's Guide to Sex, Relationships, and Being a Human*. Random House Graphics 2021

Bryson i de Castell (1993) ens parlen de la “certesa” d’una educació que respon a determinades normes de “normalitat”, bell hook, en el seu llibre *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom* (1994), ens parla de manera molt aprofundida de la revolució que una nova visió educativa produeix en la vida de les persones estudiants i de les persones que ensenyen i decideixen aplicar aquesta visió. I del dolor que això pot provocar, perquè res no resulta ser el mateix, les perspectives i els paradigmes canvien i l’aprenentatge i l’ensenyament es fan molt més feixucs.

Molti colleghi erano inizialmente riluttanti a partecipare a questo cambiamento, e molte persone hanno scoperto di dover affrontare i limiti della propria formazione e conoscenza, nonché una possibile perdita di “autorità”, nel tentativo di rispettare la “diversità culturale”. In effetti, smascherare verità e preconcetti a lezione divenne spesso causa di caos e confusione. Veniva messa in dubbio la convinzione che l’aula debba sempre essere un luogo “sicuro” e pieno di armonia. Per molte persone fu difficile accettare l’idea che il riconoscimento della differenza richiede anche la volontà di accogliere il cambiamento in classe, per consentire mutamenti nei rapporti tra gli studenti. Molte persone furono prese dal panico. Ciò a cui assisteremo non fu la confortante idea di “melting pot” della diversità culturale, la coalizione arcobaleno in cui tutti erano uniti nella propria differenza con lo stesso sorriso rassicurante. (hooks, 2020b [1994]: 34)

Aoife Neary i Catherine Cross (2018), en la publicació del report sobre l’estudi realitzat a Irlanda l’any 2017, plantegen una qüestió molt impor-

tant: la de la formació del professorat. Fins ara hem parlat de pedagogies noves que posen al centre la possibilitat de prendre la paraula, l'autoreflexió, situar-se i assumir que l'ensenyament mai no és neutre. Tot això només es pot produir si les persones que treballen a les escoles es troben en les condicions de formar-se i adquirir noves competències concernents aquests temes. L'estudi portat a terme per Neary i Cross és un estudi qualitatiu, dut a terme entre maig i octubre de 2017, amb els pares d'onze persones transgènere i *gender variant* i set educadors que tenien accés als serveis de suport del TENI (Transgender Equality Network Ireland) amb el propòsit d'oferir una nova visió de com les persones transgènere i les seves famílies viuen i negocien la vida quotidiana a primària. De l'estudi emergeix una resistència cap a les persones transgènere i *gender variant* que ve molt més des de les persones adultes (sovint per manca de competències) que de les persones petites coetànies.

An emerging body of empirical research internationally has given particular attention to the everyday lives of transgender and gender variant children in primary school contexts. For example, Martino and Cumming-Potvin (2016) note the potential in using transgender themed texts at school but are careful to underline how teacher subjectivities, knowledges and positionalities are key mediating factors. Countering claims that children 'are not ready' for such knowledges, Ryan et al. (2013) demonstrate how children productively learned to question restrictive social systems and think more inclusively in general. (Neary, Cross, 2018: 5)

L'altre factor que subratllen Neary i Cross és que les comunitats educatives estan totalment preparades (i a favor) per reaccionar a un eventual assetjament transfòbic i semblen entendre el problema de l'homofòbia; estan, en canvi, molt confoses i incertes sobre la identitat transgènere, la transfòbia i respecte a l'educació sobre la identitat de gènere a les escoles primàries, tant que sovint la reacció porta a discursos com ara la "innocència infantil" i "adequació" a l'edat, que tanquen de manera perillosa les oportunitats de transformació educativa.

Elisabetta Musi també subratlla la importància de la formació del professorat per reforçar-ne les competències i per reforçar la seva seguretat (en la relació amb infants i adolescents i en la relació amb les famílies) a l'hora d'emprendre un camí d'innovació dins de la pràctica educativa en temes de



gènere i identitat. El sistema escolar (Musi, 2015: 218) representa una de les xarxes institucionals més esteses i potents de la cultura d'un país. La pregunta que es fa l'autora és: quina contribució pot aportar l'escola en la contrastació d'estereotips i prejudicis sobre les identitats si, en els cicles formatius del seu professorat i, en conseqüència, en l'educació que s'imparteix a classe, l'atenció al gènere no és objecte de formació institucional i programàtica bàsica? Les polítiques d'igualtat a les escoles continuen sent ineficaces per l'absència d'una acció decisiva que prepari tot el professorat per a un ús no sexista de la llengua, per a una lectura crítica del coneixement, per a un coneixement adequat dels processos de construcció de la identitat.

Igualment crítica, és l'anàlisi de Gabrielle Richard (2019: 35) que identifica tres models dominants d'educació sexual a les escoles. El model tradicional, que es basa en una concepció de l'escola com a responsable de transmetre els valors i creences dominants sobre la sexualitat en una societat i en un moment determinat; els programes basats en aquest model que promouen nocions de monogàmia; la relació sexual hetero, penetrativa i reproductiva i la conformitat de les parelles amb els rols de gènere convencionals. Les nocions de sexe, identitat de gènere i expressió només es presenten en una lògica binària masculina/femenina. Les expressions de la diversitat humana respecte a la sexualitat es neguen, es fan invisibles o es presenten com a patològiques o errònies. El segon model és anomenat preventiu (Richard, 2019: 36) i és el que predomina arreu del món. Aborda la sexualitat des del punt de vista dels seus riscos inherents (MTS, embaràs d'adolescents, violència en les relacions) i les maneres de minimitzar-los. Aquesta visió de la sexualitat adolescent no pretén frenar el pas a l'acte sexual (tot i que de vegades el critica), però el reconeix com a inevitable i, per això, l'educació sexual té com a objectiu transmetre a l'alumnat coneixements que els permetin un desenvolupament personal considerat com a saludable (més que imposar valors i concepcions dominants).

L'approche globale de l'éducation sexuelle (comprehensive sexuality education), préconisée par plusieurs organisations internationales dont l'UNESCO, s'inscrit dans ce modèle. Elle suggère d'offrir aux élèves des informations sur l'anatomie, la reproduction et les ITS, mais se veut également vectrice de contenus qu'on pourrait juger plus proches des préoccupations des jeunes, tels que la masturbation et les relations amoureuses. Cette approche, loin de traiter la sexualité comme un sujet

tabou ou un désir à éliminer, la présente comme partie intégrante d'une vie saine. L'accent mis sur l'intégrité corporelle, bien que complètement légitime, tend néanmoins à laisser en plan la transmission d'informations liées à l'orientation sexuelle, à la diversité des pratiques sexuelles, au plaisir, à l'identité de genre, etc. Lorsqu'on y évoque les notions de sexe ou de genre, c'est d'ordinaire sur un mode binaire. (Richard, 2019: 36)

El tercer model identificat per Richard, el model crític, és el que s'obre més cap a una innovació de l'educació, perquè se centra en la promoció del plaer, la reflexió sobre les relacions de poder i les diferents orientacions sexuals. L'aspecte nou d'aquest enfocament es refereix tant al contingut tractat com a les modalitats pedagògiques. La finalitat és implicar activament les persones per tal de portar-les a qüestionar les normes que dominen en una societat determinada, i en un moment determinat, en matèria de sexualitat, expressió i relacions de gènere. Per exemple, ja no es tracta d'informar només dels riscos inherents a la penetració penis/vagina, sinó de contestar el referent absolut que constitueix aquesta penetració. El capgirament, per tant, és que la pedagogia crítica qüestiona la normalitat més que la marginalitat, posant sota la lupa els privilegis dels grups dominants, o fins i tot la naturalitat de comportaments que ens imaginem evidents.

La pédagogie critique interroge donc la normalité plutôt que la marginalité, en plaçant sous la loupe les privilèges des groupes dominants, ou encore la naturalité des comportements qu'on imagine aller de soi. Il s'agit d'une approche déstabilisante, tant pour les élèves que pour les pédagogues, mais qui est davantage garante à moyen terme d'une modification des perceptions que ne peuvent l'être les approches traditionnelles. (Richard, 2019: 37)

Si l'escola, realment, vol activar plans educatius perquè hi hagi una transformació, la pedagogia *queer* o crítica, doncs, és el punt de referència. Una visió de l'escola com la d'un espai segur, saludable i de benestar, on les persones creixen serenament i lliures d'expressar la pròpia identitat. Un espai que proporcioni les eines perquè això pugui passar, perquè cada persona pugui trobar la seva manera de construir la pròpia identitat i de conivir-hi. Una escola que treballi perquè el consentiment i el respecte siguin donats per fet, que mantingui sempre una perspectiva interseccional i de gènere i que trenqui

la necessitat “confortant” d’una manera d’ensenyar que es manté dins dels límits de la “tradicció” i la “normalitat”.

Questo tipo di attitudine educativa è volta quindi alla valorizzazione delle identità di genere, intese come matrici sociali di relazioni fra singoli e fra gruppi, produttrici non semplicemente di conoscenza della realtà, ma anche di cambiamento sociale. La dimensione del genere -e la riflessione sulle relazioni di genere che esso implica- offre l’accesso ad una costellazione complessa di significati ed esperienze: è guardando attraverso di essa che è possibile articolare la molteplicità di differenze che stratificano i posizionamenti individuali e sociali della contemporaneità. Nella pratica pedagogica deve infatti trovare posto un tipo di educazione che sia in grado di decostruire i modelli dominanti, e che sappia ripensare i generi quali costruzioni sociali per farli diventare processi consapevoli, oggetto di apprendimento critico da parte delle nuove generazioni. (Gamberi, Maio, Selmi, 2010: 27).

## SEGONA PART: PER QUÈ ELS ÀLBUMS IL·LUSTRATS?

«What is the use of a book», thought Alice, «without pictures or conversations?»



29. Suzy Lee. *Alice in Wonderland*. Corraini 2008

## CAPÍTOL 5. PER QUÈ ELS ÀLBUMS IL·LUISTRATS?

Tal com hem començat a evidenciar en el primer capítol sobre l'estructura del marc teòric, la nostra recerca s'inspira en la idea que les imatges que es troben als llibres il·lustrats tenen una gran influència en la construcció de l'imaginari de la persona que llegeix, són d'una gran importància per a la construcció de la pròpia identitat i, per tant, s'han de mirar amb un ull entrenat i crític (Cromer i Turin, 1998; Turin, 2003; Campagnaro i Dallari, 2013; Fierli et al., 2015).

Volem respondre preguntes sobre quines són les representacions de cossos, gèneres i sexualitats que es troben en els llibres il·lustrats, o com aborden categories com ara el binarisme de gènere i l'heteronormativitat, i ens interessa destacar la potència dels llibres il·lustrats com a eines educatives. Creiem que és important evidenciar quines podrien ser les implicacions d'un cert tipus de representacions en la construcció de l'imaginari i de la identitat de gènere de les persones i quina influència tenen aquests tipus de representacions en una perspectiva de prevenció de la violència de gènere i masculista contra les dones. Veurem més endavant què significa educació al gènere i a les diferències, de moment ens limitem a destacar aquesta relació entre les imatges que veiem, els llibres que llegim, escoltem i fullegem durant el nostre creixement i la capacitat de llegir aquestes imatges i utilitzar les informacions que adquirim per llegir la realitat que ens envolta i construir relacions amb el món (Sipe i Pantaleo, 2008; Nikolajeva, 2013).

Nikolajeva (2013), basant-se en els principis de la psicologia cognitiva, evidencia com les imatges dels llibres il·lustrats ajuden a desenvolupar la capacitat de reconèixer les emocions, anomenar-les i donar-los una forma, a més de desenvolupar empatia i sentiments de solidaritat (o no) amb els personatges. Totes les capacitats que les persones poden, en qualsevol situació real, utilitzar dins de les seves relacions amb les altres.

Fiction, as cognitive criticism claims, creates situations in which emotions are simulated. Reading picturebooks prepares children for dealing with empathy and mind-reading in real life. Vast empirical research confirms that even very young children understand and respond to emotional dimension in picturebooks. [...] Direct affective responses are hardwired in the brain and evolutionarily conditioned. Against common sense, most of us have indeed laughed at funny images or become upset

about disturbing ones. Cognitive criticism explains this by the complex mechanism of mirror neurons that enables our brain to simulate responses to representations as if they were real visual stimuli. (Nikolajeva, 2013: 250)

El desenvolupament de l'empatia, afirma Nikolajeva (2013: 251), comença quan ens identifiquem amb les emocions d'una altra persona i la ficció dels àlbums il·lustrats desencadena aquest mecanisme. La nostra resposta a les imatges és possible perquè hem memoritzat (tot i que de manera inexacta i fragmentada) l'emoció representada, tant a partir d'una experiència de la vida real, com d'una experiència de ficció prèvia que és suficient per activar la memòria. Nikolajeva subratlla també com aquesta empatia immediata es pot activar no només amb les emocions bàsiques, sinó també amb les "socials", és a dir, aquelles que depenen de la cultura del lloc on vivim i creixem, que impliquen més d'una persona i, per tant, estan subjectes a negociació. Emocions de les quals guardem memòria des d'experiències passades, personals o adquirides a través del relat d'altres persones. Tractarem més endavant el tema dels llibres sense paraules pel que fa l'adquisició del llenguatge, de moment, ens sembla interessant el fet que destaca Nikolajeva quan diu que les persones petites no tenen cap dificultat per respondre adequadament a les imatges sense paraules, però que, al mateix temps, la descripció verbal d'emocions i estats d'ànim s'utilitza com un estratagema pedagògic que ajuda els infants a articular l'emoció per reconèixer-la més tard i també com un pas en l'adquisició del llenguatge.

Les imatges tenen un paper important en la representació de les emocions socials i sovint porten la càrrega més pesant, especialment a través de la figuració del llenguatge corporal i la posició dels personatges a la pàgina. Les emocions socials no estan directament relacionades amb manifestacions externes i, per tant, són més difícils d'expressar visualment (2013: 252-253). La conclusió a la qual arriba Nikolajeva reflecteix el nostre enfocament:

Reading fiction is not only beneficial, but indispensable for our cognitive and emotional development. In plain words, reading makes us better human beings, which teachers certainly must seize upon (Kidd & Castano, 2013 ). Second, [...] visual images are powerful means to invite readers to engage with texts and that picturebooks are perfect training fields for young people's theory of mind and empathy.

Finally, then, cognitive criticism provides scholars and by extension teachers with concrete easy-to-use implements for studying young readers' emotional engagement with picturebook texts [...] and probe into the most profound issues in the philosophy of art and its educational implications. They enhance young readers' aesthetic appreciation of picturebooks. (Nikolajeva, 2013: 254)

Com ja hem afirmat, entre els elements que caracteritzen els llibres il·lustrats n'hi ha alguns que considerem fonamentals per investigar els mecanismes de construcció de les identitats de gènere a través de les representacions, o millor dit, per investigar com les representacions poden influir en la construcció de la identitat. Ens referim, per exemple, al fet, entre d'altres, que les imatges dels àlbums il·lustrats ens ajuden a expressar el que sentim, a incrementar la nostra capacitat de descriure una emoció o un sentiment i el nostre llenguatge; que contribueixen a la construcció d'un imaginari on trobem els recursos (també en moments diferents) per explicar i explicar-nos situacions que veiem o que vivim; que aquest potencial dels llibres il·lustrats està molt vinculat amb l'educació perquè els anys d'escolarització voluntària i obligatòria són aquells durant els quals es posen les bases del que serem i aquesta fonamentació es fa en una situació d'aprenentatge continu i de comparació continua amb iguals i amb persones adultes que (en teoria!) no ens pressionen amb models que ens jutgen i engabien la nostra manera de ser.

Volem subratllar que tota la nostra investigació es desenvolupa sense oblidar de mirar les imatges amb la mateixa perspectiva de gènere que caracteritza tots els llibres que hem tingut en compte i seleccionat per a aquesta anàlisi. Els llibres que considerem àlbums il·lustrats de "qualitat", encara que els temes no estiguin específicament vinculats al gènere, les identitats, els cossos o les sexualitats, tenen com a característica bàsica la possibilitat d'obrir horitzons, no d'estandarditzar el gust i acollir maneres diferents de narrar, il·lustrar o explicar històries i això influeix moltíssim en la construcció del propi imaginari i del bagatge de models i punts de referència de cada persona. Hem utilitzat la definició "de qualitat" a propòsit, perquè considerem que l'àlbum il·lustrat és un dispositiu cultural molt complex fet d'un conjunt d'elements que no es poden analitzar singularment deixant de banda els altres que componen la totalitat. L'anàlisi ha de considerar-ne la forma, la cura del text i de les imatges, el paper triat, la tipografia, les pàgines finals (*endpapers*) i la maquetació. A més d'aquests factors formals, com ja hem dit, un llibre de

qualitat és un objecte que proposa un missatge que no aposta per una homologació del gust i que ofereix un ventall de possibilitats molt variat i heterogeni.

Considerant que la nostra recerca, a més, està vinculada amb les representacions de cossos i sexualitats, hem decidit triar (cada vegada que ha sigut possible) llibres que no transmetin estereotips, ni de gènere ni d'altres categories, on l'heteronormativitat i la repronormativitat estiguin qüestionades, i que siguin el resultat clar d'un projecte editorial, gràfic i narratiu.

Encara que som ben conscients que el llibre perfecte no existeix, considerem tots aquests elements com a imprescindibles i completament entrellaçats entre ells.

Un altre aspecte important en l'anàlisi dels llibres il·lustrats, és el factor pedagògic i educatiu: encara que no estiguin pensats necessàriament amb un objectiu pedagògic, considerem que les il·lustracions i els àlbums il·lustrats es poden utilitzar com a eines de mediació en qualsevol tipus de pràctica educativa. Per aquest motiu la tendència, quan s'estudien i s'analitzen, és imaginar no només com es podrien utilitzar dins d'un grup, sinó també indagar quines són les possibles conseqüències que unes determinades imatges (ensenyades, mirades voluntàriament o vistes per casualitat) poden tenir en la construcció de la pròpia identitat.

Això perquè, a més de ser un dispositiu complex, el llibre il·lustrat és un artefacte potent que desencadena diferents mecanismes: contribueix a la construcció de l'imaginari de les persones, a través dels models que transmet i de les situacions que proposa; pot ser una excel·lent eina de mediació perquè les persones es reconeixen en les seves històries o en descobreixen de desconegudes; contribueix a l'educació de la mirada, a aprendre a llegir més enllà de l'aparença d'imatges i textos, a crear un gust estètic conscient i no homologat (Nikolajeva i Scott, 2001; Campagnaro, 2013; Nikolajeva, 2013; Fierli et al., 2015; Fierli et al., 2019).

Educar amb les imatges, aprendre a llegir-les i a elaborar els missatges que contenen, esdevé així educar per veure i percebre, per copsar amb meravella l'aspecte "estètic" del món, per arribar al pensament abstracte a través de l'experiència directa, per passar d'allò "simple" a allò "complex", per alimentar la curiositat i despertar l'estupor.

L'experiència estètica, doncs, pensant en el sentit que li donava Dewey ja l'any 1934 parlant de l'efecte explosiu de la visió de l'obra d'art, es basa en una trobada directa amb l'obra (i amb la imatge il·lustrada), genera



estupor, produeix curiositat i ens estimula a llegir la realitat. A més de ser la primera galeria d'art i la primera font de l'experiència estètica, les imatges són el primer diccionari de les persones petites. És mitjançant les imatges dels llibres il·lustrats com construïm el nostre bagatge cultural, la nostra primera representació del món, les nostres competències lingüístiques. I és a partir d'aquestes imatges, d'aquest patrimoni de models com a poc a poc les criatures construeixen la seva manera de ser i d'actuar en la societat on viuen. És aquest recorregut el que les apropa a llur identitat futura, a la persona adulta que seran. Només a partir d'una representació del propi cos, no estereotipada i lliure, i al costat del coneixement científic, podran actuar i triar el propi camí serenament i sense frustracions.

## 5.1 DOS PUNTS DE REFLEXIÓ SOBRE ELS LLIBRES IL·LUSTRATS



30. Camille Victorine, Anna Wanda Gogusey. *Ma maman est bizarre. La ville brûle 2021*

Abans d'abordar tots aquests temes i les preguntes subjacents a aquesta investigació, com ara quins són els tabús que encara persisteixen o quines són les propostes més trencadores i que poden produir una transformació cultural real, ens volem aturar breument sobre dos punts que considerem fonamentals quan es parla de llibres il·lustrats: la literatura infantil i juvenil amb relació a les persones que la produeixen, al seu públic privilegiat, al poder que té en la transmissió de models de socialització (també de gènere) i de

capacitat d'imaginar-se el futur; i la relació entre imatge i paraula dins del llibre il·lustrat i la complexitat dels dos sistemes, icònic i verbal, que constitueixen l'àlbum mateix.

Comencem pel posicionament de la literatura infantil i juvenil dins de l'àmbit editorial. El sector de producció dels llibres per a infants i adolescents, no obstant sigui un dels més productius dins del mercat editorial, continua patint uns quants prejudicis que el situen (dins d'una classificació imaginària) sempre més avall o com a inferior respecte a la literatura "adulta" (West, 1986; Zanfabro, 2015; Negri, 2012). Dins d'aquest marc, el llibre il·lustrat, amb les seves imatges i el pes que tenen dins de la narració, es troba, possiblement, molt avall respecte a la resta de la producció literària. Les imatges el transformen en un producte "fàcil", amb una dignitat menor, amb una menor "respectabilitat". Moltes persones que estudien la literatura infantil i juvenil i en particular els llibres il·lustrats destaquen la baixa consideració que aquesta producció rep. Menor importància i força, contradites per la solidesa econòmica d'aquest sector, cosa que no és, però, suficient perquè adquireixi autoritat i poder de paraula i perquè desaparegui l'actitud de suficiència amb què es tracta aquest tipus de producció literària, fins i tot en l'àmbit acadèmic. En el seu article *Chi ha paura dei libri per bambini/e? I presupposti della critica: una quesitone politica*, Giulia Zanfabro (2015: 4-5) reconeix que la literatura infantil i juvenil és exclosa o tractada al marge dels estudis literaris a pesar que (o perquè) és central en l'àmbit educatiu.

L'autora cita la definició que Giulia Carta (2012: 45) dona quan identifica unes quantes causes que, afirma, en determinen la marginalitat. Primer de tot el fet que la literatura infantil i juvenil, precisament perquè està molt lligada a una categoria que, històricament, ha ocupat una posició subordinada, es col·loca ella mateixa en una posició molt semblant al públic al qual s'adreça (o sigui, subordinada); segon, el fet que el principal sistema de literatura ("adulta") no li atribueix un gran valor i, en conseqüència, el seu estudi es considera de menor importància; tercer, la literatura infantil i juvenil està constitutivament lligada a l'educació i, per tant, a finalitats educatives generals: el component didàctic, però, es considera una mena d'obstacle perquè tingui valor estètic (Carta 2012: 46) i forma part integral dels elements que ajuden a situar la literatura infantil i juvenil a la vora del sistema literari (Zanfabro, 2015). Aquesta complementarietat i deferència (cap a la literatura adulta, per una banda, i a l'educació, per l'altra) es converteix en marginalitat

dins del sistema cultural més general: la literatura infantil i juvenil no és altra cosa que un producte, entre altres, que el mercat produeix per a un *target* molt ben definit: el públic infantil (Faeti, 1977; Sarland, 2002; Zanafbro, 2015).

Identificando, scegliendo e, di fatto, creando l'infanzia e l'adolescenza come target predefinito, confeziona per questo target tutta una serie di prodotti che, in qualche modo, si citano: adattamenti, riscritture, *spin-off*, videogiochi, magliette, bambole, penne, *gadget* di vario tipo, fanno tutti parte di quel mercato culturale individuato proprio dal pubblico cui si rivolge. In questo contesto il libro diventa un prodotto culturale tra tanti e la marginalità della letteratura, un fenomeno che non riguarda soltanto la letteratura per l'infanzia, diventa, nel caso della letteratura per l'infanzia, ancora più evidente. (Zanafbro, 2015: 6)

És fonamental, doncs, la relació amb el públic. Una relació asimètrica i circular. Es tracta d'un públic "inventat" pel mercat i que determina, però, l'existència mateixa d'aquest mercat. Una connexió asimètrica també pensant que els llibres infantils i juvenils estan escrits per persones adultes que s'adrecen a persones petites: la seva existència com a escriptors depèn de les reaccions d'aquest públic del qual, però, defineixen emocions, gustos, reaccions; en defineixen la forma, el "com han de ser".

Asimètrica i circular, hem dit, perquè, si d'una part productors (persones que escriuen i il·lustren, editorials, llibreries, biblioteques, escoles, famílies) i receptors (les persones petites que llegeixen) s'influencien i estandarditzen els uns amb els altres, al mateix temps els llibres expliquen la infància d'una determinada manera i ensenyen als infants com "han de ser" per poder ser reconeguts com a membres d'aquell col·lectiu naturalment i essencialment definit: la infància.

I libri per bambini/e insegnano ai/alle bambini/e a essere tali (*child-like*) e questo *essere tali* non è altro che l'aderenza a ciò che una determinata cultura considera *naturale* dell'infanzia (Nodelman 2002: 77). (Zanafbro, 2015: 8)

Són dos, doncs, continua Zanafbro (2012: 8), els aspectes fonamentals de la literatura infantil: el primer és, sens dubte, l'asimetria entre tot el

que està vinculat a la producció del llibre i el que està vinculat a la seva recepció. I, d'aquí, també, l'asimetria entre persones adultes i infants perquè, de fet, són elles les qui controlen la producció de literatura infantil. El segon aspecte és la idea d'una finalitat expressada per les persones que ocupen la posició de poder en aquesta relació asimètrica -les persones adultes- envers aquelles que, en canvi, no només són les destinatàries d'aquesta literatura, sinó també els objectes de preocupació pels efectes que aquesta literatura podria tenir sobre ells. Es crea, per tant, un debat sobre la capacitat (i el poder) d'una persona adulta de “fer” dels infants bones persones a través dels llibres i un debat, consegüent, sobre quins llibres són els “bons” per a les criatures. Identificar quins són els llibres bons, significa buscar una definició de quines són les coses bones per a la infància que, en última instància vol dir, donar una definició de “infància” molt genèrica sense tenir en compte les persones i tampoc factors econòmics, socials, culturals, geogràfics, racials i molts altres (entre els quals, per exemple, l'habilitat o la identitat de gènere).<sup>89</sup>

Significa, doncs, proposar als infants llibres que sostinguin una idea molt clara del que és just i del que no ho és. Una idea produïda per una cultura concreta, amb unes normes molt definides que indiquen la frontera que no es pot traspasar si volem que la comunitat ens reconegui primer com a infants i, després, com a “bons infants”. L'estudi de Lesnik-Oberstein, Zanfabro (2015: 11) rebutja (i estem d'acord amb ella) la idea de l'existència d'un infant real i autèntic, amb desitjos i necessitats clares per a la persona adulta que escriu per a ell i pren paraula al seu lloc; que se suposa que sàpiga què cal dir i què no i que explica la infància a partir de les seves creences i valors, però també segons els seus prejudicis i estereotips.

Si, d'una banda, considerem fonamental que les persones puguin trobar dins de la literatura personatges que les representin, que reflecteixin les

---

<sup>89</sup> Ens sembla interessant, sobre aquesta reflexió, aquest passatge de l'article de Zanfabro: «Sembra allora che l'asimmetria tra adulto e bambino/a non solo sia inevitabile, ma si basi proprio sul presupposto per cui “the adult can ‘make’ the child a good person” (Zornado 2001: xviii). In questo contesto, la preoccupazione principale della critica non può che risiedere nell'individuazione e nella definizione di quali sono i libri buoni per i/le bambini/e e, nello specifico, “good in terms of emotional and moral values” (Lesnik-Oberstein 2002: 16). Quasi sempre, però, *buoni* significa *adatti*: è attraverso le idee di bambino/a che vengono strutturati i dibattiti su ciò che è adatto all'infanzia e su ciò che, invece, non lo è. [...] La letteratura per l'infanzia sembra infatti essere riconosciuta come tale solo quando “is good for children”.»

seves històries i els seus valors,<sup>90</sup> de l'altra, estem totalment d'acord amb Zanfabro (2015: 15) quan afirma que una idea genèrica d'identificació amb els personatges literaris es pressuposa com a necessària perquè s'atribueix a les persones lectores un determinat tipus d'identitat i s'assumeix que la identificació és facilitada per personatges que reflecteixen aquest tipus d'identitat i, en definitiva, aquesta idea precisa de la infància. Segons aquesta idea concreta (i definitiva), les persones adultes decideixen que hi ha llibres bons o dolents; que són elles mateixes les que tenen la capacitat per elegir quins són els llibres bons per als infants i quins tindran bons efectes; que només “permeten” i accepten la identificació cap a aquells llibres que representen una infància més “real” i més “autèntica”.

No es tracta només de rebutjar una definició tancada i limitant de la infància. El tema fonamental és que, referir-se a una infància “autèntica i real” i a les seves necessitats “reals” per legitimar les nostres eleccions, no fa res més que enrigidir les normes dins de les quals la infància pot existir. Coincidim plenament amb la visió de Zanfabro (2015: 17) quan diu que la infància es materialitza dins d'un marc de poder determinat: la distinció entre allò que és infància i allò que no ho és sempre té un caràcter normatiu. I el tema es complica encara més quan entren en joc determinats arguments (que són aquells sobre els quals es basa aquesta recerca) que sovint es consideren tabú per a la infància precisament perquè, històricament, han estat utilitzats com a metàfora de l'autenticitat i la puresa: identificar la “innocència” com una característica peculiar de la infantesa complica la reflexió sobre el desig, l'afectivitat i totes aquelles qüestions que s'arrisquen, segons el període històric, a convertir-se, de fet, en tabú. Segons Zanfabro (2015: 19), la qüestió és profundament política, perquè és a través de la definició de la infància i del que és bo per a ella, que es defineix una bona part del debat social i cultural.<sup>91</sup> En

---

<sup>90</sup> A les nostres publicacions i en la nostra feina quotidiana, sempre subratllem el tema vinculat a la importància que hi hagi la possibilitat de reconèixer-se dins d'una història. Al mateix temps, subratllem el tema, molt freqüent, de l'absència d'interseccionalitat en les representacions. En aquest sentit, creiem que és extremadament important que les criatures (i, també, les persones adultes) que llegeixen un llibre, puguin trobar personatges d'ètnies diferents, cultures i orígens geogràfics diferents, amb situacions familiars i relacions variades i obertes. Aquest posicionament reforça la idea que no sigui possible un model d'infància general i definitiu al qual les criatures hagin d'anhelar i que les persones adultes hagin d'utilitzar com a base dels seus productes culturals.

<sup>91</sup> És evident, per exemple, l'ús que els moviments ultracatòlics, antiavortament, obsessió amb la “teoria *gender*” i extremadament conservadors, com ara *Hazte oír*,

lloc de pensar a fer créixer persones lliures i conscients, el debat que essencialitza la “natura” de la infància posa al centre no tant el benestar de les criatures, sinó la capacitat (de les persones adultes) d’educar i fer créixer infants que representin una determinada ideologia i se n’appropriïn.

Campagnaro també (2014: XIII) reflexiona sobre la relació (asimètrica) entre les persones adultes que escriuen, llegeixen o trien la literatura i les persones petites que la reben. I, referint-se a Nodelman (2008), ens parla de “colonització” del pensament dels infants, actuant en nom d’una pretesa qüestió de seguretat cap a persones (les criatures) incapaces d’allunyar-se dels perills físics o intel·lectuals que siguin.

De fet, en el llibre *The hidden adult* (2008) en el qual Perry Nodelmann proposa una reflexió sobre la definició de literatura infantil i juvenil,<sup>92</sup> trobem uns quants elements molt interessants sobre aquesta relació asimètrica i desequilibrada i que, per aquest motiu, pot ser fàcilment influenciada o orientada cap a missatges tancats i normatius. Nodelman afirma que aquesta asimetria existeix perquè és la manera de les persones adultes per influenciar els infants “per al seu bé”. Per això estem d’acord amb l’afirmació de l’autor quan diu que el que els adults creuen més sovint que els infants necessiten de la literatura, és l’educació. Pensats com a innocents i sense experiència, els infants saben menys del que podrien saber sobre el món en què viuen, sobre com pensar en ells mateixos i els altres, sobre com comportar-se. Els adults tenen, doncs, el “deure” d’ensenyar-los allò que encara no saben; des d’aquest punt de vista, la literatura infantil i juvenil és sobretot una literatura didàctica (2008: 157). El punt de vista de Nodelmann és crític cap a aquesta tendència perquè subratlla com, sovint, hi ha una total predeterminació de les persones

---

fan de la infància. Tot allò contra el que lluiten (que en la majoria dels casos es refereix a les relacions i l’afectivitat de les persones adultes i a l’autodeterminació de les dones) es filtra a través de la lent d’una possible “mala influència” en la infància que, és evident, no gaudeix de gens d’estima per part de les persones adultes que pensen que les criatures siguin incapaces de veure, pensar, tenir una opinió pròpia i créixer, a poc a poc, com a persones lliures i conscients.

<sup>92</sup> Al respecte, Nodelmann cita Roger Sale quan diu que «Everyone knows what children’s literature is until asked to define it», i pel que fa les obvietats que es diuen sobre la LIJ, cita Althusser (1970) quan afirma que «It is indeed a peculiarity of ideology that it imposes (without appearing to do so, since these are ‘obviousnesses’) obviousnesses as obviousnesses, which we cannot fail to recognize and before which we have the inevitable and natural reaction of crying out (aloud or in the ‘still, small voice of conscience’): ‘That’s obvious! That’s right! That’s true!’» (Nodelmann, 2008: 139).

adultes sobre les persones petites. El mateix concepte és expressat per Maria Nikolajeva (sempre citada per Nodelman, 2008: 157) que argumenta, per exemple, que «en la ficció infantil, la funció dels personatges està estretament relacionada amb finalitats didàctiques generals: se suposa que els personatges proporcionen models i exemples estatutaris». Sens dubte, la majoria dels comentaris sobre literatura infantil i juvenil (diu Nodelmann) tendeixen a centrar-se en com pot ajudar o no a fer que el seu públic sigui millor i més educat. Ho demostra el fet, per exemple, que quan les persones adultes que no estan professionalment implicades en els llibres infantils parlen de literatura infantil: gairebé sempre se centren en allò que consideren la “moral” o els “missatges” evidents i tendeixen a basar els seus judicis sobre els textos en el fet d’estar d’acord amb aquests ensenyaments evidents.

Hi ha també un altre element important que les persones adultes busquen en la literatura per a la infància i l’adolescència: la protecció.

But there is something else that adults commonly believe children need from their literature: protection, both from knowledge and from experience. From this point of view children’s literature exists in order to offer children this protection, to exclude things they ought not to know about. As I have suggested, what children’s literature excludes varies from time to time and from adult to adult. What has remained almost universally constant from the sixteenth century on is the idea that there is something or other that children should not learn, should not or cannot know—some knowledge they need to be protected from and that children’s literature exists exactly in order to exclude. It can be defined as that literature that gives children what they need by not being didactic about the wrong things—by not teaching them what they cannot or should not know. (Nodelmann, 2008: 158)

En qualsevol cas, la qüestió està centrada sobre el que les persones adultes volen per a les criatures, sense donar-los l’estatus de “persones pensants” i concebant-les alhora com a éssers que no són capaços de desitjar o sentir. Una afirmació com aquesta s’ha de llegir de manera correcta: les criatures tenen una experiència menor que les persones adultes, això és innegable; tenen també menys eines de lectura de la realitat i menys capacitat de protegir-se de la influència externa. Això, però, no justifica una literatura (i moltes

altres actituds) que no obri els horitzons, que no proposi l'exploració i el descobriment de què és desconegut, que no doni totes les possibilitats. No justifica, en definitiva, l'homologació i la normativitat.

Tornant a la idea de colonització (que destaca Campagnaro parlant de Nodelmann), podem resumir dient que un dels riscos més forts de la literatura infantil i juvenil és que amagui una actitud colonitzadora: no tant pels missatges o els models que proposa (que, de totes maneres, ja ho hem dit més d'una vegada, influència moltíssim la construcció de l'imaginari de les criatures), sinó per aquesta idea que transmet de l'infant com a "persona-menys": menys preparada, amb menys experiència, menys capaç de protegir-se. Una actitud que desencadena una disposició paternalista (i colonitzadora) de la persona adulta que se sent obligada a educar, ensenyar, donar codis i eines a qui no en té perquè d'alguna manera és inferior.

For, of course, no matter how much adults admire the health of childhood, an adult cannot become a child, cannot without debilitating loss of memory know less than he or she has already learned. Is it possible that the habit I have identified as colonialist—imagining children as opposite to adults—might actually have the non-colonialist result of imagining children as superior to adults and of imagining children's literature to be inviting children to think of themselves as beings superior to their elders? Just who is colonizing whom?

The answer to that question emerges from a consideration of who benefits from the conviction that children in their innocence are wiser than adults. It is unlikely to be children, for, exactly like the idea that children are inferior to adults in their lack of knowledge, the idea that children might be superior because of their lack of knowledge still confines them to a lack of knowledge. What is being celebrated is, exactly, inadequacy, inhumanity, incapacity—the state of being less than completely human. (Nodelmann, 2008: 167)

La component asimètrica en la relació persones adultes/infants és inevitable i no és contra això que ens posicionem. El tema és que hem de ser conscients que categories com ara infància o criatures no són neutres i imparcials, sinó que són el producte d'un posicionament polític i cultural molt clar, definit i diferent segons el lloc i la situació social i cultural on es produeix.



La principale preoccupazione della critica che si occupa di letteratura per l'infanzia non è, allora, occuparsi della individuazione dei buoni libri per bambini/e, ma decostruire l'effetto di naturalità che le pratiche discorsive hanno prodotto sulle categorie di cui si serve, categorie come infanzia, bambino/a, desiderio, identità. (Zanfabro, 2015: 21)

Desconstruir l'efecte de "naturalitat" respecte a la definició d'infància i limitar la tendència a utilitzar paràmetres definits i rígids quan es parla de literatura infantil i juvenil esdevé, doncs, un dels objectius principals d'una anàlisi amb una perspectiva transfeminista. Aquest és, per a nosaltres, l'objectiu de l'estudi dels llibres il·lustrats en relació amb els estereotips, els prejudicis i els models que transmeten. Un posicionament que vol indagar les influències culturals i socials en la producció d'imatges i narracions literàries. I a l'inrevés, indagar també les influències que aquestes històries poden tenir sobre la cultura i la societat i si aquestes mateixes imatges i paraules poden ser agents transformadors de la societat i de les normes que la governen. Per això estem d'acord amb Stephens (1992) quan busca dins les imatges dels llibres il·lustrats influències ideològiques i polítiques. El que ens fascina més de la dinàmica que es genera entre els dos elements que formen un àlbum il·lustrat (paraules i imatges) és el posicionament que sorgeix del que veiem i llegim (Stephens, 1992). I, de fet, més que en una anàlisi tècnica i formal del pes menor o major de les paraules respecte a les imatges (o viceversa), ens interessa concentrar-nos sobre els continguts socials, culturals i polítics que emergeixen des d'aquestes representacions. Quan analitzem un llibre il·lustrat, la primera relació -imprescindible-<sup>93</sup> és aquella entre les imatges i les paraules que en constitueixen l'essència: l'equilibri entre aquests dos sistemes, el verbal i

---

<sup>93</sup> Volem fer aquí un breu aclariment sobre els llibres sense paraules que entren, per dret propi, dins de l'àmbit dels llibres il·lustrats, però dins dels quals no es produeix aquest intercanvi entre imatges i paraules. O, millor dit, en els llibres sense paraules aquesta relació no s'origina de manera explícita. Malgrat això, són sens dubte àlbums il·lustrats perquè el poder narratiu i evocador de les imatges absorbeix l'absència de la paraula escrita i la substitueix per l'explicació de la història en veu alta o per la lectura silenciosa que, encara que no produeix paraules, determina pensament i preguntes. En aquest sentit, és interessant la definició clara que Nikolajeva i Scott donen dels llibres sense paraules: «While picture dictionaries are relatively simple, a wordless picture narrative is an extremely complicated form, since it demands that the reader/viewer verbalize the story. A wordless picturebook may show different levels of sophistication, depending on the amount and nature of textual (or rather iconotextual, visual) gaps.» (Nikolajeva i Scott, 2001: 9).

l'icònic és el que dona força narrativa i evocativa als llibres il·lustrats. Com ja hem destacat al capítol 3, malgrat que els estudis sobre els llibres il·lustrats siguin un nombre reduït i molt focalitzats en l'aspecte literari/narratiu de les històries, n'hi ha de molt interessants que es concentren en aquesta relació (Nikolajeva, 1995a; Nikolajeva i Scott, 2001; Nodelman, 1995 i 2017; Sipe i Pantaleo, 2008; Colomer et al., 2010).

Maria Nikolajeva i Carole Scott en el seu llibre publicat l'any 2001, *How Picturebooks Work*, tracen un recorregut entre els diferents plantejaments d'altres estudis i defineixen un sistema de relacions entre les imatges i les paraules que utilitzarem, en part, com a base per a la nostra anàlisi del *corpus* de llibres que hem seleccionat. No ens concentrarem, però, només en l'estandardització definida per les dues autores per dos motius: primer de tot perquè la nostra recerca no es concentra només en la definició de la dinàmica entre paraules i imatges en els llibres il·lustrats; i, segon, perquè el nostre àmbit d'investigació és més ampli i complex, ja que inclou també la perspectiva de gènere, la desconstrucció dels estereotips i l'educació al gènere. Dit això, identificar els elements que defineixen aquest equilibri entre les imatges i les paraules ens interessa perquè ens dona una part dels codis necessaris per llegir els llibres il·lustrats: una lectura molt més complexa i articulada d'un text qualsevol, perquè es desenvolupa sobre plans diferents, l'icònic i el verbal, i requereix competències avançades de lectura i d'interpretació. Nodelman (1995 i 2017) i Handler Spitz (2000), per exemple, atorguen la major part de l'espai al sistema icònic, on busquen també l'aspecte emotiu i empàtic de la narració. Aquests dos autors subratllen com les imatges afegeixen elements i informacions i, sobretot, obren la ment de la persona que llegeix cap a una visió més àmplia, menys dirigida (les paraules limiten molt més, segons ells, les nostres reaccions) i amb més possibilitats d'interpretació.

Podem concloure aquesta breu reflexió sobre la relació entre imatges i paraules (a la qual tornarem) marcant dos elements que, segons la nostra opinió, no podem deixar de banda quan analitzem un àlbum il·lustrat. Primer de tot el fet, imprescindible i innegable, que existeix una relació entre els dos sistemes narratius, icònic i verbal, que defineix el tipus de llibre que estem fent i va més enllà dels continguts, del missatge que vol transmetre i de la qualitat del projecte editorial: podríem dir que l'equilibri o el desequilibri entre el pes de les imatges i el pes de la narració verbal és la base, el fonament de l'àlbum.

El segon element està constituït per un altre tipus d'interacció que hem esmentat anteriorment quan parlàvem de la relació de poder entre qui llegeix o escolta i mira -normalment una persona petita- i qui produeix el llibre, el distribueix o el tria -generalment una persona adulta. És la relació entre el llibre il·lustrat i la persona que el fulleja. Aquesta acció (llegir, fullejar, escoltar, mirar) requereix competències molt complexes de lectura, d'interpretació, de treball sobre nivells diferents (paraules, imatges, seqüència narrativa, etcètera) i fa del llibre il·lustrat no un llibre més senzill (i banalment menys digne) perquè té imatges, sinó que el transforma en un dispositiu complex i molt més articulat del que sembla i que té tot el potencial per preparar qui el llegeix a llegir i interpretar també la realitat. Un producte cultural, doncs, en el qual interactuen factors socials, econòmics, culturals, geogràfics, de gènere i d'habilitat que el fan més o menys accessible, més o menys capaç de des-  
construir prejudicis i tabús.

Milena Bernardi, en el seu article sobre els mecanismes de poder i control en la literatura infantil i juvenil, *Letteratura per l'infanzia tra Utopia e Controllo. Poetica, autenticità, temi difficili VS sistemi di addomesticamento* (2014: 124), destaca com en l'experiència cognitiva de la infància, més que mai, l'empenta cap a l'infinit representa la superació i el pas de la frontera marcada per el que és ordinari i habitual, pel ja viscut, pel repetit.

In virtù della propensione a sporgersi oltre il perimetro del reale, per il desiderio di proiettarsi nei territori immaginativi, l'infanzia si nutre avidamente del simbolico, ed è in quella sfera che può rielaborare il vissuto, l'esperienza, la conoscenza, con il supporto di punti di vista inaspettati, prodotti da movimenti emozionali e cognitivi che producono il cambiamento evolutivo e lo stupore di importanti e successivi apprendimenti. Lo "splendore dell'inesplorato" si addice alla plasticità della mente infantile e all'attivazione di processi creativi di cui l'infanzia ha bisogno per procedere nella propria progressiva scoperta del mondo.  
(Bernardi, 2014: 124)

El llibre com a objecte, doncs, que també amb la seva existència física traça la direcció de la narració, suggereix solucions per trencar les normes, esdevé una eina que vehicula experiències de creixement i de descoberta.

Continuem afirmant el que hem escrit anteriorment, parlant de Stephens, és a dir, que ens interessa focalitzar la nostra atenció sobre els continguts socials, culturals i polítics que emergeixen des de les representacions dels llibres triats per al *corpus* analitzat i com aquestes desconstrueixen o reforcen creences i estereotips. Abans d'abordar el tema en concret, però, ens aturem breument sobre el llibre com a objecte: com funciona? Què hi podem trobar?

## CAPÍTOL 6. COM FUNCIONA UN LLIBRE IL·LUSTRAT

principios

album[s]

### hibridaciones


Aunque las estructuras de difusión (bibliotecas, librerías) requieren de una clasificación por categorías de producción (género, edad, etc.), la creación del álbum está precedida por una gran libertad de realización. Esta es la tendencia general de la producción actual, que está evolucionando hacia la hibridación de formas y originando álbumes, a menudo calificados como cuentos o como vinclificables, que tienen, sin embargo, la ventaja de abrirle al lector una ventana a la diversidad editorial.\*



**Rambharos Jha**  
**Bestiaire du Gange**  
© Anne Silliman - Tara Books, 2011  
Edición original: Marathi, Tara Books, 2011

Como en un imaginario, en este libro de gran formato que se abre a lo ancho, se representa a cada uno de los animales que habitan en el río Ganges. La localización y los nombres de los animales son precisos y aportan información documental. Sin embargo, los textos que acompañan a las imágenes son cortos, versificados y rimados, al tiempo que las imágenes, realizadas en acuarela, permiten al lector descubrir de la mejor manera la teoría artística tradicional del arte de libro, un estado al momento de la ilustración artesanal que contribuye a hacer de este álbum un verdadero libro de arte.

entre documental, imaginario, poesía y libro de arte



**Annette Tamarkin**  
**Tout blanc**  
© Les Grandes Persepolis, 2010

No hay texto ni narración en este álbum que propone un recorrido visual por la estética, dramática, del blanco. Cada doble página pone en escena un sistema (papeles, lengüetas, solapas, etc.) diseñado y construido, como lo son las páginas de grueso papel de este libro que opta por el tacto más del papel y no por el colorido laminado brillante. Así los invita a los más fuertes lectores (juego, sorpresa, despertar de los sentidos) y sus primeros sucesores artísticos.

entre libro artístico, libro animado y álbum para los más pequeños



**Yvan Pommaux**  
**Detective John Chatterton**  
© Editions Flammarion, 2009  
Edición original: John Chatterton détective, L'École des loisirs, 1993

En este libro, y en los demás de la serie, el autor mezcla los recursos del álbum y los códigos gráficos del cómic en una historia que, por su estética y contenido, muestra a la novela policíaca de los años 50 y por su argumento, a los cuentos más clásicos de Grimm. Proceden de uno u otro de estos géneros, estos álbumes híbridos presentan características propias: sus textos son muy cortos y sus imágenes son de mayor tamaño que en el cómic. Además, casi nunca están organizadas en más de dos bandos de altura y nunca superan más de cuatro viñetas, incluso en muchas dobles páginas hay una sola, independiente así de la composición habitual de las planchas de cómic.

entre álbum y cómic

76

77

31. Sophie Van der Linden. *Album[s]*. Ekaré 2013

So, what is a picturebook? [...] an artifact of culture that contained visual images and often words. Pictures and words were printed on paper and bound between hard board covers. Picturebooks most generally consisted of thirty-two pages of story, poem, or concept but they included endpapers, information about the book, author, artist, and publisher as well. For most of the century the picturebook was created for the enjoyment of an audience of young children with the object of engaging them in a pleasurable experience. (Kiefer, 2008: 9)

Així comença el capítol de Barbara Kiefer per al volum de Sipe i Pan-  
taleo (2008) sobre els llibres il·lustrats postmoderns, on l'autora traça un re-  
corregut sobre la història del *picturebook* des de les primeres imatges figurati-  
ves que coneixem: les pintures primitives de Chauvet Pont de Arc a França.  
Més que un objecte útil, el llibre il·lustrat sembla ser, segons Kiefer, un arte-  
facte artístic i, si acceptem aquesta idea que sigui una forma d'art visual/ver-  
bal en què els participants intervenen tant en recursos intel·lectuals com emo-  
cionals, podem remuntar els primers llibres il·lustrats a milers d'anys.

Although the cave paintings do not resemble today's picture-  
book, they may represent a similar aesthetic process. Using the products

of technology available [...] an artist created a visual form that was probably shared with an audience in some ritualistic way, accompanied by a story told or by chants sung. (Kiefer, 2008: 11)

Amb totes les resistències<sup>94</sup> sobre el cas i no obstant el recorregut de l'autora ens sembli una mica forçat considerant que utilitza el terme “picture-book” per parlar de rotlles de paper i de còdex miniats, pot ser una operació interessant seguir Kiefer al llarg de la història de l'art per veure quina ha estat la relació entre imatges i paraules en tots aquells suports que podem assimilar als llibres il·lustrats fins a arribar al segle XX, quan neixen i es transformen radicalment els conceptes d'infància, educació i representació.

Kiefer (2008: 12-19), després de les pintures de Chauvet Pont de Arc, identifica en la invenció egípcia (2700 aC) del rotllo de paper el primer exemple d'artefacte escrit i dibuixat que pot fer referència al *picturebook* perquè combina imatge pictòrica i història verbal amb una important predominança de les imatges. No és fins al segle I dC que s'inventa el *còdex*, un llibre fet amb trossos de paper o pergamí tallats en làmines, que es plegaven i es cosien al plec i després s'enquadraven amb peces fines de fusta cobertes amb cuir. Més fàcil de transportar i menys delicat, perquè enrotllar i desenrotllar arruïnava els dibuixos pintats, el còdex pren immediatament relleu en la producció de llibres i, molt poc després, les pàgines de paper es substitueixen amb fulls de pergamí o vitel·la, que permeten l'ús, per a les il·lustracions, de colors molt més rics, or inclòs.

Comença així l'edat daurada dels còdexs miniats, fabricats sobretot als monestirs. És cap a l'edat mitjana i encara més durant el Renaixement quan el llibre amb il·lustracions comença a abandonar els murs del monestir per entrar al món secular. Les universitats i una població més alfabetitzada van augmentar la demanda de llibres amb continguts diferents i més laics (contes tradicionals, poemes èpics i novel·les) i els llibres comencen a tenir

---

<sup>94</sup> El plantejament historiogràfic de Kiefer, que traça una línia evolutiva que va des dels murals primitius fins als llibres il·lustrats contemporanis, ens sembla forçat i no coincidim amb la seva idea de la història com a progrés i evolució humana cap a una sola direcció. Al mateix temps, però, ens interessa la idea d'identificar punts de referència dins de la representació per imatges, una representació que sempre s'ha considerat més fàcil que la literària, de menys prestigi, adreçada a persones amb un nivell cultural inferior, tant si es tracta d'infants, com de persones analfabetes però curioses i decidides a entendre el que es diu, per exemple, durant una missa en llatí.

una funció més d'entreteniment i plaer de la lectura i no només d'educació religiosa (com ara els llibres de catecisme o d'oracions).

Entre el segle XIII i XV hi ha més d'un factor que revoluciona la producció dels llibres en general i dels llibres il·lustrats. El primer va ser la difusió de l'ús del paper. Aquest material no era tan fort com el pergami, però era molt més barat i fàcil de treballar. Al voltant de la mateixa època es van desenvolupar tintes d'una consistència adequada per a la impressió amb blocs de fusta i un mètode d'impressió en què es tallaven lletres i imatges en un sol bloc. La gran revolució en la producció de llibres, però, va arribar amb la invenció de la màquina d'impressió de tipus mòbil a la dècada de 1450. Aquest invent va marcar el final del llibre il·luminat a mà i l'inici de la producció de llibres il·lustrats més com a productes comercials i amb una eventual menor cura estètica dels detalls.

Aquest període històric, que va veure l'ascens de la classe mitjana i una distribució més àmplia (encara que no fos mínimament equitativa) de la riquesa i el poder, es reflecteix sobre l'elecció de subjectes laics. Entre els títols d'aquests primers llibres de producció "massiva" es troben, per exemple, el *Decameró* de Boccaccio i les *Faules* d'Esop.<sup>95</sup>

Fins als segles XVI-XVII, doncs, els llibres il·lustrats es van crear bàsicament per a un públic adult. Tot i que els nens de les classes altes certament podien tenir accés a manuscrits il·luminats i a poder apreciar-ne la bellesa, no es consideraven un grup separat dels adults, com ho són avui, en l'entreteniment o en la producció d'objectes de cultura. És, de fet, cap al segle XVII quan comença a sorgir un cert interès per l'educació dels infants i quan es comencen a crear llibres específics per al seu ús: alfabetes, catecismes, etc. I, com que es tractava de llibres d'instrucció, incloïen moltes imatges. Tot i que a Egipte s'han trobat alfabetes creats per ensenyar l'hebreu als infants que

---

<sup>95</sup> «The Middle Ages can be said to represent a golden age for the picturebook as an art object. This golden age reached its zenith in the first half of the thirteenth century. At this time the picturebook and its interplay of image and word was truly an art object of great significance to society. The artists who created the images began to be named and known, often traveling from place to place to create the most elaborate of the images that appeared. Working under contract, they were supported by a publishing "industry" that included parchment makers, book binders, and other artists who prepared the lesser decoration. Because they were created by hand, picturebooks reached a small adult audience of the clergy and upper classes who could afford to commission and purchase them. Children would not be part of that audience for another two hundred years.» (Kiefer 2008: 15)

remunten molt abans, Kiefer afirma (2008: 16-17) que s'accepta generalment que el primer llibre il·lustrat per a infants és l'*Orbis Pictus*, un alfabet destinat a "atreure infants enginyosos". Publicat l'any 1658 per John Amos Comenius amb el títol *Orbis Sensualium Pictus (El món visible en imatges)*, es podria anomenar més precisament el primer llibre de lectura elemental, perquè l'objectiu de Comenius era ensenyar, no entretenir. Tanmateix, l'*Orbis Pictus* es va convertir en un model popular per a altres llibres infantils.

És al segle XVIII quan la visió de la infància canvia efectivament i les idees de la Il·lustració i de filòsofs com John Locke van començar a influir en els llibres il·lustrats creats per a criatures.<sup>96</sup> Locke creia, per exemple, que una vegada que els infants havien après a llegir, haurien de llegir per plaer, idea que ens pot semblar òbvia, però que era totalment revolucionària perquè posava al centre de la reflexió les persones petites com a persones amb desitjos, pensaments, actituds que es podien destacar i escoltar.

Hi havia, però, opinions també diferents. Alison Lurie, en el seu llibre *Dont Tell the Grown-ups. Subversive Childrens Literature* (1990), ens recorda com cap al final del segle XVIII, Sarah Trimmer, considerada una autoritat pel que feia l'educació dels infants, aconsellava fermament als pares que no deixessin que els seus fills llegeixin contes de fades.

The late-eighteenth-century author and educational authority Sarah Trimmer cautioned parents against allowing their children to hear or read fairy tales, which she considered immoral because they taught ambition, violence, a love of wealth, and the desire to marry above one's station. Cinderella, she wrote, "paints some of the worst passions that can enter into the human breast, and of which little children should, if possible, be totally ignorant; such as envy, jealousy, a dislike of step-mothers and half-sisters, vanity, a love of dress, etc." Other critics complained that these tales were unscientific and confused truth with fiction, and that they wasted time that would be better spent learning facts, skills, and

---

<sup>96</sup> No és casual que en aquesta mateixa època es comença a plantejar el tema d'educar les dones. El mateix Locke, Rousseau i altres filòsofs gasten moltes paraules sobre el tema. Mary Wollstonecraft primera (i a continuació moltes altres pensadores feministes) en farà una lectura crítica que va més enllà d'educar les dones perquè, com deien aquests filòsofs, només se les havia d'educar per poder, elles, educar els fills, donant, doncs, a l'educació de les dones una importància menor respecte a l'educació dels homes, també a les mateixes famílies o classes socials. Vegi's també Virginia Woolf, *Tres guinees*, 1938.



good manners. More than 150 years later it was still believed in high-minded progressive circles that fairy tales were unsuitable for children. (Lurie, 1990: 16-17)

Entre idees progressistes i conservadores, potser podem considerar el primer llibre imprès únicament per a la lectura i que va obrir el camí a la literatura infantil actual *A Little Pretty Pocket Book* publicat per l'editor John Newbery a Anglaterra l'any 1744; no és, però, fins a l'any 1927, quan a Anglaterra es publica *Clever Bill* il·lustrat per William Nicholson, que podem parlar d'àlbum il·lustrat modern.

Their publication marked a new era of picturebook publishing. [...] The picturebook has changed over time due to social, cultural, and technological factors. The greatest changes have occurred in the physical makeup of the art object that is the picturebook and in the type of audience that responds to this form. The aesthetic interaction between image and idea has changed in form from cave wall to papyrus scroll to illuminated manuscript to printed book. We should not be surprised that new forms continue to emerge. (Kiefer, 2008: 18-19)

Encara que sigui molt interessant, el recorregut que traça Kiefer planteja sense dubte unes quantes perplexitats sobretot pel fet de concentrar-se no més en la producció artística i literària occidental (en particular estatunidenca i anglesa). És cert, però, que destaca uns quants factors molt importants com ara la idea d'infància vinculada a la producció de llibres amb imatges, la lectura com a plaer i el fet que l'àlbum il·lustrat com el concebem avui, no neixi abans del segle XX.

Si tornem al llibre de Nikolajeva i Scott (2001), del qual ja hem parlat, veiem com les dues autores busquen una síntesi entre les diferents investigacions sobre els llibres il·lustrats perquè incideixen en l'absència d'un llenguatge comú i el fet que la majoria d'estudis estan desequilibrats, ja sigui pel costat de les paraules o pel costat de les imatges. En aquesta recerca per fixar el nucli dels factors fonamentals referents als àlbums il·lustrats, es fonamenten sobre el concepte de *iconotext*: una paraula encunyada per Kristin Hallberg l'any 1982 que, segons elles, resumeix el punt focal.

Kristin Hallberg distinguishes between the illustrated book and the picturebook, the latter based on the notion of iconotext, an inseparable entity of word and image, which cooperate to convey a message. (Nikolajeva i Scott, 2001: 6)

El concepte d'*iconotext*, doncs, és interessant perquè produeix una mena de síntesi i equilibri entre aquelles investigacions més vinculades a la part textual i literària del llibre i aquells estudis que privilegien la lectura iconogràfica. Perseguint el seu objectiu de redactar una taxonomia de les interaccions que existeixen entre paraules i imatges i crear una base comuna per a l'anàlisi dels àlbums, Nikolajeva i Scott prenen com a exemple inicial els llibres de primeres paraules (una imatge, una paraula) on el solapament entre imatge i paraula és total i la relació entre els dos sistemes no pot més que coincidir perfectament. En aquest cas, però, es perd completament l'anàlisi de la seqüència narrativa, fonamental en un àlbum il·lustrat, perquè les imatges s'anitzen una a una, com si fossin creacions separades l'una de l'altra, sense mantenir (sense que hi hagi) el fil conductor de la narració. A partir d'aquí, a partir de la construcció d'un sistema de relacions que es pugui aplicar de manera modular a tots els llibres il·lustrats, és quan Nikolajeva i Scott es troben davant moltíssimes excepcions, com els llibres amb figures, els abecedaris, els llibres sense paraules. Malgrat les excepcions, arriben a definir cinc tipologies d'interacció entre les paraules i les imatges.

Having thus investigated the two ends of the spectrum, we must now try to categorize the picturebooks that lie in between. [...] Most picturebooks match Kristin Hallberg's inventive notion of iconotext and her definition of a picturebook as a book with at least one picture on each spread. The notion does not, however, reflect the variety of dynamics between words and picture. (Nikolajeva i Scott, 2001: 11)

Veiem breument quines són les interaccions que identifiquen Nikolajeva i Scott. La interacció *simètrica* es produeix quan imatges i paraules tenen el mateix pes dins de la narració: expliquen la mateixa història, ens diuen la mateixa cosa, no afegeixen ni amaguen res, no deixen espai ni a la imaginació ni a la interpretació.



32. Maria Nikolajeva, Carole Scott. *How picturebooks work*. Routledge 2001

Parlem d'interacció *consonant* o *complementària* quan imatges i paraules adquireixen pesos diferents durant el desenvolupament de la narració i es completen i s'omplen mútuament de significat. Aquesta és la interacció més difosa entre els llibres il·lustrats i la més equilibrada perquè dona espai als dos sistemes narratius i s'obre a la imaginació de qui llegeix (2001: 14)

La interacció pot ser també *expansiva* quan la imatge afegeix informacions que el text no pot donar. Aquesta solució funciona sobretot quan pot ser complicat explicar situacions emotives, expressions facials o conceptes abstractes amb les paraules i les imatges no només afegeixen elements, sinó que la interpretació que li donem és més immediata.

Un últim tipus d'interacció és el que Nikolajeva i Scott anomenen *contrapunt*. Això s'utilitza quan els dos sistemes narratius donen informacions i punts de vista diferents. Al contrapunt s'hi afegeix la interacció *contradictòria*, que obre el pas a la ironia i el joc de paraules, proporcionant missatges ambigus i, generalment, divertits.

Si parlem de llibre il·lustrat i d'interacció entre imatges i paraules, no podem prescindir dels estudis de Sophie Van der Linden, perquè indiquen una direcció fonamental en aquest àmbit sobretot perquè aquesta estudiosa, concentrant-se sobre l'objecte-llibre, fa un pas més endavant, es desplaça més enllà dels dos factors principals, les imatges i les paraules, i dels continguts.

Pour autant, un album ne se résume pas à l'interaction de textes et d'images. Il présente en outre une organisation fortement liée à un support. Et ce support, c'est en premier lieu l'objet livre. L'album

montre une grande diversité dans ses réalisations. Matérialité et format y sont particulièrement variés, répondant d'une part à des usages et à des publics et d'autre part à des choix d'expression. (Van der Linden 2003: 60)

En el seu llibre *Album[s]* (2013) l'autora, que coneix molt bé, sense dubte, la categorització de les diferents interaccions entre imatge i paraula elaborada per Nikolajeva i Scott, analitza de manera clara i detallada tots els elements constitutius de l'àlbum il·lustrat: el suport, la imatge, el text i les diferents combinacions de tots tres.

Van der Linden comença (2013: 5) amb la definició de la paraula àlbum que prové del llatí (forma neutra de *albus*) que significa "blanc". Blanc és el suport (on s'inscriuen les imatges) d'on neix aquesta forma narrativa tan diferent de la resta de dispositius literaris.

Primer de tot, afirma Van der Linden (*ibidem*: 11), una de les característiques més importants i peculiars dels llibres il·lustrats és la seqüència narrativa que s'estructura de dues pàgines en dues pàgines, és a dir, que s'estén per tota la superfície del llibre obert. Per tant, el format, la successió de les pàgines, la materialitat del llibre i, més en general, l'organització de la narració sobre aquest suport, adquireixen encara més importància en la producció del contingut. La materialitat del llibre és crucial, en el sentit del tipus de paper que s'escull, la coberta, els plecs del paper, l'espai que es deixa als espais en blanc, a les imatges, a les paraules. És innegable que l'àlbum il·lustrat, entre els llibres, és aquell que proposa la varietat més gran de formats, paper o mètode d'impressió.

El llibre il·lustrat es caracteritza, justament, per la presència de les imatges. La seva concepció es pot obrir a diferents procediments: la imatge concebuda com a acompanyament del text, la imatge que neix abans d'estar acompanyada per un text, l'obra de l'autor/creador que concep el llibre com a una co-construcció, la imatge com a traducció gràfica dels continguts o l'espai que ocupa dins de la pàgina.

Ses images sont souvent de dimensions importantes par rapport à l'espace de la page ou de la double-page. Il offre une grande liberté à l'image qui peut prendre des formes très variées, d'une image unique à fond perdu à la multiplication de petites vignettes. (Van der Linden, 2013 : 13)

A diferència dels llibres d'art (2013: 12), per exemple, o de les obres originals, les imatges dels llibres il·lustrats estan concebudes per ser reproduïdes, fet que significa pensar en les il·lustracions sobre la base d'un format establert i ser ben conscients que entre la il·lustració original i la reproducció impresa sempre hi haurà una diferència en termes de color i rendiment.

Les mateixes consideracions que es fan sobre les imatges es poden fer pel que fa als textos. El text d'un llibre il·lustrat és generalment més breu que el text d'un conte sense imatges i sempre ha de tenir una relació amb la imatge que l'acompanya.

Ja hem esmentat els tipus d'interaccions entre aquests dos sistemes de narració, verbal i icònic, i aquí només volem afegir un element que Van der Linden destaca en aquest propòsit: l'oralitat.

El fet que els àlbums il·lustrats siguin llibres pensats sobretot per ser llegits (generalment per una persona adulta que llegeix a un infant) presenten característiques pròpies d'aquest ús: desglossament del text (unitats de respiració), ritme, qualitat de les rimes i sonoritat, indicacions tipogràfiques d'una clau de lectura (2013: 15). Van der Linden també indaga la relació del llibre il·lustrat amb la persona que llegeix en el seu article *L'album, le texte et l'image*, publicat l'any 2008.

Par ailleurs, on touche ici à l'un des mécanismes les plus stimulants de l'album : l'implication du lecteur dans la relation entre le texte et l'image. La confrontation de points de vue différents portés par le texte et l'image, favorise cette implication. (Van der Linden, 2008: 55)

En el seu llibre *La trilogia del limite* (2011), l'artista coreana Suzy Lee ens explica la seva relació amb l'espai de la pàgina i com els límits del full representen l'espai d'acció de l'artista que pot decidir si quedar-s'hi o sortir-ne i trencar aquests límits.

Cosa rende un libro "libro"? Quattro angoli, copertina spessa, fili della rilegatura... Un libro ha troppo della "cosa" per essere pensato come uno schermo che proietta una storia. Non potendo ignorare quella piega centrale, ho deciso di affrontarla faccia a faccia, servendomene costantemente nel corso della trilogia. [...] Dovendo fare un libro in ogni caso, ho voluto crearne uno che fosse più interessante proprio in quanto assumeva la forma di un libro. In questa epoca digitale, un libro può

sembrare un medium elementare e limitato. Mi chiedo tuttavia: l'assenza di limiti significa maggiore libertà? (Lee, 2012: 92)

Com ja vam afirmar (Fierli et al., 2020a) al nostre article *Fammi Capire. Una ricerca tra le rappresentazioni di corpi, affettività e sessualità negli albi illustrati, per decostruire stereotipi e pregiudizi*, un bon llibre il·lustrat atrau i fascina i, sobretot, deixa empremta en qui el fulleja i llegeix perquè explica la complexitat també a través el fet de ser objecte. I, seguint en la línia de Sophie Van der Linden i Suzy Lee, podem dir que, en aquest procés de construcció del propi bagatge d'imatges i models, a través del qual s'arriba a la construcció i definició de la pròpia identitat, el llibre il·lustrat té un poder disruptiu perquè, fins a cert punt, som allò que mirem i veiem, a través de les experiències, incloses les estètiques i les visuals.

### 6.1 IL EST LE LIEU DE TOUS LES POSSIBLES (VAN DER LINDEN)



33. Suzy Lee. *Ombra*. Corraini 2010

Mais l'album présente bien plus qu'une confrontation entre texte et image: il s'agit d'une interaction entre texte, image et support. L'organisation même de ces textes et de ces images dans le livre (en premier lieu la double page) fait sens, ajoutant donc une nouvelle dimension expressive aux deux premières. [...] Il est le lieu de tous les possibles. (Van der Linden, 2008: 51)

Amb aquesta definició es pot resumir el pensament de Van der Linden sobre els llibres il·lustrats perquè és des d'aquí que l'autora subratlla com l'àlbum il·lustrat, pot ser l'espai on tot és possible o es fa possible. Primer de tot perquè l'àlbum es caracteritza per no tenir una organització fàcil de classificar, cosa que fa molt difícil crear una taxonomia de les tipologies de llibres il·lustrats, com ja hem vist analitzant a les pàgines precedents diferents categoritzacions i, en particular, les de Nikolajeva i Scott.

La il·lustració està pensada per ser reproduïda i això condiciona molt les eleccions de qui il·lustra; la narració està pensada per desenvolupar-se en dues pàgines (al llarg de tota l'extensió del llibre obert) i la maquetació depèn en gran mesura del discurs que es transmet, és a dir que la persona que il·lustra posiciona les imatges o els textos de manera que aprofita el seu suport segons la narració o el missatge que vol transmetre (Van der Linden, 2008: 51). Per exemple, hi ha autors o autores que privilegien un tipus de maquetació on la imatge es troba en una pàgina i el text en la pàgina al costat. És aquesta, diu Van der Linden, una situació de màxima separació on el plec materialitza la frontera entre dos espais reservats i on, sovint, la narració és dirigida pel sistema verbal. En altres casos, imatges i paraules es barregen tant que no hi ha una prevalença en la mirada de la persona que llegeix. En d'altres són les imatges les que condueixen la lectura i l'observació.

El límit físic del suport (l'àlbum, el blanc del qual parlava Van der Linden) i el plec de l'enquadernació constitueixen una frontera important en la concepció de tota la narració.

En el seu llibre *Album[s]*<sup>97</sup> (2013), analitzant els elements clau dels àlbums il·lustrats, Sophie Van der Linden reflexiona sobre el plec de les pàgines i afirma:

Caractéristique première du livre qui le distingue des autres supports (affiche, écran...), division inhérente au livre relié, le pli sépare en deux parties égales l'espace du livre ouvert. Dans l'album, il peut constituer une frontière matérielle entre deux espaces, être nié, les messages pouvant le déborder, voire le recouvrir, être pris en compte sans pour autant empêcher une cohérence d'ensemble ou bien faire l'objet d'un jeu et devenir un élément à part entière d'une narration. (Van der Linden, 2013: 11)

Des del suport, els límits de les dues pàgines i les fronteres del plec, és imprescindible aturar-nos breument a analitzar la manera de tractar el temps i l'espai dins dels llibres il·lustrats. Nikolajeva i Scott (2001), per exemple, ens parlen de la unitat espai-temps que es desenvolupa en les narracions d'aquests llibres a través del concepte de *chronotope*, implantat per

---

<sup>97</sup> Que ja hem àmpliament analitzat en el paràgraf anterior.

Mikhail Bakhtin, lingüista rus que l'agafa de la física per explicar aquella connexió entre espai i temps que, dins d'una narració, és indissoluble.

Picturebooks present a unique challenge and opportunity in their treatment of spatiality and temporality. This area—the picturebook chronotope—is also an excellent illustration of word and image filling each other's gaps, or, of even greater significance, compensating for each other's insufficiencies. Two essential aspects of narrativity are impossible to express definitively by visual signs alone: causality and temporality, for the visual sign system can indicate time only by inference. In general, the flow of time can be expressed visually through pictures of clocks or calendars, of sunrise and sunset, or of seasonal changes (the best example of the latter is perhaps Virginia Lee Burton's *The Little House*, 1942), that is, through a sequence of pictures. However, in most cases, the verbal text serves to extend meaning by creating a definitive temporal connection between pictures and to reveal time's progress. (Nikolajeva, Scott, 2001: 139)

Les dues autores subratllen la idea del repte inherent a la representació de l'espai i el temps i estem molt d'acord quan destaquen com és pràcticament impossible, només a través de la representació gràfica, narrar determinats conceptes com, per exemple, l'aleatorietat. La il·lustració, doncs, tal com hem dit que a les paraules els costa expressar determinats conceptes abstractes o algunes emocions, ha de buscar trucs o buscar suport en el sistema verbal per completar la seva narració.

Ja hem citat en el capítol 3, les paraules de Coco Guzmán, artista *queer* que produeix còmics i murals. Parlant dels còmics, destaca el fet que dins de l'espai de la vinyeta es concentren els dos elements i se superposen perquè només amb els detalls del que veiem dins d'aquell marc (i el marc de la il·lustració, en general) hem de reconstruir el que ha passat abans i el que passarà. Això, afirma Guzmán, és fascinant perquè obliga la persona que llegeix a interpretar i imaginar més enllà dels dibuixos i de les paraules.

L'espai del dibuix, doncs, és concebut com a espai on passen coses i es creen dinàmiques. En *La trilogia del límite* (2012), Suzy Lee ens parla de les fronteres que hem de superar.



Il confine che *Mirror*, *L'onda* e *Ombra* hanno in comune è la piega fisica centrale della rilegatura e, allo stesso tempo, il limite tra fantasia e realtà. Per i bambini, attraversarlo è un gioco divertente. Per gli adulti invece, che preferiscono le cose complicate, c'è di più a cui pensare. (Lee, 2012: 79)

Tal com la Caputxeta Vermella travessa el bosc, viu una experiència i creix, les tres protagonistes de la trilogia de Lee (les tres nenes de *La ola*, *Sombres* i *Mirror*) perquè la seva experiència de vida sigui efectiva, per superar les seves pors i descobrir-se elles mateixes, han de travessar el límit de la pàgina. Aquell confí no pot ser una gàbia, l'han de superar i trencar, altrament, les normes les tindrien bloquejades per sempre.

Lee busca diferents solucions perquè les seves protagonistes puguin trencar el límit de la frontera i apropar-se al buit que hi ha fora de la pàgina. Llums i ombres que canvien l'espai i els que l'habiten poden entrar dins del mirall i sortir-ne transformats (així com li passa a l'Alice de *Through the Looking-Glass*), superar la por de les onades i rebre un regal. Aquestes són totes les possibilitats de les criatures de Suzy Lee en les quals ens podem retrobar i reconèixer o que ens donen la possibilitat de descobrir una cara de nosaltres que no coneixíem. El límit del full és un tema que moltes il·lustradores han indagat. Formalment, és un confí físic, que no es pot superar perquè tot el que està fora de la pàgina no pot ser imprès i no pot arribar al lector. En aquest cas, però, entren en joc l'objecte del llibre i la seqüència narrativa que permet explotar el plec de l'enquadració: aquella frontera/no frontera entre una pàgina i una altra.

Gli aspetti fisici del libro possono limitare l'immaginazione dell'artista, ad altra parte possono rivelarsi un nuovo punto di partenza per l'immaginazione. [...] Quando un libro è aperto, due pagine affiancate diventano un unico grande spazio. In realtà, si tratta di due spazi separati ognuno con i propri margini, ma il lettore tende a ignorare la piega centrale della rilegatura durante la lettura. Esiste una regola non scritta nell'editoria che afferma che l'autore di libri illustrati dovrebbe evitare di disegnare al centro della doppia pagina per non ostacolare la lettura. Cosa succede quando questa regola viene ignorata? [...] se la rilegatura centrale non venisse esclusa, ma anzi riconosciuta come tale? Che cosa

accadrebbe se il libro venisse costruito proprio utilizzando questa rilegatura? E se il libro stesso diventasse parte dell'esperienza di lettura?<sup>98</sup>



34. Isabel Minhós Martins, Bernardo P. Carvalho, *Daqui ninguém passa*, Planeta Tangerina 2014

De dues pàgines en dues pàgines, doncs, els llibres il·lustrats superen límits, obren mons, indiquen punts de vista diferents. Tot això amb la barreja de paraules, imatges, papers diferents, estils de dibuix i d'escriptura diferents; amb el treball de moltes persones i amb l'acció fonamental de qui fulleja i llegeix. Una màquina que quan s'engega és molt difícil de parar, perquè desperta la curiositat i el plaer, ens porta cap a direccions que no havíem plantejat, ens ensenya coses amagades i ben evidents!

Perquè tot això pugui realment funcionar és necessari que els llibres siguin llibres de qualitat. Com ja hem dit, un llibre il·lustrat de qualitat és primer que tot un llibre que té un projecte editorial i narratiu al darrere. Un llibre on totes les persones que hi han treballat ho hagin fet plegades, amb la mateixa ambició de crear un producte cultural que no aplani el pensament dels que el llegeixen; un producte que no jutgi, que no censuri, que no homologui el gust. Un llibre que oposi la qualitat (com a descoberta, qüestionament i plaer) a l'homologació.

Una de les primeres operacions que les feministes van fer en l'àmbit de la filosofia i de la historiografia, va ser "re-escriure" la història segons una perspectiva feminista. Això significava buscar, i trobar, un espai per a un altre

---

98 Lee, 2012: 6-9. Sobre el joc de utilitzar l'espai de la pàgina com si fos un espai físic real, vegi's també Isabel Minhós Martins, Bernardo P. Carvalho, *Daqui ninguém passa*, Planeta Tangerina 2014.

punt de vista, el de les dones i de tots els col·lectius invisibles dins de la història oficial i, com diu Carla Lonzi (1974: 14) per «interrompere il monologo della civiltà patriarcale». Això ha significat no només interrompre aquell monòleg, sinó també revisar el cànon, les normes socials i culturals i ha afectat també les maneres diferents de representar persones, rols, famílies, cossos. Un dels productes més interessants d'aquesta “revisió” és segurament la sèrie *Re-reading the Canon*<sup>99</sup>, publicada per la Pennsylvania University Press amb aquesta descripció:

This series consists of edited collections of essays, some original and some previously published, offering feminist re-interpretations of the writings of major figures in the Western philosophical tradition. Devoted to the work of a single philosopher, each volume contains essays covering the full range of the philosopher's thought and representing the diversity of approaches now being used by feminist critics.

Si la teoria feminista s'ha posat en marxa per revisar el cànon social i cultural i per afirmar i reivindicar punts de vista diferents, què ha passat a la il·lustració i a la literatura infantil i juvenil? Si podem afirmar que les representacions dins dels llibres il·lustrats estan canviant i la proposta de models i valors es transforma, podem afirmar amb la mateixa seguretat que la revisió i el qüestionament feminista i transfeminista afecten els àlbums? Hi ha un pasatge directe entre *re-reading the canon*, la interrupció del monòleg patriarcal i les noves propostes editorials que parlen de cossos i sexualitats? I si això existeix, com es lliga amb la qualitat d'un llibre?

Creiem que la resposta està, entre altres coses, en el concepte d'homologació. Segons Andruetto (2006: 43), el cànon -és a dir el que llegeix o hauria de llegir una generació- és també un instrument de control social. Ella es concentra sobre la narrativa, però aquesta idea de cànon com a dispositiu de control es pot ampliar a la il·lustració, afirmant que si educar en les diferències i al gènere és educar en la complexitat (Gamberi et al., 2010), un llibre de qualitat no pot prescindir de la qualitat de les seves imatges. Que no signi-

---

<sup>99</sup> Tota la sèrie es pot consultar a la pàgina web de la Pensilvania University Press: <https://www.psupress.org/books/series/bookSeriesReReading.html> [pàgina consultada el 5-10-2022].

fica que les il·lustracions han de ser “belles” segons uns paràmetres que venen de l'acadèmia del segle XIX, sinó que han de ser trencadores, no han d'aplanar el gust, aixafar-ho tot cap a un únic “estil”, repetit i repetitiu, sempre igual a si mateix, que no desperta nous pensaments, preguntes, curiositats.

La Letteratura infantile, senza dubbio, ha continuato a focalizzarsi sul canone d'autore e solo da pochi anni questa tendenza è entrata in crisi. Si tratta di una forma di canonizzazione pericolosa, perché converte un autore in un marchio registrato, trasformando indiscriminatamente la totalità della sua opera - spesso anche i testi sensibilmente minori o ripetitivi - in grandi numeri di vendita. Canone come proposta di un unico ideale di scrittura, mentre la caratteristica peculiare, particolare e diversa, la “deviazione”, per dirlo con le parole del poeta Néstor Perlongher, è sicuramente l'aspetto più interessante del processo creativo. [...] pleiadi di scrittori ripercorrono lo stile di autori noti al punto da non poter distinguere un libro dall'altro, e numerosi imitatori riprendono, in modo estenuante, temi, idiomi, stili di testi che già hanno ottenuto un posto nel mercato e le cui vendite sono garantite. (Andruetto, 2006: 46)

Andruetto subratlla també un tema que ja hem tractat: si l'acadèmia no considera la literatura infantil i juvenil digna d'un lloc de privilegi dins de la matèria que s'estudia, afavoreix la proliferació de textos de dubtosa qualitat. Això produeix una literatura de baixa qualitat, que no desencadena un pensament crític, però que garanteix una zona de confort per a les persones que llegeixen i, sobretot, per a les persones responsables de l'educació de qui llegeix: si no ens ho qüestionem, serà més fàcil una proposta que encaixa dins de les normes socials i culturals, no hi haurà conflicte, no hi haurà dubte.

Hi ha, a més, el fet innegable que un gust homologat i reconeixible, aporta un avantatge econòmic considerable amb poc esforç perquè produeix tiratges alts d'exemplars, marxandatge, productes relacionats. Si reconec aquell estil de dibuix, si les il·lustracions que veig i els textos que llegeixo no fan tremolar la meua construcció de valors i creences, em reconec com a part d'un grup, d'un col·lectiu, d'una manera de pensar. Reconèixer-se dins d'un col·lectiu i no afrontar allò que bell hooks defineix el “dolor que procedeix del qüestionament” és més fàcil que desconstruir el nostre món i posar-li confins i paràmetres diferents.

Non ho mai dimenticato il giorno in cui uno studente è entrato in classe e mi ha detto: “Seguiamo il suo corso. Impariamo a guardare il mondo da un punto di vista critico, che prende in considerazione razza, sesso e classe. E non riusciamo più a goderci la vita”. Scrutando la classe, indipendentemente da razza, preferenze sessuali ed etnia, ho visto molti studenti annuire con la testa. (hooks, 2020b [1994]: 46)

Valors i codis diferents i malestar, doncs, poden anar junts i això fa que no sempre sigui fàcil decidir canviar el nostre punt de vista o donar una possibilitat a alguna altra cosa que no coneixem, que no hem vist mai o no està situada dins dels confins de la nostra zona de benestar. I no ens podem oblidar del fet que per acollir un element que no coneixem, hem de tenir les eines que ens permetin de llegir-lo i desxifrar-lo.

Non si tratta solo di sfuggire alle caselle e alle etichette imposte da lettori o editori, ma piuttosto di allontanarsi dalle proprie mentalità, preconcetti e stereotipi. Si tratta di elaborare strategie per essere in continuo movimento, se intendiamo la scrittura come un’ esplorazione, un percorso verso la conoscenza. (Andruetto, 2006: 48)

Una altra qüestió que exposa Andruetto -menys evident i menys previsible- es refereix a la formació dels lectors i com aquesta es construeix també a través de la funció de compra de llibres per part de l’ escola, un tema econòmic que ha donat vida a estratègies de venda precises: canonització dels autors més que dels textos; acceptació acrítica dels llibres ja disponibles; promoció dels textos més venuts, considerant els índexs de venda com a únic paràmetre de qualitat, segons la idea que “un text és vàlid si agrada als lectors”, i tot això amb el suport d’ un marxandatge brutal.<sup>100</sup>

Tots aquests factors ens fan tornar al principi d’ aquesta reflexió sobre el cànon de la literatura infantil i juvenil i a la definició que n’ ha donat la mateixa Andruetto de cànon com a forma de control del gust i, en conseqüència, del consum de llibres (i literatura) per part del públic de persones petites. Control del mercat i, com a conseqüència, control de la imaginació i del pen-

---

<sup>100</sup> El cànon literari ha estat motiu de nombroses teories, estudis i recerques sobretot pel que fa a la literatura adulta i la història de la literatura. Ens centrem, aquí, només en una reflexió sobre la literatura infantil i els àlbums il·lustrats.

sament. Com hem comentat, si reconeixem les imatges que veiem com a familiars, això ens farà sentir còmodes, perquè no posarà en qüestió cap de les nostres creences. Les imatges que no coneixem ens plantegen preguntes, ens fan dubtar o ens il·luminen i ens obren portes que ni pensàvem que estiguessin tancades. Això cansa molt, però al mateix temps contribueix a fer que el nostre pensament sigui actiu i crític.

La “societat”, el “sistema” en general (però ens podem concentrar sobre el patriarcal), no es beneficien d’aquesta actitud de dubte, qüestionament i desconstrucció dels prejudicis perquè aquests moviments enfonsen els privilegis i esmicolen l’*status quo*.

El control de l’imaginari és, per exemple, una de les maneres d’homologació del pensament. Milena Bernardi (2014) en el seu article, ens diu, citant el treball de Luis Costa Lima, que no és concebible de manera realista que hi hagi societats que no intentin implantar sistemes de condicionament, contenció i control de la producció artística i científica per tal de mantenir, de fet, el “control” de les categories de valor imprescindibles per salvaguardar, en principi, l’*status quo*, en termes de tranquil·litat i confirmació de les formes i models imperants d’hegemonia cultural, política, econòmica i social (2014: 124).

In virtù della propensione a sporgersi oltre il perimetro del reale, per il desiderio di proiettarsi nei territori immaginativi, l’infanzia si nutre avidamente del simbolico, ed è in quella sfera che può rielaborare il vissuto, l’esperienza, la conoscenza, con il supporto di punti di vista inaspettati, [...]. Lo “splendore dell’inesplorato” (Bloch 1994) si addice alla plasticità della mente infantile e all’attivazione di processi creativi di cui l’infanzia ha bisogno per procedere nella propria progressiva scoperta del mondo. [...] Al contrario, se la produzione editoriale per l’infanzia sacrifica la ricerca della qualità narrativa, poetica e figurativa soffocando l’ebbrezza della sorpresa, per soddisfare, invece, aspettative di facile riconoscibilità [...] essa dimentica di essere letteratura, dimentica la funzione rivelante della metafora e del simbolico, avvilisce la forza espressiva della poesia e, dunque, si assuefa alle richieste di sistemi controllanti che tendono a ricondurre i linguaggi e le opere all’interno di standard espressivi e di comunicazione consolidati e rispondenti alla rappresentazione di modelli narrativi e visivi ripetitivi e, come tali, attesi soprattutto perché rassicuranti. (Bernardi, 2014: 124-125)

Coincidim amb el que afirma Bernardi, quan diu que la societat no menysprea imposar als infants un sistema de regles, normes i models de comportament que, tot complint una evident funció educativa, també poden arribar a aplicar règims de normes opressores i repressives (2014: 125). Sobretot pensem que els productes culturals que les persones adultes proposen a la infància han d'oferir possibilitats, obrir horitzons i contribuir a la construcció de subjectivitats lliures i pensament crític. El tema de les imatges i de les representacions assumeix un rol molt important. Les imatges són un mitjà molt efectiu en la construcció de l'imaginari de les persones i mai no són innòcues. Encara que no ho sembli, deixen rastres a la nostra ment i es transformen en models i punts de referència. Si només creixem veient imatges tranquil·litza-dores -no només des del punt de vista del contingut, sinó també de la forma- que s'assemblen les unes a les altres i que no desencadenen cap mecanisme de curiositat, aleshores el nostre bagatge cultural corre el risc de ser pobre i poc elàstic i la nostra capacitat de triar es redueix a possibilitats reconfortants que sempre són les mateixes.

Una altra observació interessant que fa Bernardi és sobre la “definició” del control: no es tracta, diu (2014: 126), de censurar un llibre o unes imatges i impedir-ne la circulació. Com els estereotips dels llibres més “moderns” que són molt més subtils i invisibles a una primera ullada, aquest tipus de control empeny no a prohibir, sinó a adaptar la producció cultural a l'horitzó de creences i valors compartits; introduir criteris determinats i normatius com ara les categories d'utilitat, virtut, estabilitat o reconeixement. Utilitzar models estandarditzats de valors i comportaments, que s'adhereixen a maneres de ser i de viure considerades adequades a aquella determinada mentalitat.

[...] certi filoni dell'editoria per l'infanzia contemporanea seguono principi che rispondono alle categorie di ciò che è “solo” attuale e urgente, in linea con le mode, quindi semplice, ripetitivo, imitativo. L'effetto immediato risulta quello di prediligere storie classificate come facili e rassicuranti, inerenti a vissuti ed esperienze riconoscibili e riconducibili alla dimensione del quotidiano scorporato, però, dalla propria innegabile complessità. Storie cui è stato sottratto lo sguardo utopico che si allunga oltre l'orizzonte! (Bernardi, 2014: 126)

Aquesta operació de control i adaptació de les representacions, que Bernardí anomena “destí depressiu”, depura les històries de la seva extraordinària capacitat d’iniciació a la vida: desapareixen els temes que anomenem “difícils”, perquè les persones adultes no són capaces de gestionar l’angoixa i les pors que susciten (més a elles que als infants!). Arribem així a la conclusió que vivim dins d’un sistema que quan s’adona que ensenyar la complexitat és difícil, nega i remou, eliminant una part de treball simbòlic fonamental per al creixement i la construcció de la pròpia identitat.

L’infanzia chiede di interrogare il mondo. Negare la negatività, la problematicità, la difficoltà, il dubbio, è privarla di una serie ottimale di occasioni di addestramento all’essere soggetto consapevole nel cammino dell’esistenza. (Bernardi, 2014: 128)

La literatura infantil i juvenil, en canvi, pot jugar un rol crucial en l’erradicació d’estereotips i normes que limiten l’expressió de les diferents subjectivitats; pot ser molt potent en donar eines i codis de lectura de la realitat; pot transformar-se en un factor essencial en el trencament de models estandarditzats que exclouen en lloc d’incloure, que restringeixen l’espai d’acció i d’imaginació i que redueixen la capacitat d’imaginar-se el futur. Bernardí conclou el seu article reflexionant sobre la violència amb la qual es desencadena la necessitat de control: és evident, diu (i hi estem totalment d’acord) que en aquelles imatges, en aquelles històries que provem de controlar i domesticar, s’amaguen continguts complexos i incòmodes que no volem descobrir perquè qüestionen tota la construcció sociocultural dins la qual vivim.

És molt clar com tota aquesta reflexió ens reconduïx, automàticament, al pensament de Foucault sobre el tema de la pressió social, de l’auto-censura i de l’auto-disciplinar-se de les persones respecte a expressions d’elles mateixes que no responen a un cànon adequat i acceptat pel seu grup de referència i per a la societat on viuen i que les portaria a ser discriminades i marginades.

Comme la surveillance et avec elle, la normalisation devient l’un des grands instruments de pouvoir à la fin de l’âge classique. Aux marques qui traduisaient des statuts, des privilèges, des appartenances,



on tend à substituer ou du moins à ajouter tout un jeu de degrés de normalité, qui sont des signes d'appartenance à un corps social homogène, mais qui ont en eux-mêmes un rôle de classification, de hiérarchisation et de distribution des rangs (Foucault, 1975: 216).

## 6.2 LLEGIR SENSE ESTEREOTIPS



35. Anne Bozellec, Christian Briel. *Julia, la niña que tenía sombra de chico. El jinete azul* 2011

Control i homologació del gust. Aquests dos factors alimenten un sistema d'estereotips arrelats i fossilitzats en representacions molt vinculades a la cultura hegemònica i a un “sentit comú” que reforça normes i comportaments, sobretot quan es tracta de narrar històries de famílies, feines, cossos o relacions.

Com ja afirmàvem al nostre article (Fierli et al., 2020a), parlar de temes com aquests, que impregnen la nostra vida quotidiana, fora dels límits de les normes de gènere, és difícil i cansat, ja que en molts casos continuen sent tabús arrelats sobretot si ens adrecem a les persones més joves i més petites, en particular dins d'un context i una comunitat, l'educativa, no sempre disposats a desconstruir creences i prejudicis.<sup>101</sup>

Una comunitat on pot passar que conductes o actituds siguin estigmatitzades només perquè s'escapen del control i la visió de la realitat dels qui exerceixen un paper educador (i per això ostenten una posició de poder); on es pot cedir al cant de sirena de les regles i les relacions de poder que una societat patriarcal heteronormativa imposa a qui en vol formar part sense ser-ne

<sup>101</sup> Vegi's, en aquest sentit, també Biemmi, 2016 i 2020; Corsini, Scierri, 2016; Fierli, Marini, Franchi, 2019; Gianini Belotti, 1973; Szpunar, Sposetti, Marini, 2017; Venera, 2014.

marginat<sup>102</sup> i transmetre la creença, per tant, que només dins de la norma es pot viure serenament.

Els llibres il·lustrats i els còmics representen sovint un primer accés a les imatges i, de manera transversal, una primera forma d'educació conscient o inconscient al món visual.<sup>103</sup> També és a través d'ells que cada persona construeix el propi imaginari, del qual treu referències en el moment de reconèixer-s'hi i investigar les possibilitats i els tipus de relacions a les quals s'enfronta.

Un dels elements que articula el procés de construcció de les identitats és la comparació constant entre la percepció que una persona té de si mateixa i la identitat que se li assigna des de l'exterior, en un diàleg continu entre “interior” i “exterior”, entre les figures que són significatives i les estructures socials. És precisament per això que quan seleccionem els llibres que volem utilitzar en una pràctica educativa o llegir pel plaer de llegir, busquem títols que donin una visió positiva del que ens envolta: “desconstruir”, “posar en qüestió”, “trencar” són termes que es poden utilitzar només en un sentit constructiu, és a dir que no es poden rebutjar llibres i narracions que considerem estereotipades sense buscar i proposar una alternativa. Aquest capítol pren el nom d'un projecte en el qual estem treballant des del 2012: *Leggere senza stereotipi*.<sup>104</sup>

Un projecte de catalogació i monitoratge de llibres que desconstrueixen els estereotips, que neix amb la publicació del catàleg en línia<sup>105</sup> a la pàgina web de l'associació Scosse. El nucli de la primera recerca del projecte *Leggere senza stereotipi* troba les seves arrels a l'època “daurada” de l'edició infantil a la Itàlia dels anys setanta, quan algunes petites editorials van posar

---

<sup>102</sup> A més de Foucault (1975), que tracta directament el tema de l'acceptació incondicionada a les normes per evitar la marginalitat, vegi's també Brugeilles et al., 2002; Besozzi, 2003; Diekman, Murnen, 2004; Martin, Ruble, 2004; Colomer, 2006; Dafflon, 2006; Blakemore, 2009; Paechter, 2009; Bernardi, 2014; Gusmano, Mangarella, 2014; Venera (edit.), 2014; Zanfabro, 2015; Rinaldi, 2016; Abbatecola, Stagi, 2017; Bian et al., 2017; Paechter, 2017; Iturrioz, 2019; Oltra-Albiach, Pardo, 2019; Fierli et al., 2020b; Iantaffi, Barker, 2020; Marini, Fierli, 2020; Fierli et al., 2021.

<sup>103</sup> Vegi's també Fierli et al., 2020b

<sup>104</sup> <http://www.scosse.org/leggere-senza-stereotipi/> [consultat el dia 11 novembre 2022]

<sup>105</sup> La primera selecció dels llibres catalogats a *Leggere Senza Stereotipi*, neix com a compendi de les bibliografies aportades i construïdes en cursos de formació amb professorat d'escola infantil i primària i educadores d'escoles bressol. El catàleg està en constant actualització. És d'aquest catàleg, que neix el nostre llibre Fierli et al., 2015.

la literatura infantil i l'àlbum il·lustrat al centre de la seva recerca i producció (Sola, Vassalli, 2014). En aquell moment, els llibres que es publicaven produïen cada cop petites revolucions: del llenguatge, dels contes, de les imatges proposades. Pensem en llibres extraordinaris com ara *Little Blue Little Yellow* de Leo Lionni, els llibres de Maurice Sendak o l'experiència excepcional de l'editorial *Dalla parte delle bambine* fundada per Adela Turin l'any 1975<sup>106</sup>.

Llibres que -amb l'excepció del catàleg de *Dalla parte delle bambine*- no tenien l'objectiu de desconstruir ni tampoc de qüestionar estereotips de gènere o de rols, però que proposaven una manera de narrar i il·lustrar que anava molt més enllà de les formes a les quals la infància estava acostumada: una altíssima qualitat del projecte editorial, les persones petites com a protagonistes d'històries que trencaven cànons i patrons i una atenció als missatges que proposaven que no era només "didàctica", sinó que treballava perquè es formessin petits lectors i perquè es promogués el plaer de la lectura i de la visió de les imatges. Llibres refinats i potents que han revolucionat la mirada de generacions senceres d'infants i adolescents.

Amb el projecte *Leggere senza stereotipi* ens hem concentrat en la desconstrucció dels estereotips de gènere seleccionant llibres que proposin narracions no estereotipades i que no siguin "normalitzadores" de tabús i creences (és a dir, llibres que d'una manera o altra posen en qüestió les normes i els cànons), que no censurin cap visió del món i que, al contrari, ens aportin una versió més variada i plena, el més possible, de diferents facetes.

Els llibres il·lustrats, ja ho hem vist, són un sistema complex; el diàleg constant entre imatge i paraula és un factor que pot garantir que fins i tot les persones petites siguin capaces d'entrar a la narració, reconèixer-hi les seves pròpies històries i activar aquell mecanisme de pertinença que ens permet memoritzar les imatges i retrobar-les, si cal i quan cal, en aquesta representació del món construïda pàgina rere pàgina (Handler Spitz, 2000).

Imatges i històries que, d'una banda, restitueixen la riquesa i les infinites possibilitats de les existències, ens fan descobrir mons nous i desconeguts i obren els espais de la nostra ment, mentre que, d'altra banda, ens ajuden a reconèixer-nos i a sentir-nos legitimats per reivindicar la nostra manera de

---

<sup>106</sup> Vegi's Fierli 2014. Pel que fa Espanya, a finals dels anys 70, l'editorial Lumen de Barcelona recull l'herència de *Dalla parte delle bambine* i tradueix i publica gairebé tots els títols de l'editorial italiana. Alguns d'aquests títols estan ara al catàleg de l'editorial Kalandraka.

ser, ens donen elements de pertinença a un grup determinat i ens fan sentir part d'un col·lectiu.

Si els utilitzem bé i amb mediació, els llibres il·lustrats de qualitat poden ser eines disruptives en el desconstructió dels estereotips de gènere i en l'educació de la mirada, que hem d'aprendre a exercir per canviar de punts de vista, copsar detalls no explícits, veure coses que no estan necessàriament representades. Educar la nostra mirada en experiències estètiques diferents i de qualitat habilita la nostra capacitat de mirar i pensar diferent, d'acollir la pluralitat i la transgressió respecte a la norma sense pertorbacions i de considerar sense tabús i prejudicis el què som i el què són les altres persones.

Fa uns anys, ja vam citar aquest fragment d'un estudi de Gillo Dorfles,<sup>107</sup> important historiador i crític d'art, que ens parla del dilema entre triar una experiència visual i narrativa nova, desconeguda i que podria amagar joies però també perills, o les imatges que coneixem, que no ens fan por, que ens tranquil·litzen sobre el nostre món, la nostra vida o el que sentim:

Forse aveva visto giusto David Hume quando poneva le due costanti della *novelty* e della *facility* a base della comprensione e dell'apprezzamento dell'opera d'arte. Senza novità – egli affermava – non c'è interesse e non c'è richiamo da parte dell'opera; ma d'altro canto senza un po' di *facility* – ossia di conoscenza anticipata dell'opera e di agevolezza a comprenderla, non c'è neppure facile adesione da parte del pubblico. [...]. Oggi, comunque, le cose vanno forse ancora peggio che ai tempi di Hume: il pubblico, in realtà, vuole sempre il vecchio (piuttosto del nuovo) o un nuovo che sia altrettanto facilmente comprensibile del vecchio, dove la *facility* sia integrale e non richieda neppure un briciolo di *difficulty* per essere decifrata. (Dorfles, 2004: 10)

A l'hora, els llibres i les imatges que s'hi amaguen poden ser revolucionaris en la vida d'una persona o un lloc de refugi en situacions de discriminació i violència, d'aïllament i no acceptació per part del grup d'iguals o, de manera més general, de la societat. Però necessiten un context sòlid, que els consideri eines importants i que al mateix temps sàpiga controlar la transmissió, més o menys conscient, d'estereotips i prejudicis, el judici o fins i tot la

---

<sup>107</sup> Remetem al nostre article Fierli, Franchi, Marini 2019.

censura de “famílies no conformes” o “no tradicionals”, d’orientacions no heterosexuales, de qüestionaments de gènere. Tots aquests factors, barrejats en formes i mesures diferents, més o menys explícitament, arrelen i eternitzen rols, jerarquies, posicions de poder i hegemòniques. I aniquilen la capacitat de les persones petites d’imaginar-se en el futur.

Només si aprenem a mirar les imatges i a llegir les històries amb una actitud conscient i crítica podrem identificar els estereotips, aprendre a desconstruir-los i adquirir la capacitat per detectar situacions violentes o incòmodes, imatges ofensives, paraules que invisibilitzen altres subjectivitats.

Per explicar el que busquem dins dels àlbums il·lustrats sense estereotips, hem de començar amb *Histoire de Julie qui avait un ombre de garçon* de Christian Bruel e Anne Bozellec. Editat inicialment a França el 1975 com a autoproducció, es publica a Espanya l’any 1980 a la col·lecció *La Sonrisa que Muerde* de l’Editorial Lumen amb el títol *Clara, la niña que tenía sombra de niño*, amb algunes pàgines censurades. El llibre es torna a publicar l’any 2011, en aquesta ocasió per l’editorial El Jinete Azul, ara complet i sense censura.

En les potentíssimes imatges en blanc i negre, il·luminades només per un toc de vermell-taronja, s’escenifica el conflicte entre com se sent la Julia i les expectatives que la mare i el pare hi dipositen, entre reconèixer-se i ser reconeguda.

No vas a salir así de ninguna manera.

Julia, eso va a terminar mal, ve a peinarte bien.

¡Por Dios, parece que lo haces aposta!

Sabes que ese jersey está roto. Ya debería haberlo tirado.

¿Ves, cariño? Así estás muy guapa ¡Ahora sí que te reconozco!

Sense sentir-se reconeguda, la Julia veu com la seva ombra es transforma en la d’un nen. Una ombra que massa sovint no li respon perquè no li correspon. L’alliberament i la presa de consciència finals tenen lloc gràcies a la trobada amb una altra “identitat no conforme”, un nen “amb cap de nena”.

El resultat és una de les imatges més originals i reeixides, no només de la literatura infantil, per explicar la gàbia del binarisme de gènere i la consciència del dret a ser el que una persona és.

¿Sabes? A mí, todo el mundo me dice que me porto como un chico. La gente dice que las niñas deben actuar como las niñas, y los niños como los niños.

No tenemos derecho a hacer lo que sentimos.

Mira, es como si estuviéramos metidos cada uno en un frasco.

Sí, como los pepinillos... Los pepiniños en un frasco, y las pepiniñas en otro, y los chicos-chicas no saben dónde meterlos.

Yo creo que se puede ser chica y chico al mismo tiempo. No me gustan las etiquetas. ¡Tenemos derecho!

¿Tú crees?

Por supuesto que tenemos derecho.

[...]

Sí, pero ¿qué vamos a decir?

Pues diremos que nos perdimos

y que después nos encontramos.

La trobada de la Julia amb el seu nou amic demostra com la qüestió de la identitat no es pot considerar resolta sense considerar la dimensió interpersonal que es vincula a la qüestió de la sol·licitud de reconeixement cap a les altres persones. El gènere com a construcció cultural, com a manera de pensar-nos individualment i en les relacions com a éssers sexuals, condiciona la nostra manera d'estar al món, de llegir la realitat, de comportar-nos i d'interpretar la vida i les maneres d'actuar dels altres.

És aquest el nus de la nostra recerca: com les representacions dels àlbums il·lustrats ens expliquen la realitat, ens la fan descobrir, fan que es transformi des de desconeguda en una cosa que coneixem. El tema de com es representa el binarisme de gènere i, més en general, el binarisme amb el qual (al món occidental) categoritzem tota la realitat que ens envolta, és fonamental per fer una possible definició de llibre sense estereotips: un llibre que trenca la gàbia del binarisme i que, donant-nos moltes possibilitats, ens ensenya que els camins que podem prendre són infinits (Brugilles et al., 2002; Chabrol Gagne, 2011; Mitchell, 1994; Allan, 2012).

Un concepte molt rellevant, que no podem oblidar quan busquem una definició de llibre sense estereotips, és que no existeix el llibre perfecte i que un llibre sol, sense altres històries al costat, no pot desconstruir tots els estereotips, no pot trencar totes les gàbies, no pot qüestionar totes les normes. Però hi ha llibres que activen qüestions profundes, que es resolen a poc a poc, que

afecten la totalitat de la nostra vida, de les nostres relacions, de la manera en què ens representem el món on vivim. *Julia* és un d'aquests llibres perquè ens interpel·la sobre un pilar fundacional de tota la nostra cultura: el binarisme, el que és bonic i lleig, bo i dolent, correcte i incorrecte, masculí i femení. En l'anàlisi del *corpus* de llibres que hem seleccionat ens concentrem sobretot en les representacions que busquen maneres per superar el binarisme de gènere, la contraposició de les dues categories de masculí i femení, la posició jeràrquica i de poder en la qual es relacionen entre elles i l'espai que ocupen deixant fora tot el que no encaixa en aquesta categorització (Fierli, Marini, 2021b).

El binarisme, l'heteronormativitat i la cisnormativitat, són tres de les categories amb les quals ens confrontem en la nostra quotidianitat si treballem amb els llibres sense estereotips. Totes tres convergeixen cap a un únic punt: la relació heterosexual i reproductiva entre dues persones que s'identifiquen amb el gènere que els va ser assignat en néixer i que viuen segons les normes que la societat associa amb el comportament d'aquest gènere (és a dir, una relació heterosexual entre dues persones cisgènere i que volen tenir fills), va més enllà del sentit exclusivament sexual (o, si es vol, sentimental) per convertir-se en una norma universal que afecta el comportament, actitud, expressió de cada persona.

És precisament aquesta cisheteronormativitat vigent que ens porta a suposar com a fet natural que hi ha dos gèneres al món, masculí i femení, polaritzats en les seves diferències de característiques, rols i propensions, que, per tant, es complementen en la unió heterosexual, fent invisibles i discriminant les existències de totes aquelles subjectivitats que no s'ajusten a aquest model dominant (Ansara, Hegarty, 2014). En el moment en què naixem, de fet amb diagnòstics prenatals molt abans d'aquest moment, se'ns assigna un sexe categoritzat com a masculí o femení en funció dels factors físics, cromosòmics, hormonals. Les mateixes característiques que atribueixen l'estigma de la no conformitat a les persones i els cossos intersexuals, aquells que tenen qualitats diferents dels cànons (Santambriogio, 2017).

Aprofundirem sobre aquest tema. De moment ens limitem a afirmar que, encara avui, és molt difícil trobar representacions que no siguin binàries i cisheteronormatives a la majoria dels llibres dedicats als cossos, les sexualitats i els gèneres. Els títols per a adolescents sovint dividits en "masculí" i "femení", alimenten la segregació de temes i experiències; la narració de les

relacions continua separant les noies dels nois en la manera de sentir, reaccionar, relacionar-se; i l'enfocament, sovint, va només dirigit cap al tema de la reproducció (heterosexual i dins d'una parella estable).

S'accepta, de manera aparentment incidental, parlar de l'homosexualitat, però sempre "a l'annex" o a l'últim capítol del llibre, com un tema a tractar sense cridar massa l'atenció i, en tot cas, marginal i problemàtic al qual, també des del punt físic del llibre, donem poc espai, un paràgraf a la part inferior de la pàgina o una pàgina final, com a màxim.

La societat en què creixem no preveu ni legitima que les persones realitzin de manera autònoma la seva designació de gènere a partir de la percepció que tenen d'elles mateixes (Ansara, Hegarty, 2014). Rebem (i proporcionem) de manera immediata i durant tot el transcurs de la vida, estímuls que ens eduquen a seguir unes normes que prescriuen allò que convé o no convé fer, imaginar, desitjar, en funció de la nostra atribució com a home o dona.

En els primers anys de vida som extremadament sensibles als estereotips que ens proporcionen indicacions rígides, que dirigeixen les nostres eleccions en el joc, en l'expressió de l'emotivitat i la personalitat, en la percepció que tenim de la nostra identitat, limitant significativament el nombre de possibilitats d'experimentar i d'imaginar perspectives de vida, interessos, experiències (Martin, Ruble, 2010). Però «el gènere no és un concepte binari sinó que representa un espectre o una constel·lació de variacions» (Fabes, Martin, Harnish, 2019: 2).

Un llibre sense estereotips, doncs, rebutja aquella relació binària i jeràrquica entre els gèneres -que controla la majoria de les relacions- i posa en qüestió la configuració cisheteronormativa de la nostra societat que, com afirmen Abbatecola i Stagi (2015: II), traça límits invisibles en les nostres vides, ens diu qui podem ser o no ser, què podem fer o no fer. Defineix els nostres espais, els nostres llocs, els nostres desitjos. Delimita els nostres drets.

En l'editorial al número monogràfic de la revista *About Gender-Rivista internazionale di studi di genere*,<sup>108</sup> les dues autores s'estenen llargament sobre el mateix concepte d'heteronormativitat. Per a heteronormativitat

---

<sup>108</sup> Abbatecola i Stagi han editat el número monogràfic de la revista. El que reportem aquí és l'article introductori, *L'eteronormatività tra costruzione e riproduzione*, publicat al número 4:7 de la revista *AG About Gender-Rivista internazionale di studi di genere*. Aquest número monogràfic sorgeix de dos cicles de trobades, *L'invenzione dell'eterosessualità: virilità, omo-transfobia e altre gabbie* i *L'invenzione dell'eterosessualità. Maschi e altri maschi*, organitzats entre el 2014 i 2015, per la revista AG



entenen una suposada interdependència entre sexe, gènere i sexualitat. És una visió que es basa en una concepció rígidament binària dels gèneres i en la naturalització del desig heterosexual. Les expressions de desig no heterosexuales (homo i bisexualitat, transgènere, intersex, asexualitat, etc.) no només es consideren una desviació de la norma heterosexual, sinó que també estan regulades per aquesta, ja que sempre es contemplen en relació amb la norma heterosexual (Abbatecola i Stagi, 2017: II). Quan parlem de “norma heterosexual” parlem d’una forma hegemònica d’heterosexualitat.<sup>109</sup>

Il concetto di eteronormatività<sup>110</sup>, tuttavia, non riguarda solo la dimensione erotica e intima della eterosessualità, ma descrive altresì l’eterosessualità come una struttura di potere sociale e culturale, da intendersi come dispositivo che contribuisce a definire le relazioni di genere in termini gerarchici anche in contesti non connotati sul piano sessuale (Hofstätter, Wöllmann 2011). Il concetto di eteronormatività proviene dalla teoria *queer* come critica a movimenti e teorie che considerano il genere come categoria dicotomica. (Abbatecola i Stagi, 2017: III)

Al seu article *Gender in picturebooks*, Karen Coats (2018: 119) destaca el fet que a la majoria dels estudis sobre la literatura infantil i juvenil (Moebius, 1986; Lewis, 2001; Painter, Martin, Unsworth, 2013) es concentren sobre com llegir les complexes interaccions entre paraules i imatges als

---

de la Universitat de Gènova, en col·laboració amb Palazzo Ducale i algunes associacions LGBTQI+ de la ciutat.

<sup>109</sup> A més de Butler que va definir el concepte de “matriu heterosexual”, sobre heterosexualitat hegemònica, vegi’s també Seidman, 2005: 59-60 i Hofstätter, Wöllmann, 2011.

<sup>110</sup> Abbatecola i Stagi (2017: III) ens donen una explicació de l’origen del terme “heteronormativitat”: «El terme sembla que apareix per primera vegada al text, *Introduction: Fear of a Queer Planet* de M. Warner (1991) on s’entén com un “personatge omnipresent i invisible” de les societats actuals, connectat amb “la capacitat de la cultura heterosexual per autointerpretar-se com a societat”, marginant i definint en sentit antitètic qualsevol sexualitat no inscrita en la cultura heterosexual tradicional (Falchetta 2014). En aquest text, entre altres coses, sorgeix la qüestió important de considerar la sexualitat com una categoria d’anàlisi social i d’anàlitzar l’heteronormativitat com una estructura de poder. [...] Un altre concepte considerable que precedeix al de l’heteronormativitat de Warner és el de “matriu heterosexual” de Judith Butler (1990), entesa com aquell dispositiu simbòlic i discursiu basat en la norma de distinció sexual que, a més de produir una relació jeràrquica entre els sexes, funciona mitjançant l’exclusió, establint el límit entre la sexualitat normal i la sexualitat abjecta.» [traducció nostra].

llibres il·lustrats, però gairebé no contempen la dimensió de gènere. Perry Nodelman (1988) dedica unes quantes pàgines a les diferents actituds de l'infant nu a la llum de les convencions artístiques del nu femení i masculí (1988: 121-124), i Maria Nikolajeva i Carole Scott (2001) fan algunes afirmacions interessants sobre la correspondència entre edat de la persona que llegeix i la seva consciència en tema d'estereotips. Les autores afirmen, que:

It is easy to state that many picturebooks discussed in our study have boys as protagonists, and in those that have girls, the protagonist's gender is in many cases not essential. Apparently, the reason for this is that picturebooks usually address the reader at an age when gender identity is not relevant yet. [...] Exciting as these stories are in their own right, they are basically symmetrical in characterization devices, that is, both words and images equally interrogate gender stereotypes. Unfortunately, quite a few picturebooks confirm the stereotypes, explicitly, in words and pictures (for instance, in Babar, 1931, extremely conservative in its gender roles), or implicitly, mainly in pictures. (Nikolajeva, Scott, 2001: 107-108)

Hi tornarem més endavant. De moment ens limitem a destacar, amb Coats, que, a part d'aquestes “excepcions”, la majoria dels primers estudis de gènere sobre llibres il·lustrats van ser realitzats per sociòlegs feministes que treballaven per entendre la persistència dels estereotips de rol i de gènere.

Aquesta separació entre estudis “competents” sobre literatura i il·lustració i estudis “competents” sobre temes de gènere pressuposa que cada punt de vista no contempli els altres i, per tant, es perd totalment la visió global i complexa que, en canvi, és absolutament necessària si es vol definir què és un àlbum il·lustrat sense estereotips. Tanmateix, continua Coats (2018: 119), si agafem en préstec la idea dels psicòlegs cognitius que “la percepció es produeix al cervell més que a l'ull”<sup>111</sup> i recordem que hem “d'aprendre a veure” les imatges dels llibres il·lustrats, comprovem com fins i tot els teòrics interessats

---

<sup>111</sup> Des del camp de la neurociència s'ha avançat molt en el coneixement del funcionament de la percepció, en els darrers anys. Vegi's, en aquest sentit, l'obra de: Kandel, Eric R.; Schwartz, James H.; Jessell, Thomas M. (eds.) (2013). *Principles of Neural Science*. New York: McGrawHill. També es poden consultar, amb un to més divulgatiu i enfocat a la producció artística: Zeki, Semir (2016) [1999]. *La visione dall'interno. Arte e cervello*. Torino: Bollati Boringhieri; Kandel, Eric R. (2017). *Arte e Neuroscienze. Le due culture a confronto*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

principalment en la forma han suggerit implícitament la necessitat d'una comprensió interdisciplinària que se centri en com els cervells processen textos (icònics i verbals) dins d'un context cultural. És a dir, l'exigència d'estudis culturals cognitius que consideren l'activitat mental no com a acció de cervells racionals que processen la informació de manera autònoma i de manera desvinculada, sinó com a ments i cossos que responen als artefactes culturals d'una manera activa, reactiva i interactiva. La crítica literària cognitiva és polièdrica i tracta de tots els processos pels quals construïm i manipulem models mentals mentre llegim i de com l'estil, els personatges i els temes evocuen respostes emocionals, entre altres qüestions.

No és la nostra intenció entrar en el camp dels estudis cognitius, però és cert que moltes de les seves àrees d'investigació ofereixen visions productives que s'adapten fàcilment als estudis formalistes sobre llibres il·lustrats, així com a enfocaments més recents que ofereix l'anàlisi multimodal del discurs (Coats, 2018; Moya Guijarro, 2007 i 2014). Ens centrarem, doncs, exclusivament en el concepte d'esquemes i guions, perquè ens ofereix una manera d'entendre com els textos participen en la transmissió o en el desafiament de les ideologies socials imperants.

Un esquema cognitiu és un conjunt associatiu d'idees i coneixements sobre objectes o situacions que adquirim i desenvolupem mitjançant experiències repetides i que fem servir per incorporar, organitzar i comprendre noves instàncies que d'alguna manera estan relacionades amb un esquema determinat. Des d'aquest punt de vista, el "guió" és un terme que descriu una seqüència d'accions que esperem que succeeixin segons el patró evocat<sup>112</sup>.

Estem totalment d'acord amb Coats quan diu que els llibres il·lustrats són un dels diferents vehicles culturals que assignen patrons i guions als seus lectors, establint expectatives sobre com els textos literaris representen els objectes, les relacions i els models del món. No hem de deixar de banda, però, el que ens recorden autors com ara Schank i Abelson (1977), és a dir que els patrons i els guions en última instància existeixen a les ments de les persones, no arriben dels textos; són un constructe cultural que portem a la nostra comprensió de les històries (Coats, 2018: 120).

Els teòrics cognitius avalen aquesta visió en destacar que els patrons poden ser tan forts que condueixen a creences falses sobre situacions on les

---

<sup>112</sup> Segons la definició de Schank i Abelson, 1977 citats per a Coats, 2018: 119.

persones veuen el que esperen veure més que el que hi ha realment (Brewer i Treyens 1981 citats per a Coats, 2018: 120). Això esdevé especialment problemàtic quan ens adonem que els estereotips són un tipus de patró. Diversos estudis, continua Coats, han demostrat que les persones processen la informació que coincideix amb els seus estereotips més ràpidament i la recorden millor que la informació que altera els patrons existents (Hugenberg i Bodenhausen 2004; Johnson i Macrae 1994; O'Sullivan i Durso 1984). Encara més important per a la consideració dels mitjans visuals com els llibres il·lustrats és el fet que les persones localitzen imatges dins dels patrons existents, inclosos els estereotips, més ràpidament que en el text verbal associat (Lieberman, Hariri i Bookheimer 2001); aquest resultat pot indicar que les imatges són més potents que les paraules, o almenys més automàtiques, per invocar patrons i establir expectatives.

La nostra formació cultural, doncs, encara que siguem molt joves i encara en plena construcció, produeix uns esquemes que seguim i repetim (i que amb molta dificultat qüestionem) i que ens ajuden a entendre el nostre entorn, històries i llibres il·lustrats inclosos. Si trobem imatges que ens proposen visions i punts de vista que podem reconèixer, perquè encaixen perfectament o s'adapten als nostres esquemes, serà més fàcil per a nosaltres entendre'n el significat. El nostre cervell, a més, treballarà perquè aquestes imatges s'adaptin a l'esquema, també forçant-ne la col·locació. Si els nostres esquemes estan estereotipats, reconeixem positivament els estereotips perquè no entraran en conflicte amb l'esquema mateix. La qüestió, diu Coats, és com els infants adquireixen aquests esquemes tan binaris i estereotipats i com podem influir perquè canviïn.

The concern with the automatic recognition of the fairy tale schema and script in terms of gender is well-known; the cast of characters I invoked earlier will almost always be further specified with a passive young female valued for her physical beauty, an evil and ugly older female, and an active, skilled male. The question for feminist theorists is how children acquire such uneven binary gender schemas and scripts, and whether and how they might be changed. It should come as no surprise, then, that serious consideration of the representation of gender in picturebooks began with the work of feminist sociologists during the heyday of second-wave feminism. (Coats, 2018: 120)

L'estudi de Weitzman<sup>113</sup>, que ja hem citat abundantment en el tercer capítol i que Coats reporta (2018: 120), a més de centrar-se en el llibre il·lustrat com a forma d'art, proposa una visió de l'àlbum il·lustrat com a proveïdor d'ideologia per a un col·lectiu especialment impressionable:

Picture books play an important role in early sex-role socialization because they are a vehicle for the presentation of societal values to the young child. Through books, children learn about the world outside of their immediate environment: they learn about what other boys and girls do, say, and feel; they learn what is right and wrong; and they learn what is expected of children their age. In addition, books provide children role models – images of what they can and should be like when they grow up. (Weitzman et al., 1972: 1126 citat en Coats, 2018: 120)

Weitzman i les altres autores també reconeixen que el vincle entre les representacions literàries i les normes socials potser no és tan directe com afirmen i que, de fet, la literatura pot representar valors alternatius. Ens interessa molt perquè reflecteix el nostre pensament i la nostra experiència, quan diuen que els llibres il·lustrats comuniquen imatges que no només representen les condicions existents a la societat, sinó que també tenen el potencial de produir efectes sobre les identitats i les expectatives individuals.

Coats torna a insistir sobre l'afirmació de Nikolajeva i Scott, que defineixen “no essencial” el fet que hi hagi una caracterització de gènere dels personatges dels llibres il·lustrats que tendeix principalment cap al masculí, perquè l'edat de qui llegeix no és conscient de la pròpia caracterització de gènere ni dels estereotips que això pressuposa. Analitzant aquest posicionament de les dues autores, Coats (2018: 122), destaca com els últims estudis (per exemple, Coddington and Wiebers 2002) indiquen que la continuïtat de gènere emergeix aviat, al volant dels cinc anys i mig i que, en contradicció amb les afirmacions precedents, la consciència dels infants sobre els estereotips socials de gènere està ben present abans que arribin a una pressuposada continuïtat de gènere. Certament, doncs, les representacions específiques de gènere als llibres il·lustrats són importants en la mesura que influeixen en els patrons de gènere i els guions socials dels infants molt petits.

---

<sup>113</sup> Weitzman, Eifler, Hokada, i Ross, 1972. Al respecte vegi's també Berger, 1972; Stephens, 1992 i 2018; Bernardi, 2014.

En combinació amb les investigacions que Coats cita anteriorment (2018: 120), que indiquen el poder de les imatges per recordar més fàcilment les associacions de patrons, aquest suggeriment que els patrons de gènere es conserven i es reforcen normalment tant verbalment com visualment pot explicar l'adquisició en una edat molt primerenca dels estereotips de gènere. De fet (Coats, 2018: 122; Martin, Ruble, 2004: 67), els teòrics cognitius han observat que els primers assoliments intel·lectuals dels infants impliquen classificar els objectes en categories relacionades emocionalment. La diferenciació anatòmica del sexe és una distinció de categoria que es fa considerable per a l'autoconcepte dels infants a través de les interaccions amb les altres persones, que els informen repetidament del seu gènere i els eduquen sobre l'ús de pronoms i comportaments socialment normatius. El que inicialment és una distinció categòrica "auto orientada", doncs, es desenvolupa en un esquema cognitiu que reforça les modalitats vinculades a l'aparença, les emocions i els comportaments.

Un altre aspecte interessant que destaca Coats és que no totes les categories es transformen en esquemes i patrons. Per explicar aquesta afirmació, remet als estudis de la psicòloga Sandra Lipsitz Bem (1983), quan diu que les categories socials es transformen en esquemes cognitius en dues situacions: quan el context social les converteix en el nucli d'una àmplia xarxa associativa (és a dir, si la ideologia i/o les pràctiques construeixen una associació entre aquesta categoria i un ampli ventall d'altres atributs, comportaments, conceptes); i quan el context social assigna un significat funcional ampli a la categoria (és a dir, si una àmplia gamma d'institucions socials, normes i tabús distingeixen entre persones, comportaments i atributs sobre la base d'aquesta categoria).

El punt important de Bem, amb el qual coincidim, és que, mentre que l'ordenació de les coses en categories és un procés cognitiu inevitable, la formació dels esquemes depèn del context social i cultural. Això ens permet refutar l'afirmació de Nikolajeva i Scott, i afirmar que, en canvi, la diferenciació de gènere en els llibres il·lustrats és gairebé sempre present i influent. Les noies i els nois es codifiquen visualment segons la presència o absència de característiques que tenen les noies i els nois aparentment no tenen o viceversa.

No només això: el problema (que d'alguna manera “justifica” l’afirmació de Nikolajeva i Scott sobre la neutralitat de gènere) és que els trets associats al sexe i al gènere es presenten més sovint com a trets naturals, inevitables i ideals que no tenen cap connexió inherent amb la distinció de gènere.

El que poden fer les històries en una direcció “positiva” i transformadora, per tant, és presentar informacions conceptuals que obliguin els lectors a confrontar i reconsiderar les seves expectatives, donant lloc a un canvi en els patrons i guions que fins aleshores han creat límits socials i intel·lectuals.<sup>114</sup>

La conclusió a la qual arriba Coats, doncs, és que els patrons i guions de gènere fortament normatius que adquireix la mainada a la primera infància s’invoquen a través de les representacions verbals i visuals dels llibres il·lustrats, fins i tot en textos que intenten trencar aquests patrons; el millor que aquests textos semblen poder fer és facilitar el creixement dels patrons, permetent als infants triar quin patró -masculí o femení- volen representar. Una

---

<sup>114</sup> Tota la reflexió de Coats sobre les característiques visuals que determinen els gèneres de les persones protagonistes de llibres il·lustrats és molt interessant. La seva idea de fons és demostrar, amb altres estudioses -com ara Judith Butler de la qual cita una de les preguntes subjacents a aquesta investigació, com ara quins són els tabús que encara persisteixen o quines són les propostes més trencadores i que poden produir una transformació cultural real, de *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of “Sex”* (2018: 123)- com la infinitat d’associacions que fan que l’esquema de gènere binari sigui destacat i funcional són el resultat de formes socials elaborades mitjançant estructures cognitives. Reportem aquí una part de l’assaig de Coats: « Max’s aggressive behavior and his coronation as King in *Where the Wild Things Are* (1963) is part of a masculinity schema, as Nodelman (2002: 4) points out, such that when he and his students transformed Max into Maxine, they found that they responded differently to her behavior; the behavior that in Max was naughty and annoying, albeit normal for a boy, was considered brave and worthy of emulation when performed by Maxine. The “jeer pressure” (Fine 2010: 218) that Morris Micklewhite is subjected to when he appears “in drag” in *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* (2014) reminds us that gender schemas are neither neutral nor easy to change, but that within them gender is a socially policed, performative act. As Judith Butler (1993: 127) describes it: “To claim that all gender is like drag, or is drag, is to suggest that “imitation” is at the heart of the heterosexual project and its gender binarisms, that drag is not a secondary imitation that presupposes a prior and original gender, but that hegemonic heterosexuality is a constant and repeated effort to imitate its own idealizations.” These idealizations are realized in and through cognitive schemas and scripts. While Bem argues that anatomy and reproductive capabilities should be the only things that differentiate gender, Butler goes even further to suggest that even these two attributes are the result of a series of socially negotiated performances. [...] In their different ways, both Bem and Butler argue that the host of associations that make the binary gender schema salient and functional are the result of social forms processed through cognitive structures, and in this they differ from both social constructivists and biological essential.» (Coats, 2018: 123-124)

conclusió que sembla reforçar la presència, dins de la producció editorial per a la infància i l'adolescència, d'una concepció molt normativa i excloure totes aquelles subjectivitats que no encaixen en cap dels esquemes i patrons masculí/femení que aquesta visió de la societat ens proposa.

Tal com afirma Teresa Colomer (2010), és important no perdre de vista el fet que una part important dels continguts de la literatura infantil i juvenil estan fortament vinculats a l'experiència cultural adulta, tema que reporta a la idea d'un doble destinatari d'aquest tipus de producció cultural: les persones adultes i els infants (2010: 52). Colomer continua amb aquesta reflexió destacant com la literatura infantil i juvenil ha exercit sempre una funció socialitzadora de les noves generacions. Els llibres infantils han anat perdent "càrrega didàctica" al llarg dels temps a favor del seu vessant literari i lúdic, però no hi ha dubte que amplien el diàleg entre les criatures i la col·lectivitat fent-los saber com és o com es voldria que fos el món real (2010: 65).

En el sentit d'identificar les representacions estereotipades i la transmissió de normes i patrons de gènere a través de la literatura i els llibres il·lustrats com a forma de control de la societat sobre el creixement de les persones, ens interessa en especial quan Colomer afirma (2010: 65) que no hi ha millor document que la literatura infantil per saber la manera com la societat es vol veure a si mateixa; com, per exemple, en la transmissió cultural dels models femenins i masculins. En el seu estudi, Teresa Colomer traça un eficaç recorregut dins de la història dels llibres que es proposen desconstruir els estereotips de gènere a partir dels anys setanta del segle XX. Comença pels llibres que fan una denúncia des del punt de vista històric, on sobretot es destaca l'absència de personatges femenins i del punt de vista femení, per continuar amb llibres pensats precisament per transmetre un missatge educatiu relacionat amb un model de gènere molt ben definit. Si, per una banda, és innegable el canvi social que les dones han experimentat en aquestes últimes dècades, i la literatura infantil i juvenil n'és un exemple, per l'altra banda, és sorprenent el camí que encara falta per recórrer en els aspectes socialment més assumits sobre el paper de les dones i sobre més temes d'inclusió i igualtat també de col·lectius més vulnerables per motius de gènere, d'orientació sexual, d'ètnia o de classe. Si els estereotips no són explícits i immediatament identificables, resta evident que l'imaginari literari proposat sembla subjecte a un model masculí del món a nivells més subtils i inconscients (Colomer,



2010: 68; Nikolajeva i Scott, 2001: 107-108; Zanfabro, 2015:9; Turin, 2003: 3-4; Richard 2019: 61).

Sin embargo la precariedad de estos cambios podía detectarse en el hecho de que la defensa de nuevos roles para la mujer se tradujera a menudo en forma de discurso explícito, o de que se produjeran espacios significativamente vacíos en la producción, como el protagonismo de mujeres adultas (en contraste con los protagonistas hombres) o la ausencia de parejas o grupos exclusivamente femeninos (en contraste con las parejas masculinas de niños) tal vez por la renuencia a plasmar una sociabilidad femenina que se asociaba a la tradición. (Colomer, 2010: 69)

Continuen emergint, doncs, els mateixos elements: en el diàleg entre imatges i paraules i entre els continguts i la forma “estètica” de l'àlbum il·lustrat entren factors externs i sovint pertorbadors.

Primer, sobretot, la permanència d'estereotips de gènere que ara, respecte a fa un o dos segles, no són sempre explícits, sinó que han esdevingut més subtils i invisibles, però que mantenen la mateixa influència potent i transformadora en la construcció de l'imaginari dels infants.

Segon, la presència d'una voluntat adulta de replicar, reforçar i transmetre aquella relació asimètrica entre pensament adult i infantil que s'expressa sobretot en un punt fonamental de la producció literària per a la infància i l'adolescència: el potencial educatiu dels llibres (il·lustrats en el nostre cas, qualsevol en general) que transmeten valors, ideologies, prejudicis i obertures i que, sigui com sigui, serveixen com a mitjà de control i uniformitat.

El tercer factor té més a veure amb les lluites i reivindicacions feministes i transfeministes: hi ha hagut molts canvis que són, però, com diu Colomer, precaris. Això significa que, encara que els llibres ens proposin més noies protagonistes, sovint el seu rol no és tan significatiu o continua reforçant patrons puntuals i fortament estereotipats. Significa també que, encara que les famílies presentades en les històries siguin, avui, molt més variades i plurals, el model dominant (blanc, hàbil, heterosexual) no perd terreny i, més aviat, es presenta com l'únic destí i l'única possibilitat “correcta” d'una persona. O que tots els posicionaments no binaris i de subjectivitats que no es reconeixen en la categorització cartesiana (i, doncs, binària) de la realitat o en són exclosos o es tracten com un problema marginal (però, sempre, com a un problema).

Per una banda, Coats (2018: 125) afirma que, si hi ha una llarga tradició en la literatura infantil i juvenil de noies transgredint les normes de gènere comportant-se com a nois (Abate, 2008), no existeix aquesta tradició per als nois que es comporten de maneres tradicionalment codificades com a femenines. De fet, Eve Kosofsky Sedgwick (1991: 20) va encunyar el terme “efeminofòbia” per emfatitzar el fet que quan els nois es comporten d’una manera culturalment interpretada com a femenina, es consideren patològics, mentre que les noies que es dediquen a activitats generalment associades amb la masculinitat sovint es celebren.<sup>115</sup> Per l’altra, aparentment en una direcció diferent, però amb una conclusió similar, Colomer (referint-se als llibres publicats cap al final del segle XX, entre els anys vuitanta i noranta) destaca que el model masculí ha ampliat les seves possibilitats, mentre que el femení s’ha abocat a una mena de “no ser”. Les nenes no són “femenines” a l’estil tradicional, ni formen grups del propi sexe, ni són protagonistes exclusives de l’aventura. En aquest “no ser” respecte al model establert se situa també la inversió dels estereotips tradicionals.

Si en un caso había que plantearse la conveniencia de la asimilación total de las niñas a los modelos tradicionales de conducta masculinos, en el otro valía la pena recordar que la subversión de los tópicos sólo funciona por la misma vigencia que mantienen los modelos transgredidos. Es decir, una princesa activa e inteligente se sostiene literariamente activando la conciencia del lector de que las princesas son, como norma de referencia, hijas y prometidas pasivas de los auténticos protagonistas. La conclusión era que la educación de las niñas había abandonado sus objetivos tradicionales pero que éstas parecían abocadas a una asunción limitada del estereotipo masculino. Fue un diagnóstico totalmente coincidente con el análisis sociológico coetáneo sobre el trato educativo en las escuelas. (Colomer, 2010: 69)

Colomer, per tant, arriba al mateix punt al qual Coats també farà cap poc temps després: l’assumpció d’un model masculí (que parcialment capgira

---

<sup>115</sup> És “curiós” com encara avui, si es mira el diccionari DIEC, al terme feminisme hi surt també, 3<sup>a</sup> accepció: “Presència en un individu pertanyent al sexe masculí d’un cert nombre de caràcters sexuals secundaris femenins.” [consultat online el dia 11-11-2022]

l'estereotip femení) és acceptada per la literatura i la societat en la mesura en què manté l'*status quo* dels privilegis i de la jerarquia hegemònica.

Per fonamentar aquesta asserció, Colomer (2010: 69-70) cita una part de l'estudi Subirats i Brullet (1988) que escriuen:

Las niñas son cada vez más incluidas en las actividades de los niños, pero, al mismo tiempo, se produce un mayor menosprecio de las actitudes consideradas tradicionalmente femeninas [...]. El modelo es el masculino, incluso en sus aspectos transgresores. [...]

Y, sin embargo, los datos obtenidos nos han mostrado que no es cierto que niños y niñas sean tratados igual [...]. Las niñas son tratadas como niños de segundo orden, por así decir. El estereotipo de la diferencia sigue actuando, aunque sea a niveles inconscientes del profesorado. Los niños están destinados a ser los protagonistas de la vida social, y se les prepara para ello estimulando su protagonismo en la escuela. Las niñas reciben un mensaje doble: podrán participar en el orden colectivo pero no ostentar el protagonismo (Subirats i Brullet, 1988: 145-146)

Hi ha, a més, dos aspectes que Colomer sintetitza (2010: 71-72) com a dos factors importants que influeixen molt en la producció literària infantil i juvenil, sobretot si es busca un resultat de les narracions que sigui no sexista i inclusiu. Primer de tot, la necessitat de respectar els models socials que els infants ja tenen interioritzats. Aquesta actitud xoca amb una idea transformadora de la literatura i, per tant, no pot ser una tendència única i rígida, però posa al centre la dificultat que es difonguin idees que posen en qüestió la situació social de les persones lectores. De fet, subratlla Colomer, les persones que produeixen literatura (i cultura, més en general) és troben davant del dilema de poder seguir una direcció fàcil en què avalen la norma social de manera passiva i submissa o en una direcció de contrast i ruptura que, però, requereix una dosi molt gran d'energia i implicació. El segon element que aïlla Colomer és la capacitat de la persona que escriu i il·lustra de mesurar-se amb la tradició literària que mai no és neutra i amb l'experiència literària del lector que tendeix a associar determinats gèneres i temàtiques amb feminitat o masculinitat.

El segle XXI, declara Colomer, sembla haver activat un mecanisme de "dependència" del mercat editorial, que invisibilitza gran part de la recerca

sobre la qualitat i la força revolucionària dels llibres perquè la màquina consumista requereix conservadorisme ideològic i tradició. En aquest sentit, és evident que la mirada masculina continua configurant la construcció dels personatges femenins i exclou tota la resta de subjectivitats.<sup>116</sup>

Tal com ja hem afirmat més d'una vegada, així com no existeix el llibre perfecte, les conclusions d'aquestes reflexions no poden ser generalitzadores ni uniformades de manera mecànica. És important, però que, sigui qui sigui qui produeix els llibres o qui els tria perquè persones petites els puguin llegir o escoltar, ho faci amb la idea de donar-los les eines perquè aquestes persones lectores que s'estan formant puguin construir un pensament crític i conscient sense perdre el plaer de la lectura i de les imatges, però aprenent a identificar la ideologia implícita i atribuir-li la importància deguda en el conjunt de l'obra.

En la primera part d'aquest capítol hem parlat de relació asimètrica entre el pensament de les persones adultes que produeixen i trien els llibres i el pensament i la percepció de les persones petites (que s'estan formant com a lectores) que reben l'àlbum i el llegeixen o l'escolten. Hem parlat també d'un sistema hegemònic (en el nostre cas el sistema patriarcal) que necessita mantenir el control del gust i de les representacions, sobretot d'algunes temàtiques, perquè només així pot mantenir un *status quo* que li permet continuar gaudint dels propis privilegis. Els dispositius culturals, entre els quals els àlbums il·lustrats, són una eina potentíssima per exercir aquest control i confinar la imaginació entre perímetres molt definits que acaben homologant i plasman el gust de les persones.

Aquesta necessitat de control es reforça amb la idea que les persones es troben en una zona de confort quan reconeixen els patrons i els esquemes,

---

<sup>116</sup> «Uno de los retos actuales sería conseguir que la exploración personal que propicia la literatura interese a los chicos y los ayude a perder la incomodidad ante sus emociones o a descubrir las ventajas de la gestión de las relaciones personales. Otro, probablemente aún más difícil, es definir modelos literarios y de conducta que ayuden a las chicas a verse como sujetos y no objetos definidos por la mirada masculina, a asumir los riesgos de la lucha por el espacio exterior sin renunciar a sus modos de ser y sin la necesidad de convertirse en “supermujeres” o adoptar las conductas masculinas. Este parece ser un buen momento para interrogarse sobre el abandono de una batalla que un día se creyó ganada de forma irreversible. Si las adolescentes crecen bajo el mosaico de imágenes estereotipadas de la novela juvenil y de los antiguos modelos renovados ahora por la *chick lit* y las pantallas audiovisuales, tal vez sea natural que los estudios sobre valores de los jóvenes continúen mostrando un preocupante arraigo de actitudes sexistas.» (Colomer, 2010: 77)

encara que siguin violents o estereotipats, que la literatura els proposa. Aquest coneixement sovint es converteix en justificació per renunciar a donar una força transformadora a imatges i narracions i a utilitzar-les, en canvi, com una mera eternització (com diria Adela Turin) d'estereotips i dinàmiques de poder i jerarquització de les relacions.

A partir de totes aquestes reflexions i de tots els elements esmentats, ens sembla molt interessant un altre factor (més o menys fictici, en el sentit que moltes persones el fan servir com a cobertura d'un posicionament de censura i canalització del pensament), que és la protecció. El llibre, com explica Evans, ens parla d'aquells àlbums il·lustrats «strange, unusual, controversial, disturbing, challenging, shocking, troubling, curious, demanding and philosophical» (Evans 2015: 5) que no troben fàcilment una classificació dins del món acadèmic. Abordant el tema d'una actitud de "protecció", l'autora la descriu com aquell comportament que les persones adultes sovint usen com a escut per explicar la seva interferència en les propostes que es fan a infants i adolescents i la disposició cap a la construcció d'una realitat literària per als infants feliç, fàcil, tova, còmoda, que discrepa moltíssim amb la realitat que els infants mateixos viuen cada dia i on experimenten a més de l'amor i l'alegria, també frustracions, derrotes, dolor.

Per parlar del tema de la protecció d'un col·lectiu aparentment fràgil i innocent, Evans empra les paraules de dos autors que han revolucionat completament la literatura infantil i juvenil i la idea d'àlbum il·lustrat: Maurice Sendak i Wolf Erlbruch. L'any 1988, Sendak escriu aquestes paraules a propòsit de la censura exercida per les persones adultes:

I don't think I'm stretching the point when I suggest that this "let's-make-the-world-a-happy-easy-frustrationless-place-for-the-kids" attitude is often propounded in children's literature today... I believe there exists a quiet but highly effective adult censorship of subjects that are supposedly too frightening, or morbid, or not optimistic enough for boys and girls. (Sendak, 1988: 158)

Erlbruch, autor de llibres imprescindibles com ara *El pato, la muerte y el tulipán* (Barbara Fiore, 2007) es posiciona en la mateixa línia de Sendak quan afirma:

No child is ignorant. That's only what adults like to think, they like to have the edge on them. But it is the other way round. Grown ups

live with so many restrictions, they just can't fathom the intellectual depth of children. (Erlbruch, 2006: 2)

Més que les opinions sobre l'actitud proteccionista de les persones adultes, el que ens interessa de l'estudi de Evans és el seu punt de vista procedent del món anglosaxó. Segons l'autora, de fet, hi ha llocs (com ara França, Itàlia o Espanya) on és més difós i fàcil, per a la literatura infantil i juvenil, parlar de temes que en el nord del món occidental (Gran Bretanya o Estats Units) són considerats tabús que no es poden abordar de cap manera.

Ens fa somriure el seu total desconeixement de les pressions culturals, socials i econòmiques que el món editorial rep quotidianament perquè adopti maneres de produir que reflecteixen plenament la ideologia dominant, les lleis del mercat, la idea de control i homologació que un determinat sistema de poder comporta. Un sistema de control activat per la ideologia dominant i que influencia molta producció cultural i editorial. En el seu assaig *Body image: gender, race, culture*, Ellen Handler Spitz (2006: 207) destaca com tot el que veiem al nostre entorn influeix en la construcció del nostre imaginari i com l'objectiu de moltes obres no és ampliar el ventall de possibilitats i opcions, sinó més aviat, sense vergonya, promulgar els codis socials dominants i reforçar els estereotips, cosificar els prejudicis existents, resistir la diversitat, especialment en l'àmbit del gènere. Encara que les il·lustracions dels àlbums poden transmetre o desafiar els estereotips predominants. Per tant, per negociar aquestes ambigüitats, els infants depenen d'alguna manera de lectors i guies adults. Ens agrada molt la imatge d'un "museu de la ment" que l'autora ens descriu parlant de com la nostra ment acumula i assimila el que veu i sent:

Moreover, if we grant, even beyond these aesthetic ambiguities, a particular indeterminacy to issues of the body – if we hold, for example, that the biologically given boundaries between maleness and femaleness are unstable and that the specifics of gender-coded behavior arise in response to both biological and cultural factors – we grant a powerful determining role to the words we use and the images we behold. We accord to them a significant part in organizing our experience. Artifacts introduced early in life do precisely this. They form a kind of "museum of the mind" that simultaneously draws on and stocks the inner lives, first of children, and, later, of those very same adults. (Handler Spitz, 2006: 207)

Un museu, doncs, per a Ellen Handler Spitz o una galeria d'art per a Kveta Pakovska. Més enllà de les imatges metafòriques que autores diferents utilitzen per descriure aquest procés d'aprenentatge i d'emmagatzematge d'informacions, és innegable que la nostra ment acumula informacions, models, punts de referència que utilitzarà en altres ocasions si li cal. De moment, tot el que veiem i sentim i escoltem queda com a bagatge de comportaments i praxis culturals i socials.

### 6.3 NENES REBELS I NENS AVENTURERS: DESCONSTRUCCIÓ O CAPGIRAMENT DELS ESTEREOTIPS?



36. Héléne Druvert. *Fille garçon*. Saltimbanque Albums 2021

Tal com afirma Judith Butler (1993), i amb ella moltes altres investigadores que han cercat una definició satisfactòria del terme, “gènere” és una construcció cultural, complexa, fluida i composta de molts factors diferents. La nostra experiència de gènere contribueix a modelar els nostres cossos i els nostres cervells i, com a conseqüència, els nostres comportaments, les nostres expectatives, la nostra capacitat d’imaginar el futur. També és no binari i, si volem activar una visió transformadora del món, hem de qüestionar la categorització binària (hegemònica i obsoleta) de tota la realitat.

Qüestionar el binarisme esdevé, doncs, el nucli central de la recerca i, precisament per això, per fer una anàlisi dels gèneres tal com estan representats en els llibres il·lustrats, hem de començar des del masculí i el femení. Això no significa posicionar-se amb qui sosté que només cal donar prioritat a

la invisibilització de les dones en la societat i posar en segon pla totes les altres subjectivitats i col·lectius. Pensem, en canvi, que és important tenir clar com tots els elements de l'hegemonia del sistema patriarcal estan vinculats entre si: ser dona, pertànyer a la comunitat LGBTIQ+, ser una persona no binària, pertànyer a una classe social en lloc d'una altra, haver nascut en un lloc en lloc d'un altre, tenir accés, o no, a una educació lliure i de qualitat, viure en un context marginat o en un context obert i ple de possibilitats. La nostra anàlisi no és objectiva ni neutra, per això creiem que és necessari començar amb aquestes dues categories perquè reflecteixen el que és la producció editorial actual on les persones trans\* i altres subjectivitats estan gairebé absents i les persones protagonistes o representades als àlbums il·lustrats es divideixen en homes i dones, nenes i nens.

Quan l'any 2011 vam començar a treballar en el nostre projecte *Leggere Senza Stereotipi* de catalogació i recollida de llibres il·lustrats que desconstrueixen els estereotips i trenquen aquelles barreres normatives que, massa sovint, impedeixen el creixement de persones lliures per explorar la seva identitat, vam tenir enormes dificultats per trobar llibres que tinguessin com a protagonistes noies aventureres i curioses. No buscàvem heroïnes sinó, senzillament, nenes i noies representades, per exemple, mentre jugaven amb construccions o s'enfilaven a un arbre. En aquests més de 10 anys d'observació podem dir que, d'una banda, ens trobem amb canvis enormes i, de l'altra, no sembla que hagin estat superades realment gàbies i barreres. Com ja vam escriure l'any 2020:

Basta un veloce giro in libreria per rendersi conto che non è sufficiente il proliferare dei titoli con protagoniste eroine, scienziate, guerriere o semplicemente donne geniali, con tanto di attributi quali “ribelli”, “incredibili”, “super”, per mutare il rapporto tra i generi e la loro stessa definizione. Gli stereotipi di genere, le rigide divisioni dei ruoli, dei comportamenti, dei desideri assegnati ai personaggi in base al sesso biologico sono ancora il prodotto che consente di vendere di più, che dà maggiore sicurezza a chi legge. Lo stereotipo risponde infatti alla necessità di semplificare la realtà complessa per governarla. È una costruzione culturale generalizzante, che incasella le persone dentro gabbie comportamentali precostituite e che si alimenta di se stessa. (Marini, Fierli, 2020: 151)



Davant d'aquestes noies rebels, emprenedores i poc convencionals que fan *coding* i pugen muntanyes, de fet ens preguntem, això és realment literatura sense estereotips? O és un nou cas de guetització i confirmació d'una condició de discriminació i submissió a una jerarquia de poder ben definida i que mira, sempre, des del mateix punt de vista, el masculí? Si aprofundim, podem trobar realment un imaginari lliure, conscient, no homologat i on no hi hagi judici (o prejudici)? Les nenes poc convencionals de les històries que s'expliquen han superat i desconstruït realment els estereotips que la societat els ha endossat des de la seva primera infància?

Les noies hi són, molt més que abans, i aquesta informació és innegable i és una bona notícia. I és veritat que s'han tornat rebels, emprenedores, revolucionàries. Però, com passava abans, en la majoria dels casos, al final de les històries, sucumbeixen, aixafades per un paper que una societat patriarcal, jeràrquica i competitiva els atorga sense possibilitat d'escapolir-se'n (Coats, 2018). Són i han de ser rebels, són i han de fer coses extraordinàries, un "has de ser" que determina el seu destí des de ben petites. Ja hem vist, a més, com al final el seu rol dins de les històries, encara que sigui de protagonistes, no és mai realment transformador ni trencador (Nikolajeva i Scott, 2001; Nodelmann, 2002; Colomer, 2010; Chabrol Gagne, 2011; Fierli, 2018). Les seves representacions continuen sent construïdes a partir de la mirada i del punt de vista masculí i, encara que juguin papers actius i valents, al final descobreixen sempre la seva "natura" acollidora i empàtica. Com destaca també Nelly Chabrol Gagne ja a la introducció del seu llibre *Filles d'albums* (2011:3), la literatura infantil i juvenil continua basant-se sobre la supremacia masculina i està dirigida pel pes influent de les persones adultes i no és anodina, ans contribueix a la reproducció i interiorització de normes i estereotips de gènere. Al llarg del seu intens i molt interessant recorregut a través de les representacions del femení als àlbums il·lustrats francesos, Chabrol Gagne ens obre les portes d'un món poblat de nenes, de noies i de dones (en un rigorós recorregut cronològic que va des de les representacions sobre el naixement fins a la mort) que, encara avui, estan subjectes a cànons estereotipats i homologadors. L'anàlisi de l'autora es presenta com a objectiva, perquè presenta les imatges dels àlbums il·lustrats que ha seleccionat amb una actitud descriptiva i que mira des de l'exterior, però no s'estalvia comentaris i opinions sobre el seu posicionament i les seves reaccions davant d'algunes representacions respecte a d'altres.

Cette manière de penser me semble pertinente puis qu'elle contribue à des prises de conscience à propos de l'emprise des rôles sociaux sur les individus, voire sur les impensés de notre culture phallogratique et phallogratée. C'est en observant les représentations dans les albums, plus ou moins soumises aux attentes du contrat social, que nous approcherons un peu la capacité des créateur-trice-s à définir les contours d'un être humain soucieux de construire et d'améliorer en permanence sa vie, sans répondre exclusivement à la demande, voire aux pressions de la majorité (enseignante, parentale, sociale, politique). Si la littérature, en effet, n'a pas vocation à être nationalisée, elle a celle de nous aider à penser. (Chabrol Gagne, 2011: 9)

És a l'últim capítol del llibre on tracta el tema de "Les oubliés et les rescapés" (les oblidades i les supervivents) en què l'autora aborda amb molta claredat el tema de la influència patriarcal i masclista sobretot en les representacions d'aquelles subjectivitats que no encaixen en les normes i cànons socials que controlen temes com ara els cossos, les sexualitats i l'autodeterminació i aquell tipus de femení que és jutjat com a antisocial.

Sachant qu'en fin de compte et par ces pratiques le but est de soumettre toujours la sexualité de la femme au contrôle masculin et d'imposer une étrange vision du corps dans ce qu'il aurait d'impur, et caché. (Chabrol Gagne, 2011: 201)

Com ja hem vist al capítol 3, l'any 2010, Sylvie Cromer, Sandrine Dauphin i Delphine Naudier van publicar un assaig introductori per al número 49 de la revista *Cahiers du Genre* on, a la presentació dels articles del monogràfic, parlen de la infància com un "taller de gènere" i resumeixen molt bé aquest pas, que dura encara avui, entre una atenció major a les representacions no estereotipades i la persistència dels estereotips més arrelats que, a més, es transformen en indicacions gairebé invisibles i subterrànies, però influents i convincents.

La conception de l'enfance essentiellement comme période d'apprentissage du devenir adulte, sous l'angle de la psychologisation ou de la pédagogisation, contribue à cette vision enchantée et réductrice de l'enfance (Neveu 1999), à cette "neutralisation sociale". S'y ajoute la

croyance vivace d'une différence naturelle des sexes et de son maintien nécessaire, notamment concernant l'éducation des jeunes enfants. Pour certain·e·s, les stéréotypes sexués seraient même, dans l'absolu, nécessaires en tant que repères d'identité et leur disparition déstabilisatrice. Ainsi filles et garçons, dès leur plus tendre enfance, continuent d'être socialisés différemment, en dépit de l'aspiration à l'égalité des sexes (Ferrand 2004). (Cromer et al., 2010: 6)

Cromer i les altres autores, a més, subratllen la interseccionalitat de la socialització de gènere que contribueix de formes diferents a reforçar els estereotips. Basant-se en estudis sobre revistes adreçades a un públic de noies adolescents,<sup>117</sup> destaquen com el gènere s'elabora i s'experimenta mitjançant la transmissió i confrontació de discursos, pràctiques i representacions de manera diferent segons la classe social i s'hi incorpora. Així la socialització, que Darmon (2006: 6 en Cromer et al. 2010: 7) defineix com aquell «ensemble des processus parlesquels l'individu est construit, on dira aussi formé, modelé, façonné, fabriqué, conditionné, par la société globale et locale dans laquelle il vit», es pot descriure com a múltiple, heterogènia, contradictòria, però la continuïtat en el temps i l'espai està assegurada pel cos, principal operador i marcador de gènere, des de la llar d'infants fins a l'ingrés a la universitat. Cromer, Dauphin i Naudier insisteixen molt en el tema sociocultural de la socialització de gènere destacant com els missatges mediàtics revelen diferents usos dels cossos segons l'origen social. Encara que en una lectura superficial pugui semblar un posicionament classista -perquè evidencia una socialització de gènere diferenciada entre (i a causa de) nivells socioculturals diferents-, les autores assumeixen el posicionament de l'article d'una altra autora que publica també en aquest número, que citen quan escriu que: «Les milieux populaires semblent assigner plus fermement et plus précocement les objets à

---

<sup>117</sup> Les autores es refereixen als articles, presents en aquell número de la revista, de Sylvie Octobre, *La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille* (2010: 55-76) i de de Martine Court, *Le corps prescrit. Sport et travail de l'apparence dans la presse pour filles* (2010: 117-132). En el primer, l'autora proposa una anàlisi sobre com, dins de la família, es diferencien els universos culturals de noies i nois en els processos d'assignació de gènere. Al seu article, Court descriu i compara els usos del cos que es prescriuen a les noies en dues revistes per a noies preadolescents: usos del cos que generalment s'ajusten als estereotips de gènere, que no són, però, estrictament idèntiques entre si, ans al contrari, varien segons les característiques socials de les persones lectores, l'àmbit educatiu a qui s'adrecen i reflecteixen hàbits corporals característics de les diferents classes socials.

des sexes que ne le font les milieux plus diplômés.» (Octobre, citada en Cromer et al., 2010: 9), i subratllen, però, immediatament després, com la “ignorància en temes de gènere” sigui transversal i difosa en àmbits socials variats.

És això que Loredana Lipperini, en el seu *Ancora dalla parte delle bambine* (2007: 18), identifica com el resultat d'una llarga immersió en el món de l'imaginari popular (televisió, revistes diferenciades per gènere, literatura per a noies -l'anomenada *chick lit*-), sovint erròniament considerat irrelevant a efectes de la interpretació cultural i, en canvi, determinant precisament perquè transmet productes àmpliament distribuïts; i que Elena Zizioli (2017: 93-94) defineix com a una «conformazione al ribasso» (conformació a la baixa) de nenes i noies adolescents que revela, de fet, la dificultat objectiva de les adolescents per créixer lliures d'estereotips. Zizioli desenvolupa la seva recerca a través de l'anàlisi d'unes revistes per a adolescents entre les més venudes i dels models que proposen de vida i de socialització. L'autora cita Chambers (2011) quan diu que «som el que llegim» i subratlla com els models que es transmeten a través de les pàgines acaben influint en les nostres accions, sobretot si són pàgines no imposades, que responen als desitjos prohibits o sovint inconfessables de les lectores, i, per tant, encara més seductores a nivell cognitiu i emocional. Aquesta proposta cultural de tan fàcil consum i que es situa en una zona de confort per a qui llegeix, contribueix, però, a reforçar i transferir estereotips de gènere sempre més arrelats i difícils d'eradicar.

L'impalcatura costruita da queste riviste tra colori sgargianti, frivoli gadget e rubriche in cui ci si sforza di regolamentare i sentimenti senza educazione dà l'impressione di essere fragile. In realtà dietro all'ossessione della bellezza, a quelle pagine patinate che sembrano lasciare alle future donne la regia della loro vita, che sia da star o da rubacuori, si nascondono forme infide e insidiose di manipolazione e soprattutto si propongono modelli non così facilmente smantellabili. Si potrebbe dire, tentando un bilancio, che sfogliandole non emerge affatto il modello di una donna sicura e indipendente, ma piuttosto una perenne insicurezza, quasi come se per esistere si avesse perennemente bisogno dello sguardo altrui, di quello maschile. (Zizioli, 2017: 101)

Cherie Allan (2012: 123) considera com els discursos hegemònics de la societat privilegien la unitat i fan que l'homogeneïtat i el consens prevalguin sobre l'heterogeneïtat i la diversitat. L'adhesió a un discurs que afavoreix l'homogeneïtat per sobre de l'heterogeneïtat pot conduir a la marginació d'aquells que són estranys als discursos dominants en virtut de la seva raça, gènere, preferències sexuals, classe, ètnia, educació, estatus social i altres. Allan acull el discurs de Christopher Butler (2002: 46) i de Hutcheon (1988: 65) que afirmen que els discursos normalitzadors donen lloc a això que molts postmodernistes anomenen "l'altre". Aquesta noció d'alteritat està profundament vinculada amb els conceptes de binarisme, jerarquia i complementarietat que la teoria i la pràctica postmodernes rebutgen a favor d'una idea de diferència i excentricitat més plurals i que anul·len els privilegis. De fet, la ficció postmoderna no només reconeix els que estan al marge i celebra la seva diferència, sinó que alhora desafia els discursos que aïllen la "alteritat" (Allan, 2012: 123-124). L'autora conclou, de manera bastant optimista, que la visió postmodernista de la creació ha donat l'oportunitat a tots els col·lectius marginats de teoritzar la pròpia diferència respecte a les convencions i a una aparent "normalitat".

As a result of postmodernist interrogations of notions of difference, Fuery and Mansfield (2000) suggest that ethnic, national, class and gender groups, as well as those defined by sexual orientation, have seized the opportunity to express and theorise their differences from others, especially from central, conventional, "normal" value systems. These impulses evident in picturebooks have contributed to a growing trend whereby various fields are achieving autonomy from the label postmodernism by creating their own discourses; the growing politics of identity is one such field. (Allan, 2012: 123-124).

Ens interessa aquesta doble lectura de les representacions no estereotipades i de la permanència dels estereotips: encara que moltíssimes coses hagin canviat, moltes persones en diferents àmbits socioculturals (i de manera molt transversal, a més) continuen consumint productes culturals de baixa qualitat, molt estereotipats i molt marcats des del punt de vista de la separació de gènere, perquè consideren que són els productes adequats al seu creixement i al creixement de les seves criatures. Una manera de consumir cultura

molt vinculada a la idea capitalista de consum acrític. Una actitud que corrobora la idea de la masculinitat com a unitat de mesura de totes les categoritzacions i anàlisis de la societat i, també, com a punt de referència de qualsevol relació i comportament encara que sigui qüestionat o “no conforme” a les normes. Qüestions i no conformitats que no existirien si no hi hagués al centre de tot (per conformar-s’hi o per contestar-ho) el subjecte principal: el masculí. És la mateixa Sylvie Cromer, en el seu article del mateix número de la revista *Cahiers du genre*<sup>118</sup>, que destaca aquest procés definint-lo com «prééminence d’un masculin à prétention universelle». No es tracta tant de mantenir una visió clàssica dels rols masculins i femenins, sinó, d’una manera més subtil, de “neutralitzar” el masculí, que «rend moins visible et moins compréhensible la marginalisation féminine». Concloent la seva introducció al número de *Cahiers du genre*, Cromer, Dauphin i Naudier aclareixen molt bé el seu posicionament:

Il s’agit de montrer la subtilité de cette socialisation genrée (Descarries, Mathieu 2009) qui ne se manifeste pas forcément dans une vision caricaturale et déterministe des rôles masculins et féminins mais davantage dans une pression normative que les institutions et les différents acteurs et actrices font peser sur les enfants se construisant comme individus. Il s’agit non seulement d’une division sexuée des rôles qui est maintenue mais aussi d’un cadre hiérarchique de domination. S’intéresser aux processus en oeuvre durant l’enfance ouvre des pistes de réflexion et d’action pour déconstruire le genre. (Cromer et al., 2010: 12)

Pocs anys abans, també Héléne Angelot i altres autores (2008: 110) destacaven que, malgrat un desenvolupament global positiu, els llibres de text i els àlbums encara transmetien massa sovint estereotips de gènere. I amb això no permetien l’emancipació individual, sinó la reproducció dels patrons anomenats “tradicionals”. Les autores afirmen que els llibres, més que cap altre mitjà, segueixen essent percebuts com una eina privilegiada d’accés a la cultura i suport a la socialització. Per aquest motiu són una eina important a través de la qual és possible actualitzar les representacions d’allò que és masculí i femení. Reprenent els marcadors de gènere que havia utilitzat Adela Turin

---

<sup>118</sup> Sylvie Cromer (2010). *Le masculin n’est pas un sexe : prémices du sujet neutre dans la presse et le théâtre pour enfants*: 97-115 citada en Cromer et al., 2010: 10.

(2003) a la seva guia per al desxiframent d'estereotips en els llibres il·lustrats, Angelot i les seves companyes subratllen que (2008: 112-113) els nois són més sovint els herois recurrents de sèries d'àlbums, són predominants en els títols de les històries i apareixen més sovint encara a la portada. Els textos també reproduïxen estereotips físics i d'indumentària. En general, les nenes i les dones són clarament i immediatament identificables per gènere: principalment porten roba i tenen atributs "femenins" sovint adaptats a les funcions domèstiques tradicionals (davantals, per exemple), mentre que els homes i els nens estan més sovint representats amb roba exterior i vestits professionals. Aquesta "dominació estadística masculina" només adquireix veritable significat quan la contextualitzem. Tanmateix les dones apareixen representades més sovint en rols familiars que no pas professionals, poc diversos i tradicionals. Al mateix article, Angelot i les altres autores observen també que, no obstant els canvis socials i culturals dels últims anys, als àlbums reapareixen dos estereotips masculistes clàssics: la cobdícia femenina i l'escissió entre intel·ligència i imaginació, reforçada per la màxima sensibilitat femenina. D'altra banda, destaquen dos contra-estereotips: els nens són més simpàtics i servicials que les nenes que, en canvi, han esdevingut més emprenedores i valentes que ells.

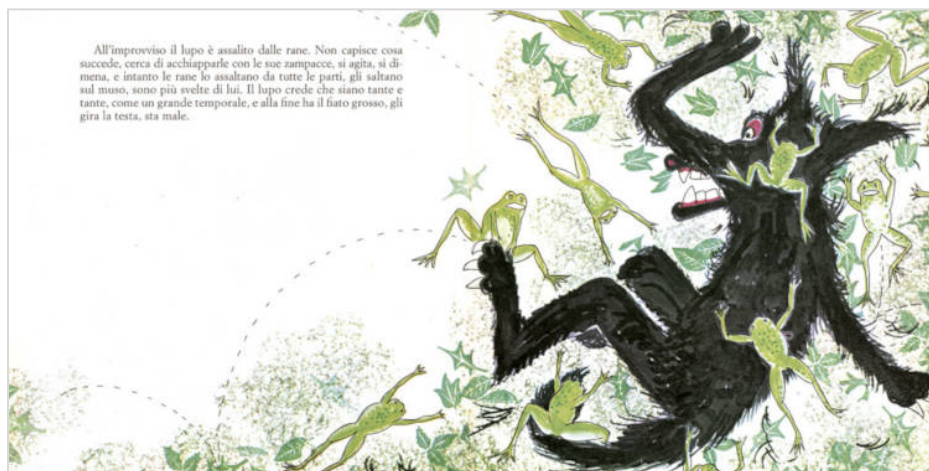
Des de fa uns anys, de fet, els nens també són "objecte d'atenció" i, finalment, ens preguntem si les pressions i les normes socials afecten, i fins a quin punt, el seu creixement i la construcció de la seva identitat de gènere com a persones lliures i autodeterminades (Diekman, Murnen, 2004; Ciccone, 2009; Dafflon-Novelle, 2011; Blanc, 2018; Gutiérrez, 2020). La pregunta que ens fem és si són realment lliures d'expressar-se com vulguin, d'aprendre a reconèixer i explicar les seves emocions, o si estan massa bombardejats per una pluja d'imatges que els vol forts, agressius, plens d'energia i enginy?

La paradoxa, de fet, subratlla Connell (en Skelton et al., 2006: 19) és la preocupació cap a la masculinitat i el seu "restabliment" mentre, de fet, els homes no han deixat mai de controlar el poder econòmic, polític i social. És veritat, però, que si la nostra idea és evitar el mite de la virilitat, de l'home que és el protector de la llar i de la supervivència de l'espècie (Burgio, 2010), el mateix mite que exigeix que els infants siguin valents, actius i disposats a prendre la iniciativa des d'edats primerenques, hem d'actuar en àmbit educatiu i cultural perquè canviï aquesta visió de la masculinitat com a dominant,

privilegiada i com a únic punt de vista. Al mateix temps, hem de vigilar perquè és fàcil caure en la mera inversió d'estereotips i veure proliferar nens vestits de princeses o amb una nina a la mà sense que les coses canviïn de veritat perquè seguim mirant des d'un únic punt de vista, el del binarisme dels gèneres, la seva oposició i, al mateix temps, complementarietat. Models hegemònics i estereotipats que, a més, contribueixen a reforçar aquell binarisme de gènere que, en canvi, és urgent qüestionar i superar.



## CAPÍTOL 7. LLIBRES COM A EINES: CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT I PREVENCIÓ DE LA VIOLÈNCIA



37. Bruno Munari. *Cappuccetto verde*. Corraini 2010 [1972]

És a través de l'anàlisi dels llibres i dels projectes educatius i de promoció de la lectura que investiguem la influència de les narracions en la construcció de l'imaginari de les persones i en la socialització de gènere. Ja hem vist com cada persona construeix (a través d'eines molt diferents com ara l'experiència, la formació, la cultura a la qual pertany) uns esquemes mentals i uns patrons que segueix i amb els quals llegeix i ordena la realitat i el seu entorn. Hem vist, també, com les persones tendeixen a reconèixer, i assumir, imatges i narracions que ja formen part dels seus esquemes i patrons i com això porta a rebutjar tot el que és nou i no reconeixible. Les imatges, les històries i els models que transmetem es transformen, doncs, en punts de referència per llegir el món i condicionen el nostre comportament. Si el nostre bagatge de representacions és ric, vast i variat, tindrem un nombre més gran de codis d'interpretació per desxifrar el nostre entorn i el que ens està passant i poder triar de manera lliure i conscient. Serà més fàcil imaginar-se el futur i detectar situacions que ens fan estar bé o situacions que no ens agraden.

Sense pretensió de donar respostes sinó, al contrari, amb la intenció d'obrir preguntes i qüestions, volem centrar la nostra atenció en les representacions que ens ofereix la literatura infantil i juvenil, segons una lectura trans-feminista i *queer* i en clau no binària i no cisheteronormativa.

Com ja vam afirmar en la revista *Diversity* (Fierli, Marini, 2021b), quan parlem de cossos, gèneres i sexualitats, acabem parlant d'orientacions

sexuals i emocions; un dels factors en els quals se centra l'atenció és els tipus de famílies. L'experiència familiar que cada persona aporta dins d'una comunitat, sobretot quan es tracta de comunitats educatives i de persones molt petites, pot ser extremadament variada i difícil de classificar dins de models preestablerts. Les representacions, en canvi, són molt sovint reductores i pobres en comparació amb les múltiples situacions d'habitatge, composició familiar, gestió de rols i relacions (positives o negatives) dins la pròpia família. Per això, la feina que haurien de fer el món editorial i la comunitat educativa és obrir horitzons al màxim, per mostrar i potenciar la riquesa en què cada persona està immersa. Esdevenen fonamentals dos models de llibres: els que ens expliquen històries de famílies de tot tipus, que no tematitzen la composició familiar, ans al contrari, que ens presenten famílies diferents sense, però, que aquesta diversitat sigui el nucli de la història; i els temàtics, els catàlegs familiars, els contes que fan de famílies homoparentals o, de manera més general, famílies no heteronormades el tema central de la narració (Golombok, 2016; Fierli, 2021b). Si ens limitem, però, a aquest segon tipus de representacions<sup>119</sup> i propostes narratives, el risc és que la nostra lectura de la complexitat s'aplani de manera acrítica perquè aquestes representacions, en concentrar-se a superar un estereotip o una norma social, tendeixen a deixar intactes totes les altres categories, sense afavorir un enfocament i una desconstrucció interseccional que potenciï la capacitat de qüestionar i repensar el sistema mundial (Borghi, 2020). El risc és substituir la complementarietat dicotòmica fotografiada per Turin (2003) entre home/dona, pare/mare, treball productiu/treball reproductiu i cura, exterior/interior, esfera pública/esfera privada, per una altra subordinació articulada al binomi excepcionalitat/quotidianitat.

En canvi, a parer nostre, cal desplaçar el punt de vista i la discussió a un altre nivell. Si parlem d'orientacions sexuals i afectives a un públic de persones petites (que podria ser la franja 0-16 anys), cal començar per la desconstrucció de l'heteronormativitat, plantejant narracions que no donin per suposat que el sexe assignat en néixer coincideix amb la identitat de gènere, ni que l'heteronormativitat, que suggereix/imposa una divisió binària de gèneres i la complementarietat de rols, representacions i interpretacions és la base per a una lectura conscient de la realitat. Es tracta de practicar una educació

---

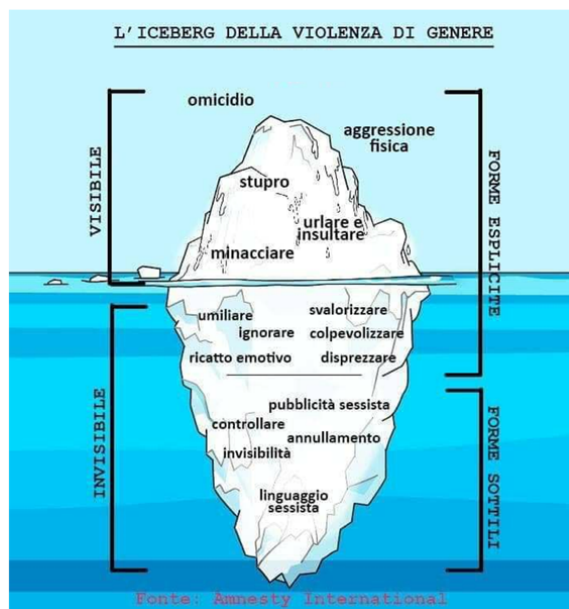
<sup>119</sup> Més endavant tornarem a tractar els llibres temàtics de manera més.

que ataqüi i qüestionï precisament el que és “evident” i el que és “per descomptat” perquè s’oposen al creixement i desenvolupament de les diferents subjectivitats, partint del reconeixement del paper que tenen en el condicionament dels individus i de la vida social (Borghi, 2020; Ghigi, 2019; Marini, Fierli, 2021b).

Desde el estudio de Turin muchas cosas han cambiado: es, sin duda, más fácil encontrar entre las páginas niñas que juegan a fútbol y – si bien más extraño– niños que bailan, en virtud de la presión social extremadamente más apremiante frente a los extremos considerados degradantes. Porque si el modelo de masculinidad dominante ha sido construido, socialmente, a partir de la subordinación de lo femenino y de masculinidad no cis-hetero, si el hombre blanco, hábil, cisgénero, heterosexual se sitúa en la cúspide del orden jerárquico de género, se comprende la pretensión por escalar posiciones de quien se encuentra abajo (de forma similar a lo que ocurre en economía, con respecto al crecimiento, el decrecimiento económico y el bien común), pero es igualmente inadmisibile el descenso hacia lo que es inferior, de menor importancia, inconsistente (Burgio 2010; eadem 2015; Connell 1996; Rinaldi 2016; Ciccone, Nardini 2017). [...] Lo que salta a la vista es la avalancha de rosa, lentejuelas y consejos de belleza dirigidos a las niñas que más que a la Belleza son educadas a ser admiradas, sujetas a la mirada externa y judicante, y los juegos arriesgados, agresivos, inteligentes y competitivos, se dirigen a los niños (Giomi 2014). La literatura de calidad y la educación al género tienen que converger, por tanto, a la hora de valorar lo vivido y las experiencias y de corroer los monolíticos y estáticos modelos normativos. (Fierli, 2021b: 182-183)

Encara avui, malgrat que l’oferta editorial hagi canviat molt en els darrers 10 anys, són pocs els llibres que adopten una posició clara contra les representacions estereotipades d’allò masculí i femení, tot i que encara no es qüestiona el binarisme i la cisheteronormativitat.

## 7.1 EDUCACIÓ DE LA MIRADA



38. Iceberg violència submergida  
(font: Amnesty International).

Hi ha la imatge d'un iceberg que s'utilitza molt per explicar la violència de gènere des d'un punt de vista que no analitzi només els episodis esclatants i més greus. Fem servir la metàfora de l'iceberg no només perquè és important destacar que molta de la violència de gènere que existeix est , de fet, submergida, sinó que hem d'aprendre a mirar les coses des de punts de vista diferents i llegir-les a diferents nivells per poder veure el que no és explícit: des dels estereotips més subtils que transmeten models masclistes i patriarcal, fins a dinàmiques de violència que no sempre es consideren tals. Les imatges contenen un poder molt fort de transmissió de punts de referència per a una lectura de la realitat: aprendre a mirar-les i llegir-les ens permet de llegir la complexitat amb una actitud crítica i conscient (Dallari, 2000; Campagnaro, Dallari, 2013; Fierli et al., 2015) i ens permet anar més all  del que veiem amb una lectura superficial.

Es tracta d'un tipus d'aprenentatge que pot començar des de ben petits amb una educació de la mirada (i de la capacitat de mirar i veure) que està feta de pluralitat d'experiències que van des de les biblioteques dins de les escoles, amb llibres accessibles i que proposen moltes i diferents representacions, fins a tenir la possibilitat de qüestionar i preguntar, per construir, d'aquesta manera, una mirada activa i dinàmica i una obertura profunda cap a situacions i representacions que ens treuen de la nostra zona de confort. Tot això ens permet trobar interconnexions, punts de trobada i tangents, punts

d'allunyament que desencadenen un pensament crític i conscient. L'experiència estètica (Dewey, 1934; Bellatalla, Bettini 2010; Fierli et al., 2019) ens posa en condició de crear interconnexions i vincles entre el que veiem, el que sentim, les nostres reaccions a tot això i les accions que n'aconsegueixen. És precisament l'experiència estètica que ens proporciona part de les eines que necessitem per a llegir la realitat perquè, si en podem llegir les representacions, més o menys fidels que trobem als llibres, tindrem una capacitat més avançada per traslladar aquesta competència a les situacions de cada dia. És això que ens permetrà de reaccionar, per exemple, davant d'una injustícia o una violència, de trobar solucions o la manera de buscar-les, d'indignar-nos i que aquesta indignació comporti accions concretes. Si, com diu Dewey (1934), qualsevol experiència es pot llegir parcialment com una experiència estètica, aleshores esdevé eina democràtica per construir el nostre bagatge cultural a través, també, d'imatges quotidianes, i els llibres i les imatges que contenen esdevenen eines imprescindibles de mediació d'aquestes experiències. Ja hem destacat com, encara avui en dia, els llibres il·lustrats formen part d'un imaginari privilegiat dels infants, perquè els proporcionen imatges i elements que es poden emmagatzemar i utilitzar en un futur, si ens calen i quan ens calguin. No només això: les imatges dels llibres il·lustrats es transformen en un altre codi que ens permet llegir la realitat que ens envolta amb la seguretat de qui té punts de referència sòlids i concrets. No és casual que John Berger obri el seu assaig *Maneres de mirar* (2011 [1972a]: 6), sobre el qual tornarem, amb l'afirmació que «L'acció de veure precedeix la paraula. L'infant mira i reconeix abans de saber parlar».

En la seva interessant anàlisi d'aquest mateix assaig, Mara D'Arcangelo (2017: 27) subratlla que tot i que la nostra manera de veure està influenciada pel que creiem i coneixem, també és cert que veure és abans que les paraules i, per molt que ens hi esforcem, sovint és difícil precisar amb les paraules la plenitud de sentit que la mirada ha captat. La mirada, doncs, es converteix en un agent actiu en la construcció del nostre coneixement i, a més, actiu dins d'una dinàmica de "reciprocitat". Perquè quan mirem una imatge sempre hem de pensar que està pensada i realitzada per una altra persona que, al seu torn, s'ha imaginat que seria mirada. Cada imatge (D'Arcangelo, 2017: 27) és un dispositiu que quan és vist activa una reacció i, al mateix temps, un dispositiu que representa una determinada manera de veure i pensar.

Les nostres creences i els nostres coneixements afecten la manera que tenim de veure les coses. [...] Mirar és l'acte de triar i, com a resultat d'aquest acte, allò que veiem esdevé proper fins i tot quan no ho podem abastar amb la mà. [...] Quan comencem a veure-hi, ens anem adonant que també ens veuen. L'ull de l'altre combina amb el nostre per corroborar el fet que formem part del món visible. (Berger, 2011 [1972a]: 8-9)

D'Arcangelo conclou el seu text amb una reflexió sobre la necessitat, sobretot per als infants, d'aprendre a descodificar l'enorme quantitat d'imatges amb les quals cada dia es relacionen amb major o menor consciència.

L'integrazione di due codici, linguaggio e immagine, è sicuramente impegnativa a livello cognitivo, ma stimolarla è necessario se si vuole raggiungere la capacità critica necessaria a riconoscere, dialogare, ma anche difendersi dalle immagini. Ormai sono diversi gli studi scientifici che testimoniano come l'incontro virtuoso tra testo e figura possa attivare il processo ermeneutico e stimolare il meccanismo nativo e narrativo nel bambino, come testimonia il recente lavoro di ricerca del professor Marco Dallari [...], secondo cui l'alchimia scatta negli albi illustrati di qualità, in cui parole immagini rimangono indipendenti, creando una discrepanza di senso che stimola il linguaggio. [...] Saper leggere le immagini, conoscerne quindi anche la storia e confrontarle con il presente significa saper sviluppare una capacità critica nei confronti del mondo che ci circonda, della rete, della pubblicità e questa è essenziale per crescere più consapevoli di quanto lo siano state le generazioni passate. (D'Arcangelo, 2017: 30-31)

Un capítol interessant del llibre de Berger és el tercer, on parla específicament de la imatge femenina. Analitzant imatges de nus de dones al llarg de les diferents èpoques i contexts, Berger subratlla com la imatge de la dona ha estat construïda de manera que aquestes acaben substituint la percepció de la seva existència amb el reconeixement per part d'una altra persona. Berger obre aquest capítol (2011 [1972a]: 45) destacant com la presència social de les dones és diferent de la dels homes perquè aquests últims són "resents" socialment des del moment en què representen una promesa de poder. Un poder que pot ser moral, físic, econòmic, sexual. De fet, un poder que l'home

exerceix sobre les altres persones. La presència de les dones, en canvi, depèn de la definició d'un límit, controlat pels homes, que diu què es pot fer i què no.

Haver nascut dona vol dir haver nascut dins d'un espai determinat i reservat a la protecció de l'home. La presència social de les dones és el resultat de la ingenuïtat de viure sota aquesta tutela en un espai tan limitat. I això s'ha dut a terme a costa del fet que la seva existència s'hagi dividit en dues parts. Cal que la dona es vigili constantment a si mateixa, i gairebé sempre va acompanyada de la seva pròpia imatge. [...] Des de la primera infantesa se li ha inculcat la necessitat de vigilar-se constantment. Així doncs, acaba reconeixent dins seu el *vigilant* i el *vigilat* com els dos elements que la constitueixen, per més que aquests elements siguin diferents de la seva identitat com a dona. (Berger, 2011 [1972a]: 46)

Berger acaba amb una observació molt interessant que compartim. Segons l'autor (2011 [1972a]: 64), l'ús que es fa de les imatges de les dones no ha canviat en els últims tres o quatre segles. Les dones són representades de manera molt diferent de la dels homes no perquè la feminitat sigui diferent de la masculinitat, sinó perquè es continua considerant que l'espectador "ideal" continua sent masculí i la imatge femenina el continua adulant. Berger analitza els nus de la pintura a l'oli des de l'edat mitjana fins al segle XX i la seva mirada es focalitza en les obres d'art de manera molt específica i definida. La seva anàlisi, però, planteja un punt de vista rellevant que podem forçar una mica i generalitzar: la idea que les imatges que veiem estan pensades per a les persones que les miraran. En aquest sentit, d'una banda, estan pensades per despertar reaccions i emocions específiques que han de seguir o trencar normes i cànons; de l'altra, contribueixen a la construcció de les mateixes normes i cànons que promouen o refusen.

Reprenent específicament les il·lustracions, Damiano Pergolis (2012), del qual ja hem citat al capítol 3 els objectius que proposa per construir una "pedagogia visual", afirma que hem d'estimular la construcció de la mirada perquè la influència de dispositius com ara els llibres il·lustrats (però també les revistes, la literatura *tout court*, la fotografia o les pel·lícules) pot ser molt forta en la construcció dels nostres imaginaris, per entendre la diferència entre

la quantitat de mirades i la seva qualitat i com les imatges es poden utilitzar per investigar i entendre la realitat del nostre entorn.

Sobre les imatges com a investigació de la realitat, Martino Negri (2012: 62) subratlla que hi ha una determinada manera d'entendre-les que els dona un paper que, tot i tenir a veure amb l'oferta visual d'un moment destacat de la història narrada, no s'hi conforma, i va més enllà. Imatges que ajuden a entendre quant hi ha d'elecció, en qualsevol història, «tra le tante possibilità del dire.» (2012: 63). Imatges que expliquen, narren i van més enllà de les paraules. Representacions que, com ja hem dit, no només activen reaccions i emocions, sinó que reflecteixen el posicionament de la persona que il·lustra i, d'aquesta manera, dirigeixen qui mira i llegeix cap a una direcció o cap a una altra, segons la voluntat de qui crea la imatge. Per això Negri incideix molt en la suposada “inferioritat” de les imatges respecte a les paraules perquè, afirma, això no és més que l'efecte d'una profunda miopia cultural, inadequada i nociva, considerant que ens trobem immersos en una societat que ha fet d'allò visual una de les seves principals eines de comunicació.

Nel pensiero comune e, in particolare, nella scuola è ancora largamente diffusa un'idea decisamente inadeguata delle potenzialità espressive e conoscitive del linguaggio iconico: un'idea che il “diluvio di immagini” preconfezionate che caratterizza la società contemporanea non fa che rafforzare, spingendo un consumo sempre più ossessivo e frettoloso, dal quale è possibile difendersi soltanto riscoprendo la necessità di un tipo di fruizione da cui la fretta sia bandita e in cui alla lentezza -di guardare, esplorare e godere- sia riconosciuta la dignità di un potere formativo. (Negri, 2012: 71-72)

Lentitud, doncs, per mirar i assimilar les imatges, els models que ofereixen, els punts de referència que determinen i els horitzons que obren. En el seu assaig *Albo e tempo*, Emilio Varrà analitza la presència del temps dins de l'àlbum il·lustrat. L'autor afirma (2012: 81) que, més que altres formes d'expressió, que sovint circulen barrejades amb el soroll quotidià i esdevenen imatges o “sons de fons”, la ritualitat del llibre i de la lectura són capaços d'imposar-se en la seva alteritat de “pausa”. Varrà (2012: 81) cita Gillo Dorfles que, amb Handler Spitz (que ja hem citat al capítol 3), expressa la seva preocupació perquè l'acumulació d'estímul amb què omplim cada cop més els nostres dies ens fa perdre la capacitat d'abandonar una estona la realitat,



de “guardar silenci” per entrar al món de l’art. D’acord amb Dorfles, Varrà afirma que el “silenci” buscat pel crític d’art és el mateix buit necessari per treballar amb la imaginació, per ser creatiu, per trobar el propi punt d’originalitat i el llibre il·lustrat pot ser un preuat antídod contra aquest procés d’enso-piment per plenitud d’estímuls.

Non si tratta semplicemente di introdurre al mondo del libro, della pittura, del disegno; piuttosto di educare all’esperienza estetica in senso assoluto, a compiere quel salto oltre la cornice che è alla base di ogni fruizione artistica, che è sempre e comunque una pratica di lettura, intesa come capacità creativa di collegare elementi diversi, di interpretarli, di rilanciarli oltre con la nostra immaginazione. Apprendimenti, ce ne rendiamo ben conto, che sono necessari al vivere in senso assoluto. (Varrà, 2012: 82)

L’any 2008, en un article publicat a la revista italiana *Liber*, Angela Dal Gobbo, experta en literatura infantil i juvenil, va llançar una provocació sobre la capacitat dels àlbums il·lustrats d’apropar els infants a l’art, reivindicant la necessitat, per a les persones petites, d’històries senzilles sense «aquella complaença visual que no té en compte les habilitats i aptituds d’un públic infantil». L’article de Dal Gobbo va suscitar polèmiques i un debat animat, però és ella mateixa que, al mateix escrit, dona resposta a la seva provocació subratllant (potser sense voler?)

L’intento è forse di educare all’Arte? A nostro parere si tratta piuttosto di una più generale (e più importante, in relazione allo sviluppo del bambino) educazione a vedere e a percepire, a cogliere con meraviglia e stupore l’aspetto fisico del mondo; sono libri che fanno leva sulle modalità attraverso le quali, spontaneamente, il bambino esperisce il mondo. Tramite lo stimolo della percezione sensoriale gli autori si richiamano, consapevolmente o meno, a principi psicopedagogici consolidati che ci ricordano quanto lo sviluppo intellettuale del bambino dipenda in prima istanza dalla percezione sensibile del mondo che lo circonda, per arrivare al pensiero astratto tramite l’elaborazione dell’esperienza diretta, secondo un processo che va dal concreto all’astratto, dal semplice al complesso. Alimentare la curiosità, suscitare lo stupore è il compito

grande di questi libri; rappresenta il primo passo verso una sensibilizzazione al visivo che potrà portare, successivamente, a nutrire interesse anche nei confronti dell'arte. (Dal Gobbo, 2008: 51)

És en aquest sentit de l'educació visual fortament immersa en l'experiència que el llibre il·lustrat, un objecte familiar i tranquil·litzador, però també un poderós mitjà d'experimentació, pot representar una eina important per a una primera alfabetització de la mirada, una sol·licitud imaginativa, pel creixement de les habilitats crítiques, ajudant l'infant a interpretar les imatges que troba en l'entorn on viu però també a utilitzar les habilitats desenvolupades en la comunicació amb els altres, i en la comprensió i valoració de "textos" visuals, siguin imatges d'un llibre, les obres d'un museu, les situacions que viu al seu voltant.

Marnie Campagnaro (2013: 103) obre una altra qüestió interessant: l'educació a les imatges no pot ser relegada només a les persones petites, a la franja de la primera infantesa, sinó que també s'hauria de proposar a adolescents i preadolescents. L'autora afirma que la narració icònica pot despertar interès i meravella fins i tot en persones adultes, i prendre la forma d'una autèntica experiència educativa. Tanmateix, cal fer un treball extens i constant amb els lectors joves i hem de superar aquesta idea de les imatges com a llenguatge menys complex i, en conseqüència, menys important, que pressuposa menys capacitats intel·lectuals i, des d'aquí, com una cosa per a persones petites o menys intel·ligents. De fet, continua Campagnaro, són exactament aquelles franges (preadolescents i adolescents) les més difícils d'educar (i, en canvi, les que necessitarien més que d'altres adquirir habilitats de lectura crítica de les imatges) perquè els models estètics culturals i visuals, assimilats mitjançant una exposició més forta i continuada al condicionament mediàtic, ja han arrelat i els costa més no només assimilar sinó explorar models iconogràfics diferents i divergents. Campagnaro subratlla també la importància (i tornem amb això a la miopia cultural de la qual parla Negri) de la formació del professorat perquè, només amb això, podem imaginar un canvi en la "reputació" de la literatura infantil i juvenil respecte a la literatura adulta i dels llibres il·lustrats respecte a l'escriptura sense imatges.

È necessario un lavoro puntuale e appassionato, attraverso il quale saper coinvolgere e contagiare i bambini, ma soprattutto è fondamentale affrontare uno snodo cruciale: la formazione degli insegnanti.

Essi si trovano spesso impreparati, e non attrezzati, ad affrontare un mercato editoriale in continua crescita e inondato da centinaia di novità, che destabilizzano e creano forti dubbi e incertezze. È necessario, pertanto, investire in adeguati percorsi formativi che permettano all'insegnante di acquisire nuove competenze: letterarie, visive ed estetiche. (Campa-gnaro, 2013: 104)

Considerar les imatges com a codis autònoms de representacions, amb els propis cànons iconogràfics i estilístics, pot crear dificultats en el moment de triar els llibres per proposar a les persones més petites, a classe o a casa. Per això la formació, la informació i la conscienciació sobre la importància de ser capaç de llegir la complexitat de les imatges és fonamental en qualsevol pràctica educativa. I dins de la formació entra també la construcció de codis que puguin servir per desxifrar estereotips i jerarquies de poder i contribuir a trencar aquella “eternització” que explica Turin a la seva *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi illustrati* (2003)<sup>120</sup>. Codis i alfabetos visuals per llegir la realitat i construir un imaginari lliure i conscient, per qüestionar normes i cànons, imaginar-se en el futur.

“Eternización” y naturalización de los estereotipos y de los roles son el producto de la socialización de género que dificulta el deshacerse de la ineluctable caracterización asociada a masculino y femenino, junto a la presión social que sugiere que la clave de acceso a la sociedad, a la comunidad de las personas adultas es la adhesión a los modelos dominantes. [...] Reproducir esos modelos, hasta llegar a garantizar que son respetados en el imaginario infantil, permite liberarse de una condición de marginalidad respecto a un contexto social del cual no se es aún protagonistas. (Fierli, 2021b: 182)

Amb aquesta reflexió, volem subratllar com la socialització de gènere està influïda també per les pressions que rebem de les altres persones (entre iguals, entre persones adultes i petites, amb simetria de posicions de poder o asimetria, per exemple dins de les escoles) i com aquesta idea d'educació de

---

<sup>120</sup> Vegi's també Cromer, Turin, 1998; Brugeilles et al., 2002; Fierli et al., 2020a i 2021.

la mirada i capacitat de percebre i llegir les imatges influeix molt tot el pensament del segle XX, relatiu sobretot a l'art contemporani, relatiu a la percepció de les obres d'art i, de manera més extensa, a les imatges. Ranciè (2008) subratlla com la representació no és el doble d'una cosa. És una relació complexa entre el que és visible i el que és invisible, visual i parlat, dit i no dit. No és la simple reproducció, sinó que sempre és una alteració que té lloc en una cadena d'imatges que, al seu torn, l'altera. Aquesta visió ens interessa sobretot perquè dona suport al concepte que dins de qualsevol imatge hi ha al mateix temps una percepció (per part de qui mira i llegeix) i una elecció (per part de qui dibuixa) que moltes vegades és ideològica en el sentit que dirigeix cap a una visió del món o cap a una altra, que produeix límits o trenca barreres, que es pot fer servir per controlar la imaginació o per deixar-la lliure.

Los álbumes ilustrados, por lo tanto, contienen lenguaje simbólico y lo transmiten a quien los lee, contribuyen a la formación de instrumentos de lectura que de la imagen impresa pasan a la realidad y de códigos para descifrar nuestro entorno. Dominar tales alfabetos es el primer paso para poder observar las cosas de manera crítica y consciente, es el inicio para poder cuestionar constructivamente las situaciones, normas y prejuicios, los estereotipos y las elecciones vividas como destinos<sup>121</sup>. Cada una de estas imágenes, vista en un libro, comentada en la escuela, leída en grupo entre iguales o con el adulto de referencia será una pieza del inmenso rompecabezas que nuestro imaginario (Szpunar, Sposetti, Marini 2017). En este sentido, tenemos una responsabilidad enorme: tenemos que educar en las diferencias para que el relato que llevemos al interior de la relación educativa permita que crezcan personas más libres y capaces de vivir cómodamente en el mundo<sup>122</sup>.

Llenguatge simbòlic, representació de la realitat, elecció ideològica, transmissió de models i referències, naturalització dels estereotips i trenca-ment de límits i normes. Tots aquests elements es barregen dins de l'àlbum il·lustrat, ens obren horitzons nous o ens tanquen dins d'una visió parcial i conservadora del món. Ens poden donar codis per desxifrar la realitat que ens envolta o, al contrari, ens poden empènyer cap a una visió obtusa i limitada

---

<sup>121</sup> Vegis també Fierli et al., 2015; Fierli et al., 2019; Szpunar, Sposetti, Marini 2017.

<sup>122</sup> Fierli, 2021b: 183. Vegi's també Batini, Santoni 2009; Ghigi 2019.

del nostre entorn. Poden crear relacions i vincles entre les persones i donar-nos els alfabetos i les eines per construir-ne de noves. La consciència que la mirada sempre és activa i agent de transformació, sempre és una elecció i ens porta cap a una direcció o cap a una altra. Aquesta consciència pot contribuir a construir imaginaris lliures i a fer créixer persones conscients i serenes dins de les pròpies eleccions. Les imatges i la nostra manera de mirar-les canvien la nostra percepció del món i el nostre comportament (Butler, 1993; Gombrich, 2002; Ranciè, 2008; Bernardi, 2014); entren, o no, dins de la nostra zona de confort i dins dels límits dels nostres valors i creences i els modifiquen i, al mateix temps, són acceptables, o no, segons la nostra capacitat de llegir-les i desxifrar-les. Els llibres il·lustrats, doncs, es poden reconèixer com a dispositius culturals i socials amb un poder enorme d'influir sobre la construcció dels imaginaris i la transmissió de models positius, inclusivament i profundament transformadors.

## 7.2 LLIBRES COM A EINA D'EDUCACIÓ, MEDIACIÓ, PREVENCIÓ



39. *Guia Risari, Alicia Baladán. Non siamo angeli. Settenove 2022*

A més de l'interès "iconogràfic" pel tipus de representació amb què es narren els cossos i les sexualitats, la nostra recerca es dirigeix cap al tipus de missatge que transmeten aquestes narracions, quant influeixen en la construcció de la pròpia identitat i si aquestes representacions qüestionen o naturalitzen el binarisme i l'heteronormativitat o si són categories que es donen per fet. Tal com ja hem dit, les imatges són molt potents i molt resistents, i s'instal·len a la nostra ment contribuint a la construcció de models i punts de referència (Campagnaro, Dallari 2013; Chabrol Gagne, 2011; Gombrich, 2002; Turin, 2003). Per tant, queda clar que, si proposem imatges homologants, tancades i no plurals, contribuïm a la construcció d'imaginari reduïts, estèrils,

que no ens permeten obrir la ment, la marginació i l'estigmatització de subjectivitats que no hi són representades.

Ja hem dit com els àlbums il·lustrats poden servir com a eines d'educació i mediació de temàtiques variades i plurals, perquè la trobada de dos llenguatges, l'icònic i el verbal, suggereix una lectura complexa i, de vegades, més articulada respecte a la prosa sense imatges. Una complexitat que va de la mà amb la immediatesa de l'impacte visual i amb la facilitat de destacar detalls que funciona moltíssim amb persones que encara no dominen les paraules escrites i proposen a qui ja les domina, un repte addicional per a una lectura a nivells diferents.

Entre el *corpus* de llibres que hem seleccionat per a aquesta recerca podem trobar més d'un títol que ens acompanyin en aquestes reflexions. Per exemple, alguns dels llibres que ja vam esmentar a l'article publicat a *Diversity* (Fierli, Marini, 2021b).

Volem començar per *Julia, la nina que teniaombra de chico*, que mostra la recerca d'un espai al món per ser què som i desenvolupa tota la narració sobre el malestar de no respondre a unes normes socials precises; sobre l'intent desesperat d'escapar físicament de les pressions que aquestes representen; i compartint l'experiència d'aquesta recerca, al final, amb un nou amic, que converteix l'exclusió en la reivindicació de la pròpia subjectivitat. *Julia* ens parla de reconeixement, però també d'autodeterminació: «En tenim dret! Ella és la Júlia i ara ho sap», conclou Julia després d'una nit que ha canviat totalment la seva vida. Al llibre de Julia, les imatges estan dibuixades en blanc i negre i de tant en tant hi ha una taca de color vermell. Són imatges ràpides, brutes, immediates. Són dues les pàgines que, segons la nostra opinió, més xoquen i expliquen on vol arribar el llibre. Són les pàgines de la transformació de la Julia després de la pressió, obtusa i violenta, de la mare i on la tristesa dels seus ulls és directament proporcional al nivell del pentinat dels seus cabells. Imatges explosives, que ens proposen la complexitat de la realitat, les infinites possibilitats amb les quals ens enfrontem, la llibertat o la impossibilitat de decidir i de viure les pròpies eleccions i experiències.

En l'experiència de Julián,<sup>123</sup> en canvi, els contrastos no dominen el seu recorregut entre realitat i imaginació. En l'experimentació d'expressions i identitats de gènere que viu Julián, se sent intensament la fascinació per les

---

<sup>123</sup> Love Jessica (2018). *Sirenes*. Madrid: Kokinos

“sirenes” i el desig de ser com elles i amb elles, desig que troba satisfacció en la disfressa i, sobretot, en el suport de l'àvia que acompanya el camí del net, demostrant que no té cap prejudici cap als desitjos del petit. Al contrari de la Julia, en Julián no ha de reivindicar la seva identitat i les seves exploracions. La sirena és el símbol de la transformació, de l'aventura cap al coneixement de si mateix, del recorregut real i imaginari que hem de travessar per poder ser qui som. És molt interessant el fet que l'episodi que desencadena la imaginació del Julián i li fa descobrir una part de si mateix que encara no coneixia prové d'un llibre que està llegint al tren amb l'àvia. La imatge d'una sirena dibuixada en el llibre, fa explotar una visió fantàstica que, poc després, es fa concreta i explícita.

També criatures marines són les que dominen el llibre *Soc la Mar* de Cristina Portolano, on la Mar, la protagonista, trenca les normes a través de la imaginació. Després d'una tarda amb la iaia que només es preocupa de què NO es pot fer, la Mar s'adorm i somnia una meravellosa aventura amb en Franky, el seu amic peix pallasso que li demana ajuda perquè “la peixera se li ha fet petita i vol tornar a la mar”. La Mar, però, es troba vivint a les profunditats pelàgiques amb les mateixes pressions terrestres cap a la “conformitat” dels cossos quan alguns animals marins no la reconeixen ni com a mascle ni com a femella i, sobretot, destaquen el fet que ella no pertany a aquell lloc. És a la mar, però, on la Mar viu també l'empenta cap al canvi i l'experimentació gràcies al seu amic, el peix pallasso, que li ensenya com és possible transformar-se seguint el què el cos ens demana. Amb l'estratagema narrativa de la necessitat de sentir-se reconeguda i la força que ve de l'amistat, *Soc la Mar* ens explica un recorregut ple d'aventures i d'emocions diferents cap a l'autodeterminació. Un recorregut que pot ser llegit com a un clar homenatge a *Julia*, del qual cita explícitament un pas quan la Mar declara «La meva mare diu que a vegades cal perdre's per tornar-se a trobar...».

L'últim llibre que volem esmentar en aquest breu recorregut entre llibres que podem utilitzar com a eines de mediació, és *La filosofia Koala* de Béatrice Rodriguez. Marcat per un ritme d'episodis i converses molt breus, el llibre ens proposa reflexions sobre temàtiques diferents relacionades amb la percepció del propi desig i el reconeixement per part dels altres. Koala es pregunta sobre les “coses de la vida”, no vol sortir dels patrons que coneix, però, alhora, se sent profundament atret pel canvi i el descobriment i rep de Pájaro, que l'insta a qüestionar les regles que el frenen, el suport per perseguir els

seus desitjos, a gaudir del plaer que sent en portar el vestit que tant s'estima. Narracions i representacions que ens recorden com l'autodescobriment i l'autoafirmació són processos de construcció relacional i que gran part de la responsabilitat recau en l'elecció dels estímuls, les respostes, les propostes que oferim i les postures que assumim com a figures educatives. Parlant específicament de sexualitat i de definició de les pròpies categories sexuals, però amb una reflexió que es pot estendre de manera més general a la construcció de les pròpies categories identitàries i les pròpies eines de relació, Rinaldi (2016) basa aquest pensament que identifica narracions i representacions com a factors fonamentals en el procés de creixement, descoberta i definició del propi imaginari i de la pròpia identitat.

Dobbiamo poter riflettere proprio sui *processi definitivi* delle categorie sessuali e dei ruoli che vengono *ascritti e acquisiti, riconosciuti e messi in atto*. Dunque, diventiamo sessuali perché ci viene riconosciuto un ruolo che emerge in condizioni storiche, giuridiche e morali specifiche, rispetto al quale acquisiamo *aspettative* che dobbiamo *gestire, negoziare*, o persino verso cui dobbiamo opporre resistenza o da cui difenderci ma che ci dota tuttavia di copioni che informano i nostri comportamenti. Questa analisi può essere utilizzata anche per comprendere in che modo acquisiamo un ruolo eterosessuale, come *diventiamo eterosessuali*. (Rinaldi, 2016: 189)

Precisament per això, perquè cal tenir les eines per desxifrar (i desmuntar) normes i jerarquies, creiem (Fierli, 2021b: 178) que cal parlar de sexualitat des de la primera infància<sup>124</sup> perquè la sexualitat és, sobretot, la recerca del plaer i de satisfacció del desig. És aprendre a distingir el que sentim i a donar-li un nom, a identificar el que ens agrada o no i a fer-ho explícit, en un camí que garanteixi i busqui condicions de benestar i arrelament de la cultura del consens. Es tracta de capacitats que s'adquireixen a poc a poc i es poden transformar en una sòlida prevenció per a les situacions de violència de gènere actuada o patida, perquè posen al centre la idea de consentiment, trencant esquemes cisheteropatriarcal, la jerarquitització dins de les relacions, la

---

<sup>124</sup> Vegi's sobre aquestes temàtiques, Bian et al., 2017; Descarries-Bélanger et al., 2010; Fierli, 2020b; Fierli et al., 2019; Musi 2015; Richard 2019; Zosuls 2014.



consideració de “degradades” o inferiors respecte a les persones que tenen orientacions sexuals diverses de les heteronormatives.

Un dels llibres que utilitzem sovint en la formació del professorat com a eina de prevenció de la violència és *Cappuccetto verdede* Bruno Munari<sup>125</sup>. Un llibre que no proposa explícitament aquesta temàtica, però posa al centre de la narració dos factors fonamentals: la solidaritat (la sororitat hagués dit Munari si hagués estat feminista!) entre la Caputxeta i les seves amigues i la possibilitat d'explicar a una persona adulta (l'àvia i, després, la mare) el que ha passat sense la por de ser jutjada o no creguda. Un llibre molt potent, sobretot en les imatges de les granotes que ataquen el llop i de la mare que escolta en una posició d'acollida i obertura. Un llibre, però, amb una problemàtica bastant important: la violència del llop no passa, es pot imaginar, però està fora de la narració, es fa invisible. I potser, aleshores, Natalia Ginzburg<sup>126</sup>

---

<sup>125</sup> *Cappuccetto Verde, Cappuccetto Giallo e Cappuccetto Bianco*, de Bruno Munari, publicats l'any 1972 per Einaudi i avui republicats per Corraini edizioni, són reescriptures del conte de la Caputxeta Vermella en clau “moderna” i divertida. Els tres títols formen part de la sèrie Tantibambini, que neix l'any 1972, sota la direcció editorial de Bruno Munari, totalment dedicada als lectors joves. La sèrie va publicar una seixantena de títols entre 1972 i 1978. Els trets comuns entre totes les publicacions eren el disseny gràfic, el format pràcticament quadrat i l'incipit de la història a la portada. La sèrie no va tenir l'èxit esperat malgrat el cost deliberadament molt baix, o potser per aquest motiu, i també perquè el format dels llibres, tan prim i sense llom, els va fer perdre als prestatges. La sèrie va desencadenar un debat molt interessant i encara avui hi ha dues faccions entre qui exalta aquesta elecció editorial i qui pensa que ha sigut només un fracàs.

<sup>126</sup> No ens vam poder resistir a inserir en nota aquest fragment de l'article de Natalia Ginzburg que amb la seva lúcida ironia subratlla l'actitud de les persones adultes per condicionar les persones petites perquè considaredes menys capaces de viure, mirar i autodeterminar-se. «A un certo punto mi sono accorta che quello che mi irritava erano le parole scritte sul retro di ogni volume. Queste parole dicono: “Fiabe e storie semplici, senza fate e senza streghe, senza castelli lussuosissimi e principi bellissimi, senza maghi misteriosi, per una nuova generazione di individui senza inibizioni, senza sottomissioni, liberi e coscienti delle loro forze”. A poco a poco ho capito che queste parole non solo mi sembravano irritanti, ma le detestavo. Esse mi sembravano piene di una presunzione suprema. [...] Però i lupi esistono. Si possono sfamare quanto si vuole, restano lupi e usano mangiare gli uomini. Oltre ai lupi, esistono persone che assomigliano ai lupi e il mondo ne è pieno. Non vedo quale vantaggio abbiano i bambini a pensare che i lupi diventano miti se gli si dà da mangiare. Non vedo nemmeno quale vantaggio abbiano i bambini a non aver più paura dei lupi. È un errore credere che la paura sia un male. [...] Così vorrei sapere perché le streghe e le fate sono tenute al bando in questa collana, come superate e retrograde, e destinate ad antiche generazioni che si abbeveravano di fantasie e illusioni, e invece si lascia il passo a questo lupo che mangia le cipolle. [...] Una collana per l'infanzia dovrebbe essere avventurosa e libera come un bosco. Questa era invece come un'impalcatura di legno. [...] Se io pubblicassi o dirigessi una collana per l'infanzia, ci scriverei sopra a

té raó quan s'irrita llegint el marc teòric de la sèrie Tantibambini perquè el troba massa normatiu, determinant, retòric i presuntuós! Sobretot troba que no deixa espai ni a la fantasia ni a la diversitat i empeny perquè cada persona s'adeqüi a les normes (trencadores i modernes) que les persones adultes “conscients” han definit.

Més enllà de la literatura, analitzant les relacions i els posicionaments sobre temàtiques com ara les sexualitats i els cossos, veiem que la pressió social perquè no hi hagi elements “inoportuns” dins d'una comunitat és fortíssima.<sup>127</sup> Infants i adolescents la pateixen i la transfereixen als seus iguals especialment quan creixen amb dinàmiques que donen per descomptat el binarisme dels gèneres, l'heterosexualitat de les relacions, la conformació a normes i comportaments ben definits i enquadrats des de la primera infància (i que es reflecteixen en les indumentàries proposades i triades, en els jocs i comportaments aprovats, en el llenguatge utilitzat). Les nostres reaccions i la nostra actitud cap als judicis sobre el que és lícit i el que no ho és, el que és just o no, el que és respectable o no, confirmen la idea de la construcció cultural i ideològica de categories com ara “natural” i “essencial”, categories que són essencials en una societat patriarcal i sexista que necessita controlar i dirigir el pensament i les identitats de les persones per poder mantenir la pròpia posició privilegiada i de poder. Un entorn sociocultural que presenta, encara avui, teories que sostenen, per exemple, que si les nenes són més tranquil·les que els nens és degut al fet que són nenes i, en conseqüència, per “naturalesa” són tranquil·les, sense plantejar-se mai que això pugui ser degut a com són

---

grandi lettere queste parole: “Le ragioni per cui oggi scrivere per i bambini è così difficile, sono infinite, ma una, certo, è che è nata in noi l'idea che ai bambini tutto può far male. La fantasia ci atterrisce perché è avventurosa, imprevedibile e forte. Noi ne abbiamo poca, e per giunta l'adoperiamo con mani parsimoniose e schifiltose. Quando si scrivono o si stampano libri per bambini, per prima cosa si sbarrano porte e finestre. No alle storie di dolore perché il dolore fa male. No alle storie di miseria perché sono patetiche. No alle lagrime. No alla commozione. No alla crudeltà. No ai cattivi, perché non bisogna che i bambini conoscano la cattiveria. No ai buoni perché la bontà è sentimentale. No al sangue perché fa impressione. No ai castelli lussuossissimi perché sono evasione. No alle fate perché non esistono. I bambini sono fragili e perciò li nutriremo con vivande lavate e disinfettate. Li educeremo alla concretezza, avendo però sterilizzato la concretezza, avendo isolato nella concretezza ciò che non manda né bagliori né lampi. Li nutriremo con sabbia, accuratamente filtrata e senza batteri. Li nutriremo col bicarbonato, col borotalco e con la carta assorbente”» (Ginzburg, 1974 citada en el blog Teste Fiorite <https://testefiorite.it/2018/02/tanti-bambini-einaudi-munari-le-critiche-natalia-ginzburg/>) [consultat el 08-11-2022]

<sup>127</sup> Burgo, 2015; Ehrensaft, 2019; Neary, Cross, 2018.

criades, a allò que se n'espera, a allò que la societat les empeny a fer per ser acceptades, inserides i no marginades. Una societat inclinada a anul·lar i condicionar els altres, a no respectar-ne la voluntat, els desitjos i l'autopercepció.

Això passa perquè queda oberta la qüestió fonamental: l'heteronormativitat imposada per la ideologia dominant i de la qual deriva el caràcter "natural" atribuït a la parella heterosexual i a l'estructura familiar corresponent. Relacions en què només hi ha lloc per a cossos i identitats cisgènere i en les quals les persones no binàries, trans\* o intersexuals són completament invisibles i sense nom. En aquest escenari, els cossos i les identitats s'enquadreren dins d'una dinàmica molt precisa que preveu una adequació a la norma per exorcitzar marginalitat i discriminació (Burgio, 2016; Santambrogio, 2017). Un escenari que esborra de les relacions la idea de consentiment i respecte perquè invisibilitza totes aquelles que no respecten el cànon i les normes dominants. Un escenari que dona llum verda a la violència, perquè on no hi ha respecte i consentiment hi ha violència.

Precisament per això, un dels primers problemes que vam detectar a l'hora d'examinar els llibres il·lustrats del nostre *corpus* és que l'heteronormativitat i la repronormativitat es presenten com l'única definició possible per a l'edat adulta (Rich, 1980) i, a més, que aquesta representació (encara que estereotipada) implica gairebé exclusivament les persones blanques, occidentals i amb èxit social (Anzaldúa, 1987; Borghi, 2020; Harding, 2004; hooks, 2004; 2020). Per això és important focalitzar l'atenció sobre una proposta editorial que no proposi el model de l'èxit personal en oposició al model de lluita pels drets de qualsevol persona, com si fos millor i més reeixit; que superi l'enfocament medicalitzat i biològic que caracteritza la majoria de les representacions dels cossos i de les sexualitats; que vinculi el creixement dels cossos amb el desenvolupament emotiu, relacional i afectiu de les persones. El cos és la nostra eina per moure'ns pel món, la caixa de les emocions, la imatge que donem de nosaltres. A l'escola i a les famílies, però, no se'n parla si no és d'una manera "científica" o "tècnica" ("medicalitzada"). Del cos coneixem, a través dels llibres, les parts més evidents, però està molt poc desenvolupada una reflexió sobre emocions i sexualitats. I, a més a més, quan els infants s'apropen a l'adolescència, el cos és transforma en un problema: malalties de transmissió sexual, embarassos no desitjats, menstruació, hormones que (des)controlen l'humor. Tot esdevé una problemàtica que esborra les emocions, la descoberta, el desig, el plaer.

## CAPÍTOL 8. *CORPUS* DE LLIBRES: UNES QUANTES DADES TÈCN- QUES PER LLEGIR LA BASE DE DADES



40. Isabel Minhós Martins, Madalena Matoso. *Cà em casa somos*. Planeta Tangerina 2009

Acabem aquesta segona part amb unes quantes dades que considerem útils per poder-nos apropar a la base de dades que presentem en la tercera part de la tesi. Hi analitzarem el *corpus* de llibres seleccionats des del punt de vista de les representacions, de la relació entre llenguatge verbal i icònic, dels valors, creences i normes que transmeten. Abans d'això, traçarem un breu recorregut pels orígens d'aquesta recerca (el projecte *Fammi Capire*) i fixar unes quantes referències que considerem importants sobre els continguts dels llibres (els llibres temàtics, per què sí o per què no), la franja d'edat de les persones a les quals es dirigeixen aquests llibres (0-16 anys) i el període escollit per a les dates de publicació (a partir del 2010).

Ens sembla important reiterar que la selecció és subjectiva, en el sentit que està molt influenciada pel nostre posicionament transfeminista, la nostra experiència professional i la nostra formació. No només això, és subjectiva en el sentit de “no neutral”, perquè es focalitza en un grup de llibres que creiem que poden respondre a les preguntes subjacents a aquesta recerca: quin tipus de lectura del món ofereixen al públic de persones lectores entre 0 i 16 anys en l'àmbit de cossos i sexualitats? Quins són els tabús que encara persisteixen? Quines són les propostes que poden produir una transformació cultural real? Quines poden ser les implicacions d'un cert tipus de representacions en la construcció de l'imaginari i de la identitat de gènere de les persones?

Quina influència tenen aquest tipus d'imatges i de publicacions dins de la pràctica educativa?

Hem decidit incloure només aquells llibres que ens puguin aportar estímuls perquè la reflexió creixi i arribi a tenir una estructura científicament sòlida. No es tracta de fer *cherry picking* triant només aquells llibres que puguin reforçar el nostre objectiu, sinó de definir paràmetres clars per a una selecció que, com ja hem dit, no és neutra i que, ja en el seu desenvolupament, se situa i pren una posició respecte a les nostres exigències de reflexionar sobre binarisme i heteronormativitat obligatoris (Rich, 1980; Wittig, 2019); sobre el control jeràrquic i de poder heteropatriarcal que la societat exerceix sobre les persones i les seves identitats de gènere;<sup>128</sup> sobre la necessitat de rebutjar imatges “estetitzants” i de buscar, en canvi, imatges i narracions que mostrin continguts forts i que despertin curiositat i preguntes.<sup>129</sup> Llibres, doncs, que parlin de cossos i sexualitats tenint present que privilegiem les representacions no cis-heteronormatives i no binàries.

El primer punt de la nostra selecció és que dins del *corpus* hi entren només àlbums il·lustrats. A més d'aquesta primera línia de separació, hem seguit uns quants paràmetres que han definit quins llibres volíem seleccionar:

- hem triat àlbums il·lustrats publicats a Catalunya i Espanya a partir de l'any 2010 i que s'adrecen a persones lectores entre 0 i 16 anys; àlbums que parlen i representen cossos, sexualitats i identitats de gènere (hi ha uns quants llibres que es poden inscriure més en l'àmbit dels manuals i en els quals, però, la il·lustració té un lloc privilegiat)

- hem decidit excloure aquells llibres que definim com “atles del cos”, és a dir, llibres que parlen del cos de manera científica-divulgativa, però que no donen espai a una reflexió sobre emocions i relacions i en donen molt poc a la part del sistema genital (quan ho fan, és només per indicar-lo com a “lloc” de la reproducció)

- hem seleccionat llibres il·lustrats de qualitat, segons la reflexió feta en el capítol 3 i als capítols 5 i 6 d'aquesta segona part: llibres que tenen al darrere un projecte de disseny, il·lustració i continguts (Van der Linden,

---

<sup>128</sup> Vegi's també: Barker, Scheele, 2016; Borghi, 2017; Butler 2016; Coll-Planas, 2010; Foucault, 1976; Friedan, 1963; Merton, 1948; Galmés, Cabré, 2019.

<sup>129</sup> Vegi's també: C. Butler, 2019; Campagnaro, Dallari, 2013; Hamelin, 2012; Handler Sptitz, 2000; Zanfabro, 2017.

2006; Tontardini, 2012; Negri, 2012; Fierli et al., 2015) i en què la part del projecte creatiu i editorial és més important que la “operació comercial”

- ens hem focalitzat sobre les representacions elegint llibres les il·lustracions dels quals siguin trencadores, obrin horitzons diferents i ofereixin codis per llegir la realitat des de nous punts de vista sense dirigir el pensament de qui llegeix cap a l’homologació del gust, dels patrons i dels imaginaris

- hem escollit llibres que expliquen la complexitat de la realitat i estan oberts a qüestionar-la de manera lliure i conscient i sense judicis i prejudicis i, entre aquests, llibres que consideren l’heteronormativitat, la repronormativitat i el binarisme de gènere com a categories que es poden discutir i com a gàbies socials que es poden trencar.

Les primeres conclusions que extraïem de l’anàlisi d’aquests llibres - o, millor dit, de les preguntes que n’han sorgit- són, en primer lloc, que gran part del món editorial de literatura per a infants resta ancorat en representacions de la realitat plenes d’estereotips i dirigides, clarament limitadores i homologadores. En un moment en què també el pensament feminista es posiciona de manera transfeminista, descolonial i interseccional, sembla que des de les editorials la reacció no acabi d’estar en consonància malgrat l’entorn teòric estigui produint pensament i posicionaments molt definits i radicals: les teories del feminisme negre i descolonial estan fent emergir contradiccions de perspectiva interseccional en les lluites contra l’opressió patriarcal; els estudis culturals de matriu *queer* i LGTBI+ desvelen el domini de la norma heterosexual i cisgènere en la representació i l’expressió dels gèneres; els estudis *queer* minen les normes binàries i alliberen la representació i l’autorepresentació dels cossos i de les sexualitats. És a partir d’aquí, d’aquest tipus de pensament i posicionament que hem de començar a pensar i dissenyar els llibres que han de parlar a persones petites, que estan creixent i construint la seva identitat, el seu bagatge de punts de referència, valors i creences. Pensar que, també gràcies i a través dels llibres, puguin créixer com a persones adultes lliures i capaces d’autodeterminar-se, fa que el tema del qüestionament dins de la praxi educativa esdevingui fonamental.

El que trobem entre els llibres sobre cossos, gèneres i sexualitats és el mateix patró que podem identificar quan parlem de manera més general de llibres sense estereotips. Si, d’una banda, proliferen títols sobre temàtiques com ara la menstruació o les identitats fluides (i que difícilment ofereixen

representacions que s'allunyin del simbolisme de la sirena), d'altra banda, continuem veient llibres que proposen la maternitat com a destí únic per a les nenes i la sexualitat no tant com a satisfacció del desig i la recerca del plaer sinó com a conseqüència d'una necessitat (instintiva!) de reproducció. També esdevé un punt impactant el tema de la percepció del cos que, encara, és un objecte que es reconeix des de la mirada dels altres, crítica i que jutja, gairebé sempre masculina, sexualitzant i moralitzant les altres persones. Això no només limita molt la construcció de la capacitat d'imaginar-se un futur obert i plural, sinó que reforça els estereotips i els prejudicis i dificulta la prevenció de la violència de gènere i la discriminació homo-lesbo-bi-transfòbica.

Aprendre a mirar les imatges ens permet construir les eines per mirar la realitat d'una manera nova, capturar matisos diferents, usar diferents lents cada vegada que ens centrem en detalls ocults o necessitem nous alfabetos per llegir (Campagnaro, Dallari, 2013; Dallari, 2000; Fierli et al., 2015; Capetti, 2019). El llibre segueix sent una eina de coneixement molt poderosa i un lloc on es poden emmagatzemar models, imatges, sol·licituds de tot tipus que, a poc a poc, s'acumulen en la nostra memòria i construeixen la nostra imaginació, el nostre bagatge de models socials, culturals i familiars a través dels quals arribarem a la construcció de la nostra identitat (Blakemore et al., 2009). Volem que els llibres proposin imatges no estereotipades i que no presentin cap censura, imatges que expandeixen tant com sigui possible l'horitzó que s'estén davant de les persones petites. Aquesta és, segons la nostra opinió, també una forma efectiva per construir eines sòlides i duradores per a la lluita contra la violència de gènere i qualsevol classe de discriminació per motius de gènere i orientació sexual, perquè les representacions del món i la violència de gènere estan vinculades d'una manera doble i molt difícil de desfer.

## 8.1 FAMMI CAPIRE: L'EXPOSICIÓ DES DE LA QUAL NEIX LA RECERCA



41. Will  
McBride, Helga  
Fleischhauer-  
Hardt, Fammi  
vedere! Un libro  
fotografico di  
educazione ses-  
suale non confor-  
mista per bam-  
bini e grandi, Sa-  
velli 1979

Aquest treball de recerca neix d'un projecte anterior que estem desen-  
volupant a Itàlia des de l'any 2016.<sup>130</sup>

Quand je les vois passer tous les deux, je suis heureux pour eux.  
Camille je le connais bien, parce que c'est mon voisin. C'est ne pas une  
fille? Non, voyons! Camille est un garçon. Mais qu'est-ce que ça  
change? RIEN! (Ytak, Tieni 2017)

Introduïm aquest projecte amb un àlbum francès<sup>131</sup> que ens parla de  
trobar-se, estimar-se i descobrir-se sense que el nostre sexe biològic sigui de-  
terminant per a la nostra elecció. El cos és el subjecte d'aquesta història, és el  
lloc on les emocions prenen forma, sense judici i categorització.

*Fammi capire. Le rappresentazioni dei corpi, dei generi e delle sessu-  
alità nei libri illustrati 0-18 anni* és una recerca bibliogràfica i una exposició  
en la qual treballem des de l'any 2016.<sup>132</sup> Es tracta d'un monitoratge dins de

<sup>130</sup> Es pot trobar una descripció exhaustiva del projecte a la pàgina web del projecte ([www.fammicapire.org](http://www.fammicapire.org)) i a l'article que vam publicar a la revista Andersen l'any 2019 (Scosse, Ottimomassimo, 2019).

<sup>131</sup> *Ça change tout!* de Cathy Ytak i Daniela Tieni, publicat per L'Atelier du Poisson Soluble (2017) i encara no traduït.

<sup>132</sup> El projecte *Fammi capire* és un projecte col·lectiu en el qual treballen algunes per-  
sones (entre les quals qui escriu) de l'Associació Scosse de Roma (Itàlia), la llibreria  
de LIJ Ottimomassimo de Roma i Maddalena Lucarelli com a filòsofa i experta en co-  
municació. Hem portat a terme la realització d'una exposició bibliogràfica itinerant  
amb llibres seleccionats segons uns quants paràmetres que reportem també en aquesta  
recerca.



la producció italiana i internacional de llibres il·lustrats que aborden el tema dels cossos, de les sexualitats i dels gèneres. Els llibres seleccionats, tots àlbums il·lustrats i alguns manuals il·lustrats, refusen models heteronormatius, binaris i excloents i proposen una visió dels cossos i de les sexualitats guiada per la curiositat, el plaer, el consentiment i el desig. La voluntat de superar i desconstruir estereotips i tabús es reflecteix també en la metodologia del projecte que proposa trobades d'aprofundiment i reflexió: les *conversazioni*, trobades informals en petits grups entre persones d'edats diferents, diferents experiències, formacions i posicionaments polítics, que pertanyen a entorns i col·lectius també molt diferents.

El llibre *Fammi vedere! Un libro fotografico di educazione sessuale non conformista per bambini e grandi* (*Deixa'm veure! Un llibre fotogràfic d'educació sexual inconformista per a nens i adults*) de Will McBride i Helga Fleischhauer-Hardt, publicat el 1979 a Alemanya i després a Itàlia per Savelli Editore, dona el títol a tot el projecte. Posa la curiositat, el desig i la recerca del plaer al centre de la sexualitat infantil d'una manera extremadament respectuosa i mai banal. És un llibre que presenta també aspectes superats (com ara una visió radicalment binària i heteronormativa de les relacions) amb els que avui no ens hi trobem d'acord, però, si el contextualitzem, resulta un experiment molt interessant (fet dins d'un context protegit i molt particular) i que ens ha portat a reflexionar sobre el que hi ha, ara, respecte a cinquanta anys enrera: seria possible ara un llibre com aquest?

No tenim una resposta definitiva; sabem però, per exemple que un llibre com *Make love: Ein Aufklärungsbuch* de Ann-Marlene Henning i Tina Bremer-Olszewski, que neix a Alemanya com un manual d'educació sexual adreçat a adolescents i amb un important aparat fotogràfic -projecte de la fotògrafa Heji Shin concebut per separat-, va rebre a Europa del sud (2013)<sup>133</sup> una acollida molt conflictiva i va desencadenar un debat extremadament moralitzador i purità. Les fotos de Shin són indubtablement molt explícites, però en tot el llibre no hi ha, mai, cap intenció manipuladora o pornogràfica en el sentit d'ús i explotació d'imatges contundents per adoctrinar persones joves i en formació. No té sentit, doncs, segons la nostra opinió, censurar un llibre

---

<sup>133</sup> El llibre ha estat publicat a Espanya per Ediciones B i a Itàlia per Edizioni Ippocampo. Pot ser interessant, perquè representa un mirador adient de la situació actual, que a Alemanya, per exemple, es continua fent servir com a manual a les escoles, mentre que a Itàlia no només està fora de comerç, sinó que l'editor no l'imprimirà mai més per totes les amenaces rebudes mentre estava disponible a les llibreries.

que explica relacions sexuals entre persones entre les quals hi ha consentiment i respecte, només perquè la narració és molt explícita i directa, no censura i no jutja, i no encaixa en la narració canònica sobre sexualitats i cossos que la nostra societat imposa i pretén.

Estem d'acord amb Chimamanda Ngozi Adichie quan, en el llibre *Querida Ijeawele Cómo educar en el feminismo* (Adichie, 2016: 37), una carta a una amiga que acaba de ser mare d'una nena, entre els consells que li dona, escriu: «Dile que su cuerpo le pertenece a ella y solo a ella y que nunca debería sentir la necesidad de decir “sí” a algo que no quiera» i també «Con ella no finjas que el sexo es un mero acto controlado de reproducción». Dues frases que reflecteixen perfectament la idea de partida d'aquest projecte que, de fet, neix per donar a infants i adolescents les eines, a través de les representacions dels llibres, perquè puguin triar amb consciència, esperit crític i serenitat. Perquè les seves eleccions no neixin sota l'estigma del judici, la vergonya i la pressió de l'homologació. Ja que tots aquests temes, a l'escola, en família i entre iguals no pateixin la pressió ideològica i conservadora d'un sistema que empeny perquè no hi hagi canvis, perquè els seus privilegis es mantinguin, perquè les persones obeeixin al control de les normes i tradicions.<sup>134</sup>

Com ja vam escriure (Fierli, 2021b: 180), el projecte *Fammi Capire* pretén ser, alhora, un observatori, un punt de vista privilegiat, una reflexió en contínua evolució sobre les representacions que es proposen a infants i adolescents als llibres il·lustrats. També és un instrument de treball per construir un nou tipus d'educació, d'aplicació des de la primera infància, que actuï en clau de desactivació d'aquells mecanismes educatius típics d'una societat cis-heteronormativa que comporta la cultura del control i la possessió i una visió jeràrquica de les relacions, base sobre la qual radica estructuralment la violència de gènere i de totes aquelles discriminacions i violències homo-lesbo-bi-transfòbiques que ens assoten quotidianament i sempre més properes.<sup>135</sup> Amb això volem crear una metodologia educativa que traslladi la pràctica i les narracions no sexistes a les escoles, que treballi de manera transversal en totes les disciplines per desconstruir i superar els estereotips de gènere; que sigui capaç de proporcionar a infants i adolescents els instruments per construir

---

<sup>134</sup> Vegi's sobre aquest tema també Foucault, 1975 i 1976.

<sup>135</sup> Vegi's, també, Batini, Santoni 2009; Burgio 2015; Ehrensaft 2019; Neary, Cross 2018.

identitats lliures i serenes, crítiques amb relació a les normes socials que engabien la identitat i que basen les seves relacions en el respecte i el consens de l'altre.

Un enfocament que superi el plantejament coeducatiu de base binària (destinat indubtablement a protegir el benestar i les perspectives vitals de les persones però amb una perspectiva limitant i tancada) i que, en trencar la perspectiva dual, garanteixi visibilitat, legitimitat d'existència i benestar no només a totes les subjectivitats cisgènere i heterosexuales, sinó també trans\*, no binàries, *queer*, situades als marges de la norma cis-heterosexual.

Els llibres il·lustrats poden ser companys importants en aquest recorregut perquè ens donen els codis, l'entrada, les històries que ens serveixen per començar a construir una escola que deixi de ser passiva i es transformi en un espai no sexista, inclusiu i veritablement atent cada dia amb les persones que forma. Els llibres il·lustrats són els llibres més presents a les escoles bressol i en l'etapa d'educació infantil, i continuen, de fet, sent presents als primers cicles de primària, encara que hi hagi pressa per apartar-los perquè, ja ho hem repetit, considerem menys important la imatge que la paraula i, per això, de categoria inferior per al "creixement" cultural de les noves generacions. Els llibres amb imatges, però, resisteixen i es transformen per poder-se dirigir, amb la mateixa potència i força de detonació, també als adolescents i, fins i tot, a les persones adultes. Àlbums en què qualsevol persona es pot reconèixer i que ofereixen models en el moment d'eleccions futures o que ens donen el codi per llegir la realitat d'altres persones, amb les quals compartim espai, aspiracions, relacions o que no coneixem i sentim lluny de la nostra manera de pensar i viure. Han de poder oferir una secció de la varietat de possibilitats i de les relacions davant les quals la vida ens situa i proporcionar a la ment la primera matèria per obrir-se, tornar-se curiosa, aprendre a fer preguntes, investigar i obtenir respostes. Per això és essencial que les representacions proposades no censurin i que posin en el mateix pla totes les preguntes que emergeixen, que funcionin com un potent detonador de la curiositat i erradicació dels prejudicis. Només així serà possible evitar les relacions, educatives, però també socials, normativitzants i noramativitzades, que neguen l'autodeterminació i el reconeixement de l'experiència de l'altre, i empresonen i marginen qui busca vies i expressions diferents.

Un projecte articulat en la investigació, la formació, l'anàlisi dels textos, la relació amb els subjectes individuals i amb els grups planteja també problemes metodològics encara oberts i subjectes a revisió.

Acabem enumerant alguns dels llibres que estan en l'exposició de *Fammi Capire*, començant per l'experimentació curiosa, lúdica i compartida dels seus propis cossos presentada magistralment per l'artista coreana Suzy Lee a *Pintores* (2005) i per *Les chatuilles* d'Anne Bozellec i Christian Bruel, publicat a França per primera vegada l'any 1980 i de nou per Thierry Magnier l'any 2012.

Molt pocs, però, són els llibres de qualitat adreçats a la franja d'edat de primària que no siguin censors cap a qualsevol digressió. A partir dels deu anys proliferen manuals sobre sexualitat i transformacions dels cossos, majoritàriament de caràcter prescriptiu: sovint amb títols separats per a noies i nois i que tendeixen a transmetre i reforçar el binarisme, els estereotips i les formes de segregació, sense prestar atenció als efectes que tenen en la construcció de la identitat i l'acceptació d'un mateix i de les altres persones. Entre els pocs de molt bona qualitat, *Sexo es una palabra divertida*, de Cory Silverberg i Fiona Smyth (publicat per Bellaterra) és un llibre divertit i raonat, una perspectiva no binària que combina eines educatives amb una mirada a la multiplicitat infinita de les diferents existències per un camí de creixement i autodeterminació, mantenint un enfocament lúdic i lleuger.

Un altre manual atípic és l'alemany *Klär mich weiter auf (Explicam'ho!)* de Katharina von der Gathen, il·lustrat per Anke Kuhl, publicat per Takatuka i al qual segueix el volum 2, *Explicam'ho tot!*. A les preguntes que els alumnes van plantejar a l'autora durant uns quants tallers d'educació sexual a l'escola, segueixen les seves respostes, divertides però rigorosament científiques, molt serioses i sempre respectuoses amb la curiositat i les pors, presentades com un dels molts punts de vista possibles. Per a totes les edats, cal considerar també el bell i poètic *Buffalo Belle*, que narra el transgèndrisme a través del signe potent i delicat d'Olivier Douzou. El subjecte protagonista, afirmant «Sóc què sóc, seré què voldré», sembla dialogar amb una altra obra mestra, la ja esmentada *Julia, la niña que tenia sombra de chico* d'Anne Bozellec i Christian Bruel, en el qual la por a no satisfer les expectatives dels adults es resol en la reivindicació: «en tenim el dret».

## 8.2 LLIBRES TEMÀTICS



42. Cathy Ytak, Daniela Tieni. *Ça change-tout! L'Atelier du Poisson Soluble 2017*

Ja hem dit que els elements fonamentals que busquem en els llibres sense estereotips estan vinculats amb la idea de trencar normes sobre els gèneres, les identitats, les relacions que limiten i homologuen els punts de vista cap a una visió única de la realitat.

Perquè això sigui possible, per una banda, és necessari que imatges i paraules proposin noves possibilitats i descobertes i, per l'altra, és important que les persones que llegeixen es puguin reconèixer en les històries que fullegen i escolten. És exactament en aquest punt de trobada entre descoberta i reconeixement que s'insereixen els llibres temàtics. Imprescindibles i urgents per relatar experiències de vida comunes massa sovint invisibles, molt rellevants perquè els infants es puguin trobar en aquells contes. Els llibres temàtics ens plantejen un nus molt difícil però essencial de desfer: moltes vegades (massa potser) s'arrisquen a ser didàctics i s'adrecen, en la majoria dels casos, a un nínxol de públic ja implicat directament en la temàtica, sigui per experiència personal o per motius laborals (Gramantieri, 2012).

Un dels primers temes tractats ha sigut l'homosexualitat i les famílies homoparentals. Abordar l'homosexualitat, l'homobitransfòbia i la discriminació ha portat en molts casos a tornar a proposar esquemes de categorització

binària i estereotips de gènere. Tornem,<sup>136</sup> doncs, al problema de la reproducció d'esquemes i patrons. Si per construir una narració còmoda per a qui llegeix, ens referim a estereotips i rols estereotipats, encara que sigui per explicar situacions que trenquen aquests estereotips, l'operació que en resulta és només un capgirament de l'estereotip que no té la força de transformar l'entorn cultural de manera eficaç.

En canvi, seria important que comencéssim a traduir i publicar llibres que donen espai a noves narracions i noves representacions de gènere com a experiències que impregnen les nostres vides i el nostre imaginari col·lectiu.

Un exemple pot ser el llibre suec publicat a Itàlia l'any 2019 per l'editorial Settenove, *Il bosco in casa*, de Sarah Vegna i Astrid Tolke: dos adults i una nena planten maduixes silvestres. Per què aquest llibre? A la pàgina web de l'editorial trobem la resposta a la nostra pregunta:

Perquè el registre no se centra en les diferències de la família homoparental sinó en els elements que l'uneixen a qualsevol altra: la cura mútua, l'afecte, la transmissió del coneixement i el plaer de les activitats practicades conjuntament.<sup>137</sup>

Un altre llibre, del qual encara n'esperem la traducció, on es narren cossos i sexualitats, el descobriment del plaer, l'afectivitat i l'atracció és *Ça change-tout !*, de Cathy Ytak i Daniela Tieni, publicat a França l'any 2017 per L'Atelier du Poisson Soluble i amb el qual hem obert el capítol sobre el projecte *Fammi Capire* (capítol 8.1).

Tornarem amb més atenció sobre les temàtiques de l'homosexualitat (i de l'heteronormativitat), les representacions de les persones trans\* i la repronormativitat. Aquí volem, de moment, reportar una reflexió sobre els llibres d'aquesta especialitat que ja vam publicar a la revista *Pedagogia e vita*, l'any 2019, sobre els llibres temàtics.

L'any 2012, la revista Hamelin va publicar un interessant estudi titulat *Contro i libri a tema* (Hamelin n. 30). Un dels articles, de Nicoletta Gramantieri, amb el títol poètic *Fiori di melo sulla mensola del camino: accenni alla funzione di temi e narrazioni nella letteratura per ragazzi*, subratllava

---

<sup>136</sup> Vegi's, també, Fierli et al., 2020b)

<sup>137</sup> La traducció és nostra. Aquí es pot llegir tota la presentació de l'editorial: <https://www.settenove.it/articoli/il-bosco-in-casa/1348>

com era necessari reiniciar i proposar als lectors més joves la “literatura en si mateixa”, que no tingués necessàriament una segona finalitat, és a dir que no servis per explicar un fenomen, una emergència. Gramantieri, en afirmar que «La letteratura per l’infanzia sembra non avere valore per se stessa, un romanzo deve servire a un’altra cosa », es preguntava com estaven essent educats els nous lectors. La pregunta que es feia l’autora, «È davvero necessario proporre ai lettori problemi sociali attuali o del passato?», no significa que hem d’amagar la realitat, dir als infants que neixen sota una col o que no hi ha violència ni guerra.

Lluny de voler donar suport a aquesta línia, Gramantieri va reflexionar sobre el fet que les nostres històries corren el risc de tornar-se massa didàctiques. En voler explicar-ho tot, expliquem massa i no deixem lloc a figures imaginàries, a la capacitat de superar els límits racionals i materials de la realitat per construir mons nous, originals i fantàstics. En definitiva, no deixem lloc a la meravella i, en l’afany de donar respostes, ens arrisquem a perdre les seves reflexions. Ens preguntem amb Gramantieri: cal explicar-ho tot d’una manera didàctica, amb el risc d’edulcorar i suavitzar els continguts i de fer supèrflua qualsevol forma d’elaboració i mediació? O es pot recórrer al gust i a l’estratagema de la literatura, de la invenció, per explicar la realitat propera i llunyana, per ensenyar a pensar i llegir la complexitat de les coses, per proporcionar les eines per al pensament crític?

*Facility o novelty?* Això es pregunta, com hem vist, Gillo Dorfles: si la persona que llegeix no accepta ruptures i canvis i no reconeix com a positiu el que surt de la norma, com pot alliberar la seva curiositat? D’on sortiran les preguntes i els qüestionaments?

Un altre llibre que volem citar, encara que no parli ni de cossos ni de sexualitats, però que ens obre les portes a relacions fetes de descobertes i de curiositat, és el llibre sense paraules *La piscina*, de l’autor coreà JiHyeon Lee (publicat a Itàlia per Orecchio Acerbo el 2015). Un noi i una noia curiosos i valents descobreixen un món encantat i ple de sorpreses sota la superfície de l’aigua de la piscina feta de peus, banyadors, flotadors i soroll (que és evident i eixordidor malgrat que al llibre no hi ha paraules!). Una aventura inoblidable que suposa una nova amistat que neix de l’experiència compartida. No només això, la piscina mateix sembla conscient de com els seus nous joves convidats en són de dinàmics i capaços d’aprofundir, i al final regala un parell de peixos de colors a l’única nena del grup dels “sorollosos en blanc i negre”, capaç de

mirar enrere i comprendre que hi ha alguna cosa més enllà de la superfície llisa de l'aigua.

Una altra temàtica que sembla que ha esdevingut imprescindible és l'empoderament de les nenes i la necessitat de dotar-les de models i punts de referència. És precisament per això que proliferen llibres sobre grans dones, sobre grans científiques, sobre grans pioneres. Llibres que exalten dones i noies que durant segles i segles han sigut invisibles i eclipsades per una narració de la història masclista i patriarcal, dones excepcionals perquè eren molt intel·ligents, molt fortes, molt determinades o molt valentes. Llibres que només proposen un model capitalista i performatiu d'èxit i resultat. Sense necessitat d'aturar-nos a discutir sobre la presència de Margaret Thatcher als *Contes de bona nit per a nenes rebels* (una de les sèries d'aquest tipus més venudes), ens sembla que ja és urgent reflexionar sobre el model que aquest tipus de llibres proposa: demanem a les nenes que siguin dones reeixides, que es rebel·lin, que siguin valentes, revertint simplement un estereotip masculí, fins ara, de valor i audàcia. Perdem de vista, així, no només la lluita col·lectiva, sinó fins i tot aquelles persones que volen prendre consciència d'elles mateixes amb altres modalitats i que no per això tenen menys dret a ser representades.

El risc és, en definitiva, imposar models atractius i dinàmics tan absolutament jeràrquics i igualment estereotipats com els que proporcionem als nens (Cagnolati, Rossetti 2015; Fierli, 2018; Fierli et al., 2019) i que ens cal desconstruir. Aquesta manera de presentar a les nenes el tema de la igualtat i de la consciència feminista, les enganya perquè només proposa un model individualista de nena rebel, valenta i extravertida, quan la veritat és que hi ha moltíssimes nenes que no es reconeixen en aquest model i, així, pensen que l'apoderament no és per a elles. Com hi ha molts nens, també, que no es reconeixen en un model d'agressivitat i de força, però que, alhora, tampoc només volen jugar amb nines i cuinetes. Per aquest motiu és molt necessari anar amb compte a l'hora de provar de desconstruir els estereotips, perquè no es poden simplement substituir amb altres estereotips i altres pressions exactes i contràries. Parlar d'estereotips i de diferències significa abans que res parlar de complexitats i d'infinites possibilitats. Significa utilitzar llenguatges no sexistes i que, per una banda, puguin parlar a tots els infants que llegiran el llibre i, per altra banda, donar-los les eines per construir no només la seva identitat i el seu propi bagatge d'imatges, sinó fer-ho a través de la riquesa del vocabulari,

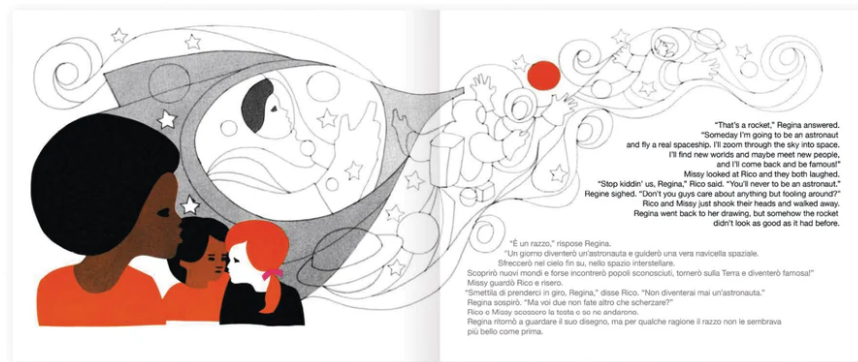


que també és aprendre a reconèixer allò que ens agrada i allò que no ens agrada i argumentar i defensar les nostres eleccions.

D'una banda, doncs, cada cop són més urgents i necessaris els llibres que des de la primera infància ens expliquin històries d'identitats, cossos i sexualitats de manera lliure i oberta; que no quedin atrapats en cànons a respectar, sinó que expliquin les diferents maneres que adopta cada persona per créixer; que ens parlin de cossos dissidents, de desitjos que s'expressen de moltes maneres diferents i cap a persones diferents, alliberant-nos de la necessitat reproductiva. D'altra banda, cada cop és més urgent que es desfaci la cis-heteronormativitat obligatòria a través d'una "nova" manera d'ensenyar, a través d'una pedagogia crítica (*queer*, suggereix Richard, 2019) i no neutralitzant, que sigui capaç de qüestionar tots els punts de vista i després reconstruir-los a partir de noves consciències i noves eines.

En aquell moment, els llibres sense estereotips no seran necessàriament temàtics, les narracions i representacions de persones, relacions i cossos seran lliures, conscients, sense límits. Busquem llibres que obrin la ment, reconeixin i investiguin pràctiques, en els quals cada persona es pugui reconèixer i que puguin ser eines sòlides per a una transformació real de la societat, des de la primera infància.

### 8.3 TEMPS I ESPAI



43. Linda Cain, Susan Rosenbaum, Leo i Diane Dillon. *Blast Off*. Raum Italic 2019

Al llarg d'aquesta última i breu part, només volem donar compte de dues dades importants que emmarquen la tesi: la franja d'edat a la qual s'adrecen els llibres seleccionats per al *corpus* d'aquesta recerca (0-16 anys) i el període de temps en què es van publicar (a partir del 2010).

Ambdues opcions van ser dictades per l'exigència, més pràctica que teòrica, de posar un límit a la selecció. Al mateix temps, però, responen a criteris definits que intentem explicar a continuació ben conscients que definir un període o una franja d'edat sempre és una operació artificial, que necessàriament pateix digressions, mancances i excepcions perquè els cossos, les sexualitats i la construcció de la pròpia identitat de gènere són temàtiques que no comencen i s'acaben segons l'edat i que impliquen cada persona sense respectar cap "norma de creixement". El mitjà triat, a més, és a dir els àlbums il·lustrats, no es refereix exactament a un grup d'infants o adolescents i edats, sinó que, amb una correcta mediació, pot ser llegit per qualsevol persona sobretot si la mirada utilitzada va sobre els tipus de representacions que ens concerneixen a tothom.

#### **PERÍODE DE PUBLICACIÓ: 2010-2022**

Hem decidit considerar les propostes editorials dels últims 10-12 anys. Primer de tot, com ja hem dit, per una exigència pràctica: la necessitat de limitar el *corpus* de llibres. Hi ha, però una altra raó interessant i és l'"evolució" del tipus de proposta editorial i de representació a partir dels anys deu del segle XXI. Si fem un breu recorregut, molt esbossat, podem afirmar que fins als anys 80 i principis dels 90 del segle XX el món de les editorials independents proposava títols innovadors sobre cossos i sexualitat i que anaven de la mà de la investigació sociològica i filosòfica feminista. A partir dels anys 90, i potser paral·lelament amb una baixada de les reivindicacions feministes i de l'interès cap a les temàtiques de l'educació i de les representacions proposades als infants, es registra una forta tendència a l'homologació del gust i al retorn a un cert conservadorisme que, seguint les lleis del mercat i un cert conformisme social i polític, condueix a la publicació de títols poc trencadors i que donen suport a una visió dels cossos, de les identitats de gènere i de les sexualitats molt vinculada al pensament essencialista i heteronormatiu (Sánchez Sáinz, 2019).

Els primers anys del segle XXI es caracteritzen per una forta tendència conservadora sigui en l'àmbit social (deguda també a una important crisi econòmica), sigui en l'àmbit de la producció cultural: els llibres i tot el món visual que, si per una banda viu la revolució tecnològica més potent i ràpida dels últims segles, d'altra banda, es refugia en un conservadorisme molt arrelat, que canvia les relacions (sobretot de les persones adolescents) i dona espai a un important fanatisme religiós que culmina amb la difusió de la "teoria del

*gender*” i la creació de grups molt organitzats com ara *Hazte oír* a Espanya, *La manif pour tous* a França o *Provita* a Itàlia. Tot aquest moviment social i polític influencia, òbviament, també la producció cultural i editorial, sobretot respecte a les propostes per a les persones petites i adolescents, amb un canvi rellevant entre la “oferta” cultural adreçada al temps lliure i el “consum” cultural que pressuposa una actitud molt diferent i exigències molt diverses que es concentren sobretot en la petició de possibilitats fàcils de reconèixer i consumir (Colomer, 2006).

És a partir més o menys de l'any 2010, en canvi, que l'interès pels cossos, les sexualitats i per la construcció d'un pensament crític i conscient des de la primera infància torna de manera forta. És quan es comencen a publicar llibres sobre les identitats de gènere fluides, sobre la violència de gènere, sobre la menstruació o sobre la sexualitat no només com a mitjà de reproducció. Per aquest motiu considerem que el 2010, sense ser cap línia de demarcació definitiva, pot ser un any que marca un abans i un després en la manera de representar cossos, gèneres i sexualitats.

#### PER QUÈ 0-16 ANYS

La franja d'edat que hem triat com a franja de referència de persones lectores per als llibres seleccionats pel *corpus* és sense dubte una franja molt àmplia, dins la qual els canvis són molt amplis, ràpids i brutals. Som, a més, molt conscients que això podria dilatar massa el *corpus* analitzat.

Per “justificar” aquesta elecció volem destacar com la franja a la qual s'adreça un llibre mai no és definitiva, no canvia el valor cultural, estètic i social del llibre mateix i s'utilitza de maneres molt diferents entre les persones perquè la seva definició està profundament influenciada per factors educatius, econòmics i de competències (de la persona que llegeix però, també, de la persona que proposa una mediació -o una altra- amb el llibre en qüestió).<sup>138</sup>

És, a més, molt important subratllar tres elements: el nombre exigiu de llibres publicats, el tema importantíssim de la continuïtat de la proposta educativa entre les franges d'edat diferents, sobretot en una òptica d'educació en gènere a partir de la primera infància i, per últim, el fet que és interessant analitzar com canvia el missatge sobre sexualitats, percepció dels cossos i identitats que els llibres proposen a infants, preadolescents i adolescents.<sup>139</sup>

---

<sup>138</sup> Vegis també Cagnolati et al., 2015; Fierli et al., 2019; Fierli, Marini, 2021a.

<sup>139</sup> Sobre aquest tema, vegi's també: Abbatecola, Stagi, 2017; Harcourt, 2017; Herek, 2007; Mapelli, 2008; Martín, 2011; Quagliata, Di Ciegli, 2015; Weitzman, 1972.

Un nombre exigü de publicacions. El *corpus* de llibres que hem triat no supera els 90 títols, això vol dir que, perquè l'anàlisi tingui una mostra rellevant de llibres, hem decidit cobrir una franja més extensa d'edat, una franja que abasta el que coneixem com a literatura/àlbums il·lustrats infantil i juvenil. A més és important subratllar el fet que, com ja hem dit, l'edat que s'aconsella per a cada llibre (que en la majoria dels casos prové directament des de les indicacions de les editorials o de l'autoria) sempre és un paràmetre flexible, perquè cada llibre preveu que hi hagi una mediació o per part d'una persona adulta de referència, o perquè les persones lectores ja disposen de les eines i els codis necessaris per llegir els llibres de manera conscient i treure'n les degudes conclusions. Això dona la possibilitat d'utilitzar cada llibre amb edats i en contextos diferents.

El tema de la continuïtat en la proposta educativa és el segon element que hem destacat i que considerem molt important (encara que no es tracti d'una educació amb perspectiva de gènere), perquè proporciona eines que s'adapten a les persones i respecten les seves etapes educatives i de creixement i, al mateix temps, avalen la idea d'un projecte i d'unes praxis educatives que no estan separades en compartiments estancs, sinó que flueixen segons els contextos educatius, les necessitats del grup i les preguntes que sorgeixen durant els debats i les activitats.<sup>140</sup>

I per últim, i tal com ja hem dit, volem analitzar la manera en què s'expliquen cossos i sexualitats en etapes educatives i de creixement diferents. Aquest és un tema important perquè hi ha una actitud "educativa" molt moralitzant i paternalista a l'hora d'abordar aquestes temàtiques amb persones d'edats diferents. Davant els infants es parla de cossos de manera edulcorada, sense parar atenció a la nomenclatura i mai no s'aborda el tema del que ja senten; és a dir, el desig, el plaer, les emocions i els temes de relacions, afectivitat i creixement no estan vinculats entre si en la majoria de llibres sobre cossos. Després de l'escola infantil, en què, no sense dificultats, aconsegueix ocupar un espai, el cos desapareix. Esdevé exclusivament un contenidor de sistemes (respiratori, digestiu, etc.) del qual ometem tot allò relacionat amb el desig, el plaer, les emocions, o parlem com a molt del sistema reproductor.

---

<sup>140</sup> Vegi's, sobre aquest tema, també: Fierli et al., 2019; Ghigi, 2019; Iturrioz, 2019; hooks, 1994; MacNaughton, 2000; Paechter, 2009.

Quan, amb la preadolescència els cossos tornen de manera disruptiva i comencen a ocupar molt d'espai, es transformen en “molesties” que necessiten “disciplina” i control.

[Il corpo] torna nella preadolescenza con indicazioni molto precise ma che si focalizzano solo sulle problematiche del cambiamento: il corpo diventa un problema e se ne parla (soprattutto alle ragazze come se riguardasse solo loro) per porre l'accento (e scatenare la paura) sugli odori, sull'aumento di peso, sulla condanna delle mestruazioni ma anche su possibili malattie e gravidanze non desiderate. Si tratta di un approccio clinico e sanitario, censorio e normativo, che genera paure e inquietudini e garantisce il rispetto esclusivamente dei comportamenti “autorizzati”. Sono pochissimi i libri che parlano di costruzione del consenso, di relazioni e di ricerca del piacere. (Fierli et al., 2020a: 502)

## TERCERA PART: BASE DE DADES I ANÀLISI DE LES REPRESENTACIONS



44. Stian Hole. *L'estate di Garman*. Donzelli 2012

## CAPÍTOL 9. BASE DE DADES I ANÀLISI DE LES REPRESENTACIONS

Com un dels resultats d'aquesta recerca, hem treballat en la construcció d'una base de dades que, un cop estigui completament afinada, voldríem que tingués un funcionament autònom per a un públic més ampli. La recerca i selecció del *corpus* de llibres s'ha desenvolupat sobretot visitant periòdicament llibreries especialitzades en literatura infantil i juvenil -o amb seccions de referència importants en aquest àmbit-, el catàleg de les biblioteques de la Xarxa de Biblioteques públiques catalanes i, en paral·lel, s'ha complementat aquesta identificació *in situ*, analitzant els catàlegs de les editorials actives al territori. Hem posat una atenció especial en els catàlegs de les editorials que participen en la Bologna Children's Bookfair (la fira més important a nivell mundial per a la producció editorial infantil i juvenil) a partir de l'any 2017, edició que va tenir Catalunya com a país convidat. A banda de la visibilitat internacional -la qual cosa demostra una capacitat econòmica que no totes les editorials poden sostenir, però, també, l'atenció que algunes hi posen sobre el que està passant en l'àmbit internacional, especialment en altres països europeus, i la capacitat de fer xarxa i de debatre sobre noves tendències i investigacions-, ens han interessat els catàlegs de les editorials independents que treballen per produir llibres de qualitat (amb molta atenció per tot el desenvolupament del projecte editorial, molt curoses en els textos i les imatges) i que tenen com a idea de base publicar llibres inclusius, no sexistes i que prestin atenció al tipus de missatges i narracions que proposen. Llibres que no siguin un *brand*, sinó que, més enllà de les històries que expliquen, refusin aquella "tècnica de màrqueting" que empeny a reconèixer-se en un únic estil, un únic model de referència i que no té res a veure amb l'educació a la lectura i al pensament crític.

A partir de l'anàlisi aprofundida de les representacions dels cossos i de les sexualitats en llibres publicats a partir de l'any 2010, hem triat vuitanta-sis llibres que considerem una bona mostra per a aquesta base de dades. No es tracta d'un *corpus* de llibres exhaustiu ni definitiu, el considerem un mitjà per a una reflexió més àmplia sobre les representacions (icòniques i verbals) dels temes que ens interessin per a aquesta investigació. L'elecció d'alguns llibres respecte a d'altres ha sigut molt subjectiva i mai neutra i, sobretot, creiem que no existeixen paràmetres absoluts que puguem aplicar sense excepcions. L'àlbum il·lustrat, ja ho hem esbrinat, és un dispositiu cultural molt complex que

no respon a regles establertes sobre el format, la manera d'il·lustrar, d'escriure ni de maquetar imatges i paraules. És un objecte cada vegada “únic”, encara que molt i fàcilment reproducible, com si fos una obra d'art contemporani.<sup>141</sup>

Amb aquestes característiques és molt difícil construir un sistema de categorització amb paràmetres definits i rígids. N'hem manllevat alguns des dels estudis sobre l'àlbum il·lustrat,<sup>142</sup> però podem afirmar que la literatura acadèmica sobre els llibres il·lustrats que aborden el tema de la sexualitat i dels cossos des d'un punt de vista feminista i transfeminista és molt escassa. Hi ha molts estudis sobre els estereotips de gènere i de rol, sobre les representacions de les diferents tipologies de famílies, feines o emocions, però molt poca cosa sobre els cossos, els desitjos o el plaer. A més, com ja hem explicat en el capítol anterior, la franja d'edat és molt àmplia i això comporta que alguns títols puguin ser utilitzats o llegits per o amb qualsevol persona, mentre que d'altres tracten el tema de la sexualitat (o de la violència, dels abusos, de les discriminacions) d'una manera molt “adulta” que no convé als infants i això implica focalitzar l'atenció en alguns elements en lloc d'altres. No es tracta aquí d'una justificació moralitzant o dogmàtica, i encara menys d'una voluntat de censura, sinó que cada edat té la seva percepció de la sexualitat, de la identificació del desig i del plaer i també les seves eines per abordar temes com ara la violència, el sexe, les relacions entre iguals i entre persones adultes i persones petites.

Estem convençudes que realitzar una educació eficaç sobre els cossos i les sexualitats significa començar a parlar-ne a partir de la primera infància, per poder construir un vocabulari comú, un llenguatge i un imaginari que no jutgi i que no imposi tabús; al mateix temps, per a cada franja d'edat hem de trobar codis i vocabularis adequats. L'experiència ens ensenya que, quan parlem de cossos, emocions i sexualitats normalment la mirada s'adreça a les escoles dels cicles superiors i a les famílies amb adolescents sense tenir en compte que la construcció de la identitat i, encara més, d'una identitat que no sigui sexista, masclista i estereotipada i d'una cultura de l'equitat dels gèneres i que valori les diferències, comença molt abans; comença i es desenvolupa a partir de la primera infància. Estereotips, models familiars i de comportament es construeixen ja en les escoles infantils i en el context familiar des de ben petits

---

<sup>141</sup> Vegi's sobre el tema de la reproductibilitat, Benjamin Walter (1936): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*.

<sup>142</sup> Vegi's, en aquest sentit, també Brugeille et al., 2002; Nikolajeva i Scott, 2001; Nodelman, 2008; Moya Guijarro, 2014; Oltra-Albiach i Pardo, 2019.



i és per aquesta raó que, parlar de cossos i sexualitats, no significa només imaginar-nos de parlar de “l’acte sexual” entre persones adultes o de fantasies sexuals, sinó també abordar i incloure tots aquests factors (estima del propi cos, emocions, plaer i benestar, relacions, identitat i expressió de gènere) per construir eines per i amb les persones que estan creixent i s’estan formant. Estem convençudes que només amb una educació de gènere que comenci en edat preescolar podríem veure créixer persones lliures i conscients, podríem combatre discriminacions, violència, marginació, superar estereotips i rols rígids i preconcebuts.

Per a la construcció de la base de dades, hem determinat alguns criteris (una categorització per gènere -àlbums i llibres il·lustrats-; una categorització temàtica -cossos, sexualitats, identitats de gènere-; una categorització per a franja d’edat del públic lector -0-16 anys- i una per any de publicació -a partir de l’any 2010), i paràmetres objectius, algunes categories i unes quantes paraules clau, que presentarem més endavant i que fem servir per agrupar els llibres en subapartats que es focalitzen sobre temàtiques específiques, com ara la reproducció, el creixement, la identitat de gènere, la sexualitat.

Hem començat la nostra reflexió des de la idea de “cossos amagats – cossos representats” (de la qual prové el títol de la tesi), perquè el que ens interessa és analitzar com en la majoria de les imatges els cossos són híperrepresentats, molt “generitzats” i sexualitzats però, al mateix temps, amagats en la seva aparença real: només es poden ensenyar quan i si reflecteixen els canons aprovats per la societat. Una observació que es pot ampliar més enllà de les imatges dels llibres il·lustrats i que pot arribar a incloure qualsevol imatge que sigui accessible en el nostre entorn. És sobretot el cos femení, que s’utilitza per transmetre missatges de qualsevol classe (també quan no seria necessari utilitzar un cos i, a més, despullat). Les nenes són les que més reben pressions i creixen segon normes molt definides sobre la seva bellesa i la necessitat de cuidar el seu cos per ser boniques i agradar a les altres persones,<sup>143</sup> de fet sovint són educades perquè percebin el seu cos com una cosa que existeix per ser mirada; els trastorns alimentaris es presenten cada vegada més aviat i el tema del *body shame* les afecta moltíssim.<sup>144</sup> Els nens també reben, des de la primera

---

<sup>143</sup> Vegi’s sobre això Berger, 1972a, cap. III

<sup>144</sup> Dafflon Nouvelle, 2006; De la Concha, 2010; Descarries-Bélangier, Mathieu, 2010

infància, una educació sobre el seu cos, que ha de ser fort, actiu, atractiu i viril.<sup>145</sup> La diferència, però, és que, encara que hi hagi pressió sobre tothom, a les nenes se'ls ensenya que el seu cos existeix perquè hi hagi una altra persona que el miri i el jutgi i això canvia els comportaments, la percepció, el benestar. Els cossos -i, repetim, sobretot si són femenins- han de ser completament homologats i conformes a unes quantes regles de bellesa, salut i habilitat: volem cossos àgils, prims, amb una presència no perturbadora ni massa “sorollosa”, cossos que es deixin mirar sense molestar. Els cossos com a subjectivitat, com a mitjà d'empoderament, com a subjecte crític i portador d'un pensament i de plantejaments de qüestions, desapareixen. És molt difícil trobar en els llibres il·lustrats (i encara més en altres mitjans) cossos que siguin capaços d'autodeterminació i de prendre una posició que tingui un pes dintre del discurs sobre les sexualitats i les identitats de gènere.<sup>146</sup> Altres cossos i identitats que resten en la invisibilitat total són els de les persones que no encaixen en una visió del món i de la societat binària i heteronormativa. El cos que es representa és un cos hàbil, gairebé sempre blanc, actiu, amb bona salut i que reflecteix hàbits i valors molt ben definits, i millor si són heteronormatius<sup>147</sup>.

Bona part del treball d'investigació s'ha focalitzat sobre el tema de les representacions dels cossos i de les sexualitats a partir d'aquestes consideracions i provant de respondre algunes preguntes com ara: quins són els llibres que oferim a les famílies que ens demanen ajuda per explicar a les seves criatures el cos on viuen? Quines són les suggestions que donem quan ens demanen imatges i textos que expliquin el que els passa als cossos que creixen? Fins a quin punt les editorials fan una proposta que vol homologar, censurar i jutjar? Quina és la representació dels cossos i de les sexualitats que els llibres proposen? Aquesta representació també respon a una pressió social que veu la norma dins d'un marc de binarisme de gènere, occidental i blanc? Què trobem en els llibres il·lustrats si parlem d'orientació del desig sexual? O si parlem d'homosexualitat? I de transexualitat?

Codis i cànons que canvien i es transformen a mesura que la societat canvia, amb un fenomen dinàmic de desplaçament de temes i modalitats narratives que va de la perifèria al centre i viceversa (Nikolajeva, 1995a; hooks,

---

<sup>145</sup> Burgio, 2010; Solsona Pairó, 2016; Blanc, 2017; Gutierrez 2020.

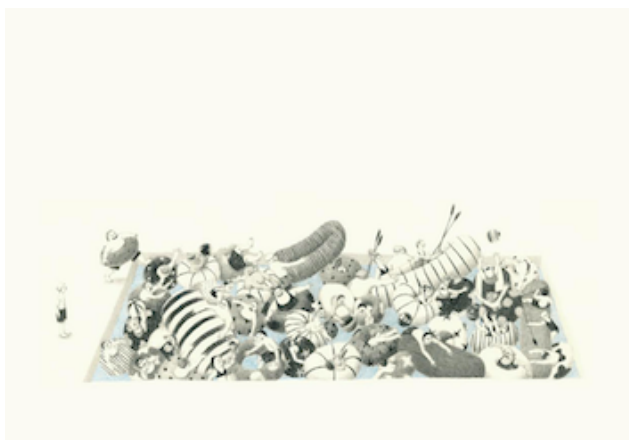
<sup>146</sup> Brugeilles et al., 2002; Diekman et al., 2004; Ellemers, 2018; Fierli et al., 2020a i 2020b; MacNaughton, 2000; Paechter, 2007; Sánchez Sáinz, 2019; Sweet, 2014.

<sup>147</sup> Vegi's també: Halberstam, 2008; Haraway, 2018 ; Pérez Iglesias, 1997 ; Platero Méndez, 2014.

2020a). Canvis i transformacions que, de vegades, són més lents en les publicacions respecte a la societat (o viceversa) i això crea un curtcircuit entre què veiem als llibres, què vivim en el nostre entorn, què percebem com a pressió cap a la nostra socialització de gènere.

Many taboos that existed in children's literature during its early periods are today being withdrawn. This change has not, however, happened overnight. Texts that discuss some earlier forbidden theme, like violence or sex, appear first on the borderline. Since it is the borderline that is active in any semiosphere, while its center is passive, the borderline texts move successively toward the center. Today we can discover open descriptions of sexual relations in children's books on a scale unheard of twenty years ago. (Nikolajeva, 1995b: 40)

### 9.1 SELECCIÓ DEL *CORPUS*: PARÀMETRES, CATEGORIES, PARAULES CLAU, PREGUNTES OBERTES



45. Ji-Hyeon Lee. *La piscina*. Orecchio Acerbo 2015

Una part de la investigació s'ha concretat en la creació de l'estructura de la base de dades i amb l'anàlisi del *corpus* de llibres, focalitzant l'atenció sobretot en el llenguatge icònic i en el posicionament que aquests llibres proposen. De fet, els marcadors que hem identificat com a factors d'anàlisi per a cada llibre estan vinculats, per una banda, amb els tipus de representacions dels cossos i de les sexualitats i, per l'altra, amb el discurs que proposen sobre l'orientació del desig sexual (heteronormativitat) i el qüestionament del binarisme de gènere, i amb la presentació -o la censura- de les identitats transexuals, intersexuals, fluides i no binàries.

Hem començat, doncs, per una hipòtesi, hem fixat paràmetres “objectius amb excepcions” per verificar-la i hem arribat a treure unes quantes conclusions que deixen obertes moltes preguntes i que ens empenyen a sortir de la nostra zona de confort.

La nostra hipòtesi és que, entre els llibres sobre cossos, sexualitat i gènere, publicats en els darrers deu anys, encara hi ha molts tabús i estereotips, a partir de les representacions de cossos nus i l'ús d'un llenguatge científicament correcte, fins al punt d'indicar la maternitat i la reproducció com un destí únic i irrevocable, esborrant tot comportament que sigui d'autodeterminació, invisibilitzant completament les subjectivitats trans\*, no binàries o de gènere fluid. També creiem molt fermament que hi ha una homologació del gust molt forta, des del punt de vista de les il·lustracions que es proposen i que, en els llibres sobre cossos i sexualitats, encara hi ha una tendència important a considerar un problema el creixement i els canvis sense intentar trobar vincles entre els cossos i les seves necessitats fisiològiques, les relacions, les emocions i els comportaments. Partim, doncs, d'un prejudici molt gran i estructurat que ens fa pensar que hi ha una tendència força estesa a censurar tot allò que no és canònic i normatiu, a no publicar imatges i textos que trenquin realment les normes i que tot això falsament “progressista” no porta res més que l'enfortiment del sistema patriarcal basat en la jerarquia i el privilegi que, al cap i a la fi, no es veuen afectats en absolut.

Com ja hem dit, creiem que no és possible (ni reflecteix la nostra voluntat) identificar uns paràmetres i aplicar-los sense excepcions: hi ha elements que no es poden parametritzar i n'hi ha d'altres que no volem tancar en una gàbia normativa. A més, volem demostrar la nostra hipòtesi i, al mateix temps, identificar els elements de possible transformació i en els quals reconeixem el nostre posicionament i el nostre punt de vista perquè, després de tot, la investigació mai no és neutral, tal com vam destacar a l'assaig que vam publicar amb Alessia Santambrogio en ocasió del congrés *Storytelling Revisited. Gender and Health* (2022), parlant de la dificultat (i del rebuig) d'una anàlisi objectiva i neutra.

Recognising the lenses through which we approach texts and images thus becomes an exercise in unavoidable self-reflexivity, in which our positioning, the partiality of our points of view and their non-neutral-

ity, have allowed not to assume an objective and neutral position (Ferguson, 2013; 109 Finlay, 2002; Hydén 2008), but, on the contrary, a situated and contextual one (Haraway, 1988, 2018). (Santambrogio, Fierli, 2022: 108)

Tots aquests elements (tabús, estereotips de rols, cossos vestits o despullats, denominació -o no- d'algunes parts del cos) que marquen estereotips o el seu qüestionament es repeteixen i porten la persona que està llegint cap a una direcció o una altra. És a dir, que a les imatges es poden trobar detalls i indicacions aparentment “inofensives” que transmeten una norma o un tipus de comportament que, si esdevé comú en moltes representacions, acaba sent un model i una referència.

Riteniamo le storie per bambini più innocue di quanto in realtà non siano. Invece, con questo mezzo, sono trasmessi i valori culturali della società in cui viviamo, cioè indicazioni precise di come si vive o si dovrebbe o si vorrebbe che si vivesse, di ciò che è bene e di ciò che è male, di ciò che è bello e di ciò che è brutto, di quello che è augurabile e di quello che non lo è. (Gianini Belotti, 1978 :8 cit. en Seveso 2016 :109)

De fet, moltes vegades s'utilitzen marcadors de gènere (Turin, 2003), és a dir elements que es repeteixen per identificar un gènere definit o una manera d'actuar que vinculem a aquell gènere, per exemple el color rosa, les nenes representades davant d'un mirall o en un espai interior, nens actius i que fan activitats a l'exterior, segregació de gènere en les representacions dels jocs, diferenciació de gènere en l'expressió de les identitats molt clara i binària. Marcadors que responen a esquemes pre-construïts que reconeixem perquè estem acostumades a trobar-los en gairebé totes les representacions i, precisament per això, ens fan pensar que són la “veritat” o, millor dit, que són l'única possibilitat que hi ha de representar la realitat que ens envolta. Sovint, encara que no hi hagi marcadors de gènere tan evidents, els missatges que els llibres transmeten van en una direcció molt definida: per exemple la maternitat i la reproducció com a destí únic; les representacions de parelles gairebé sempre heterosexuales amb una minoria de parelles homosexuals indicades com a excepció i com a “diferents” i possiblement “problemàtiques”; adolescents representats sempre com a dos col·lectius separats de noies i nois i que només intercanvien opinions en el moment de la relació sexual o sentimental.

Tot això contribueix a la construcció d'un imaginari col·lectiu cultural i social molt definit, que reforça els estereotips de gènere i de rol i que fa que prejudicis i tabús siguin molt difícils d'erradicar. Estem d'acord amb Bruegilles, Cromer i Cromer (2002 :3) quan subratllen que els àlbums il·lustrats tenen com a objectiu familiaritzar l'infant amb la paraula escrita, estimular la seva imaginació, però sobretot acompanyar el descobriment del món, el cos i les emocions, les relacions familiars i amb els altres, fomentar l'aprenentatge de valors, per afavorir la socialització i la interiorització de les normes.

Si l'on accepte l'hypothèse que le sexe est la première catégorisation sociale, la question centrale, quoique rarement explicitée, est donc bien celle des identités sexuées, de la différence des sexes, des rapports sociaux de sexe. Cela est tout particulièrement vrai pour les albums illustrés, omniprésents dès la naissance, supports privilégiés du processus d'acquisition des modèles sexués socialement acceptables, et par là même de la hiérarchie sociale. (Bruegilles et al., 2002 :3)

## 9.2 PARÀMETRES



46. Ji-Hyeon Lee. *La piscina*.  
Orecchio Acerbo 2015

Una vegada situat el nostre posicionament, la selecció ha seguit dues direccions paral·leles: individualitzar i fixar paràmetres objectius -amb totes les excepcions necessàries- i contestar les preguntes preliminars a la investigació per demostrar o desmentir la hipòtesi inicial. Per començar, hem fixat paràmetres relatius a l'objecte llibre: els llibres del *corpus* han de ser llibres de qualitat, segons les consideracions fetes al llarg la primera i segona part de la tesi i en el sentit que han de ser llibres construïts amb una atenció important del projecte editorial, el format, la impressió, les imatges que proposen i amb cura del text (sigui original o traduït). Definir un llibre de qualitat, no obstant

tots aquests elements, és el que posa més en qüestió tota l'estructura de la investigació perquè, com ja hem explicat, fixar uns paràmetres per als llibres il·lustrats és molt difícil perquè no es tracta de dades objectives, sinó que sempre hi ha aquella ambigüïtat -pròpia de tota obra artística i cultural- entre el gust personal i la definició objectiva de “obra d’art”, el que Bourdieu (1969) explica com aquella oscil·lació infinita entre el punt de vista del subjecte i el de l’objecte.

Ce n'est sans doute pas un hasard si la phénoménologie de l'expérience esthétique retombe dans le cercle où s'enfermait la phénoménologie de l'expérience du sacré, condamné à balancer indéfiniment entre le point de vue du sujet et celui de l'objet, entre le “numineux” et le “sentiment du numineux”. (Bourdieu, 1969 :161)

En aquest sentit, es podria aplicar a les imatges dels llibres il·lustrats la definició d’obra d’art que va formular Erwin Panofsky (1955) que, exactament per sortir d’aquest cercle viciós, li atorga una “intenció”, és a dir que l’objecte artístic requereix, per ser percebut, que hi hagi en la mirada una intenció purament estètica que és, però, al seu torn, el producte de normes i convencions socials que es combinen per definir la frontera, sempre incerta i en constant canvi, entre l’objecte simple i l’obra d’art (Bourdieu, 1969 :162). És el que coneixem com la “paradoxa de la legitimitat”:

La distinction entre les œuvres d’art et les autres objets ouvrés et la définition (qui en est indissociable) de la manière proprement esthétique d’aborder les objets socialement désignés comme œuvres d’art, c’est-à-dire comme exigeant et méritant à la fois d’être abordés selon une intention proprement esthétique qui les reconnaît et les constitué en tant qu’œuvres d’art, s’imposent avec nécessité arbitraire de faits normatifs dont le contraire n’est pas contradictoire mais simplement impossible ou improbable. Paradoxe de la *légitimité*, [...] : dire “il faut” c’est reconnaître et ignorer à la fois que l’on puisse faire autrement. (Bourdieu, 1969 :163)<sup>148</sup>

---

<sup>148</sup> Parlant de legitimitat, Bourdieu (1969: 251) recorda que la dominació de la cultura dominant, valgui la redundància, s’imposa tant més com menys apareix com a tal i, per tant, aconsegueix obtenir el reconeixement de la seva legitimitat, reconeixement que està implicat en el desconeixement de la seva veritat objectiva. La legitimitat,

A més dels de l'objecte llibre, i reforçat pel pensament de Panofsky que hem decidit aplicar a les il·lustracions, un altre paràmetre en què es basa aquesta recerca és la definició d'il·lustració de qualitat. Anant molt més enllà del gust personal, del nivell de formació i educació de la nostra mirada i de prejudicis eventuais sobre la narració, un punt fonamental que diferencia les il·lustracions de qualitat de les "ordinàries" és la tendència a homologar el gust de la persona que llegeix, totalitzar la cultura amb un pensament únic que anul·la una visió crítica del que passa en el nostre entorn i renunciar a narrar la complexitat.

Analitzant la literatura infantil i els àlbums il·lustrats postmoderns, Allan (2012: 123) cita les paraules d'Hutcheon (1988: 59) que subratllen com una narració heterogènia i complexa és, gairebé automàticament, interseccional perquè posa dins de la mateixa perspectiva també factors com ara el gènere, la classe, l'ètnia, l'educació i l'orientació sexual.

Cultural homogenization too, reveals its fissures, but the heterogeneity that is asserted in the face of that totalizing (yet pluralizing) culture does not take the form of many fixed individual subjects [...] but instead is conceived of as a flux of contextualized identities: contextualized by gender, class, race, ethnicity, sexual preference, education, social role, and so on. (Hutcheon citat en Allan, 2012: 123)

A banda de la definició "estètica" dels llibres triats, és important subratllar que els llibres seleccionats per al *corpus* han de ser llibres o àlbums il·lustrats, on el diàleg entre imatges i textos no pot ser casual i en els quals les imatges juguin un rol important en la narració. Els llibres seleccionats, encara que no tractin temàticament sobre arguments com ara la sexualitat, el gènere, el creixement, la reproducció, han de proposar representacions i històries on els cossos, els gèneres i les identitats siguin protagonistes. A més, com ja hem explicat, han de contestar les preguntes inicials d'aquesta investigació:

---

doncs, no és legalitat: si els individus de les classes més desfavorides en matèria de cultura reconeixen gairebé sempre, directament o indirectament, la legitimitat de les regles estètiques proposades per la cultura "legítima", poden passar tota la seva vida, de *facto*, fora de l'àmbit d'aplicació d'aquestes normes sense qüestionar-ne la legitimitat, és a dir, la pretensió d'aquestes regles estètiques de ser universalment reconegudes.



- Quins tabús persisteixen en els llibres i àlbums il·lustrats que parlen de cossos, sexualitats i gèneres?
- Quins són els llibres que desconstrueixen estereotips i creences sobre temàtiques com ara la reproducció, el binarisme de gènere, l'heteronormativitat?
- Què significa “llibres il·lustrats que parlen de cossos, sexualitats i gènere”?

En el moment en què deixem de banda els paràmetres objectius referents a l'objecte del llibre i qualsevol marcador de gènere en les representacions, passem a un nivell més discursiu en què cada llibre s'analitza individualment i, habitualment, proposa una visió particular del tema cossos, sexualitats, identitats. Per tant, s'obre una anàlisi que ja no està lligada a elements explícits, sinó que ha de tenir en compte el missatge que proposa cada relat, el posicionament que expressa i l'elecció que van fer les persones que van escriure i il·lustrar el llibre respecte als models que volen transmetre i el punt de vista des del qual volen mirar i volen que miri la persona que el llegeix. Ens trobem, doncs, davant de llibres de qualitat que reforcen estereotips i models conservadors i d'altres que qüestionen aquests models i tendeixen a trencar la gàbia de la normativitat. En tots dos casos es tracta de llibres de qualitat (ja hem dit que aquest és el primer dels paràmetres que hem aplicat), però que van en direccions totalment oposades. Llibres, per exemple, que es basen en un aparell científic impecable, però que proposen una visió rigorosament binària i heteronormativa del món; llibres molt innovadors des del punt de vista dels continguts però que proposen representacions poc inclusives i, de fet, molt sovint exclouen subjectivitats que no compleixen el cànon i reflecteixen un pensament de les representacions molt conformista i conservador; llibres que proposen imatges trencadores però el text<sup>149</sup> dels quals roman lligat a visi-

---

<sup>149</sup> En aquest treball no tractem el tema de la llengua i les traduccions que és, però, una temàtica molt important pel que fa al posicionament de qui escriu. Molt sovint passa, per exemple, que els llibres traduïts de l'anglès a les llengües romàniques no troben una solució per a una llengua inclusiva i continuen utilitzant el masculí genèric

ons tancades i que tendeixen a mantenir, sinó a reforçar, l'*status quo* de la cultura patriarcal, basada en el privilegi blanc i heteronormatiu. De fet, el que passa en l'anàlisi d'aquests llibres (de qualitat, repetim, i que responen almenys a una de les preguntes inicials) és que es fan explícits tres elements. En primer lloc, l'ambigüitat, de la qual ja hem parlat a la segona part d'aquesta recerca, del fet que són les persones adultes les qui escriuen, il·lustren, produeixen i publiquen, distribueixen els llibres que després llegiran els infants i les persones adolescents. Es tractarà, doncs, com afirma Nodelman (2008), d'una clara colonització del pensament infantil perquè es proposaran models i visions molt concretes. Perry Nodelman (2008:173), de fet, assenyalava com l'enfortiment dels supòsits tradicionals de gènere és un aspecte particular i especialment important de l'obra colonitzadora de la literatura infantil.

The reinforcement of traditional gender assumptions is one particular and particularly important aspect of the colonizing work of children's literature—so much so that a defining characteristic of children's literature is that it intends to teach what it means for girls to be girls and boys to be boys. A fairly large proportion of children's literature consists of books specifically for boys or girls that act to address—or produce—the presumably different tastes and interests of male and female children. Whether novels for adolescents or picture books for younger children, texts about—and therefore, people often assume, for—boys still tend to replicate the strenuous adventures in the larger world out there of older texts like Stevenson's *Treasure Island*. Books about—and therefore, people often assume, for—girls tend to replicate the domestic settings and relationship intrigues of older texts like *Anne of Green Gables*. (Nodelman, 2008: 173)

---

encara que la intenció original fos exactament la contrària. Per tant, resta oberta tota la reflexió sobre el llenguatge que, repetim, no tractem aquí d'una manera concreta, però que sempre hem tingut en compte com a element de cesura entre un posicionament més conservador i un posicionament més explícitament transfeminista. És força interessant sobre el tema l'assaig editat per Roberta Pederzoli i Valeria Illuminati, *Tra genere e generi. Tradurre e pubblicare testi per ragazze e ragazzi* i publicat per Franco Angeli l'any 2021.

El segon element és el fet que cada història publicada és d'alguna manera el mirall de la societat en la qual va néixer, de manera que quedarà clar el context en què la persona que l'escriu i il·lustra i el públic al qual s'adreça cada llibre. Com afirma Teresa Colomer en el seu article *La educación sentimental en los álbumes infantiles actuales* (2006), els canvis en les formes de vida també tenen el seu reflex en la descripció social dels llibres infantils.

En síntesis, puede decirse que en los libros actuales predomina un mundo presidido por niños y niñas urbanos, pertenecientes específicamente a clases medias, con acceso a formas culturales y artísticas prestigiosas, con padres que viajan, se divorcian y forman nuevas familias, situados en una sociedad que va evolucionando hacia la diversidad étnica y cultural y a los que llegan noticias de que en otros lugares existen problemas distintos, como el de las guerras. Los cambios sociales son de tal calado y se producen a tal velocidad que la percepción social de *los valores* parece pasar por una fase de inseguridad personal y de conciencia de la necesidad de preservar el tiempo y el espacio de la infancia en lo que podría calificarse de nuevo tipo de “habitación de los niños”, como el que presidió el nacimiento de la literatura infantil – y del concepto mismo de infancia – en el área anglosajona. En el contexto social que se describe, los protagonistas de los álbumes se sienten a menudo muy solos e inseguros, de manera que los *objetivos educativos* parecen incluir ahora, por una parte, la necesidad de armar a los individuos para que puedan enfrentar la soledad producida por las formas actuales de vida, así como el fracaso de las expectativas generadas por la exaltación del éxito y el consumo. [...] En esta constelación de valores, la reflexión intimista sobre las emociones parece, pues, la pieza más innovadora incorporada a la representación del mundo y de los valores que se ofrecen a la lectura de los niños y niñas de las sociedades postindustriales. (Colomer, 2006: 7 i 11)

Ens semblen també molt interessants les observacions sobre la influència dels dispositius culturals que proposa Rinaldi (2016) explicant el pensament de Emily Martins<sup>150</sup> sobre la representació d'òvuls. El sociòleg italià no només destaca que l'anàlisi científica no està exempta de la reproducció d'estereotips associats als rols masculins i femenins, ja que també opera dins de marcs interpretatius i perceptius que ens fan veure les coses d'una manera i no d'una altra i, també, destaca com un determinat tipus de representació, d'una banda, reflecteix el pensament cultural d'una societat determinada i, de l'altra, el modela segons els valors que vol transmetre i les creences que vol reforçar.

Emily Martin ha osservato come uovo e sperma siano rappresentati attraverso gli stessi stereotipi utilizzati negli assunti di senso comune rispetto ai ruoli di genere anche all'interno della trattazione scientifica. Nell'*immaginario della biologia*, gli spermatozoi sono raffigurati come la *parte attiva, penetrano e fecondano* l'ovulo femminile, *producono* l'embrione, mentre l'uovo appare o in uno stato di letargia perenne oppure come metafora della *femme fatale*, concupiscente, in numero smisurato, in grado di vittimizzare ("lo sperma viene *risucchiato* dall'utero") il seme (e dunque il maschio). Inoltre le metafore non solo proiettano un immaginario di genere costruito su processi e meccanismi biologici, ma dotano i gameti di caratteristiche umane, di volontà, di capacità di agire, di moralità e di personalità (Martin 1991); il rischio, avverte Martin, consiste nella *naturalizzazione* degli assetti tra generi e, aggiungiamo, nella *moralizzazione* della coppia dei gameti, con conseguenze potenzialmente perniciose per la libertà di scelta degli individui impegnati a proteggere e preservare l'incolumità di queste "persone interiori" (rispetto a temi etici, quali l'aborto, la chirurgia fetale, eccetera) e la riproduzione normativa della coppia composta da maschio e femmina. (Rinaldi, 2016: 22)

El tema plantejat per Rinaldi està perfectament lligat amb el tercer element que sorgeix, el fet que determinades representacions comporten un

---

<sup>150</sup> Ja hem citat la consideració de Rinaldi sobre Emily Martins al capítol 2. Ens sembla, però, important tornar a esmentar-la perquè explica molt clarament la relació entre els estereotips presents al nostre imaginari i la manera en què els traslladem en les representacions.

possible reconeixement per part del lector i, en conjunt, una possible discriminació d'aquelles persones que mai no es troben en les imatges que proposen els llibres il·lustrats. Allan (2012) considera com els individus poden ser marginats pels discursos hegemònics de la societat que privilegien la unitat i promouen l'homogeneïtat i el consens sobre l'heterogeneïtat i la diversitat. L'adhesió a un discurs que afavoreixi l'homogeneïtat per sobre de l'heterogeneïtat pot conduir a la marginació d'aquells que són aliens als discursos dominants<sup>151</sup> i és necessari trobar una manera de donar espai a aquests individus o grups abans silenciosos o marginats per desafiar els discursos “normalitzadors” de les societats humanistes liberals.

Christopher Butler (2002: 46) argues that these normalising discourses actually bring into being what many postmodernists call the other. This concept of otherness, according to Hutcheon (1988: 65), has associations of: “binarity, hierarchy, and supplementarity that postmodern theory and practice reject in favour of a more plural and deprivileging concept of difference and the excentric”. As a result, postmodern fiction not only gives recognition to those on the margins and celebrates their difference, but simultaneously questions discourses which isolate the “other”. Postmodernism is committed to difference and interrogates any notion of unity or homogeneous identity. Underpinning this attention to difference is a postmodernist tendency to promote the politics and ideology of the marginalised rather than those of the centre, redressing the concern expressed by bell hooks (1992) that master narratives silenced many marginalised voices. Sarah Joseph (1998: 41) endorses this view: “we should listen to the voices which were submerged by the grand narratives”. Postmodernism does not call for those on the margins to be moved to the centre, however, as that would be merely replacing one hierarchy with another. Hutcheon, in light of this, refers to those on the margins as “excentrics”, playing on both the eccentric/other label as well as the position they occupy outside of the centre. (Allan, 2012: 123-124)

El discurs sobre l'acció homologant de molts llibres il·lustrats que “pertanyen” a la cultura dominant ens ha portat, doncs, a privilegiar -quan ha

---

<sup>151</sup> A més d'Allan, 2012, vegi's sobre aquest tema Hutcheon, 1988 i, sobre el tema del marge, Nikolajeva, 1995a i hooks, 2020.

sigut possible- llibres complexos, interseccionals i que desconstrueixen el discurs patriarcal de jerarquia i privilegi. Això no ha sigut sempre possible perquè, havent de seleccionar llibres sobre les representacions dels cossos i les sexualitats, calia incloure tots els llibres que responien a un o més paràmetres identificats, encara que no reflectissin necessàriament el nostre posicionament. La selecció, doncs, ha sigut molt complexa i el *corpus* presenta llibres molt diferents entre ells, uns quants amb representacions que no responen mínimament a alguns paràmetres (com ara el qüestionament del binarisme i de l'heteronormativitat) però que responen a d'altres i que, conseqüentment, formen part del *corpus* amb total legitimitat.

Com ja hem explicat, amb Santambrogio hem utilitzat un enfocament socioconstructivista que considera els llibres il·lustrats com dispositius culturals situats, a través dels quals la societat no només construeix i reforça normes sobre cossos, gèneres i sexualitats, sinó també la imatge mateixa de la infància i l'adolescència.

Using a socio-constructivist approach, we have considered and analyzed books as “culturally situated discursive practices” (Zanfabro, 2017: 3), one of the forms through which society not only constructs and reinforces norms about bodies, genders and sexuality, but also the very image of childhood and adolescence. (Santambrogio, Fierli, 2022:109)

Si pensem, doncs, en el llibre il·lustrat com un dispositiu cultural a través del qual volem desmuntar o demostrar una hipòtesi, veiem que hi ha llibres “fàcils”, que ja en el títol expliquen la temàtica que aborden i que es poden analitzar i classificar sense dificultats i n'hi ha d'altres que són més ambigus; és a dir que es tracta d'històries que no volen ser temàtiques, però que aborden els temes que ens interessin. Són aquests els llibres més fascinants, que narren la complexitat, que no banalitzen i no proposen històries i imatges homologades pel gust dominant, que controla la majoria del mercat editorial. Són, al mateix temps, els més difícils d'emmarcar dins d'uns paràmetres de classificació. Cada cop es constata més com és d'important que el diàleg entre imatges i paraules (quan n'hi ha) ha de ser fonamental en els llibres il·lustrats, com també ha de ser coherent i clara la relació i com n'és de poderosa la influència d'aquest mecanisme en la construcció de l'imaginari de les persones.

...there are no “purely” visual or verbal arts, though the impulse to purify media is one of the central utopian gestures of modernism. The book’s major aim, however, is not merely to describe these interactions, but to trace their linkages to issues of power, value, and human interest. Foucault’s claim that “the relation of language to painting is an infinite relation” seems to me true, not just because the “signs” or “media” of visual and verbal expression are formally incommensurable, but because this fault-line in representation is deeply linked with fundamental ideological divisions. The “differences” between images and language are not merely formal matters: they are, in practice, linked to things like the difference between the (speaking) self and the (seen) other; between telling and showing; between “hearsay” and “eyewitness” testimony; between words (heard, quoted, inscribed) and objects or actions (seen, depicted, described); between sensory channels, traditions of representation, and modes of experience. We might adopt Michel de Certeau’s terminology and call the attempt to describe these differences a “heterology of representation.” (Mitchell, 1994: 5)

Entre els estudis que han desenvolupat sistemes de categorització de llibres il·lustrats, basats sobretot en el diàleg i l’equilibri entre llenguatge verbal i icònic, ja hem examinat el de Nikolajeva i Scott (2001)<sup>152</sup> que han centrat l’atenció en el major o menor pes de les imatges respecte al text i viceversa. En el seu assaig *La interacció texto / imatge en el cuento ilustrado. Un anàlisi multimodal*, Arsenio Jesús Moya Guijarro i María Jesús Pinar Sanza identifiquen unes quantes propostes metodològiques, com ara les investigacions de Nodelman (1988) i Moebius (1986) i la *Semiòtica Visual* de Kress i van Leeuwen (2006 [1996]). Explicant el mètode multimodal<sup>153</sup> que

---

<sup>152</sup> «Hermeneutic analysis starts with the whole, proceeds to look at details, goes back to the whole with a better understanding, and so on, in an eternal circle known as the hermeneutic circle. The process of “reading” a picturebook may be represented by a hermeneutic circle as well. Whichever we start with, the verbal or the visual, it creates expectations for the other, which in turn provides new experiences and new expectations. The reader turns from verbal to visual and back again, in an ever expanding concatenation of understanding. Each new rereading of either words or pictures creates better prerequisites for an adequate interpretation of the whole.» (Nikolajeva y Scott 2001: 2).

<sup>153</sup> L’anàlisi multimodal del discurs (*Multimodal discourse analysis*) és un enfocament que té en compte múltiples modalitats de comunicació com ara el text, el color i les imatges. És un mètode d’anàlisi discursiva que no només considera com es comuniquen entre elles les diferents modalitats, sinó també com interactuen entre elles per

utilitzen per a l'anàlisi dels llibres il·lustrats, Moya i Pinar (2007: 21) afirmen que la utilització de recursos multimodals, és a dir, l'ús d'elements visuals en el discurs escrit, és un aspecte de l'actualitat que està causant una atenció especial en el camp dels estudis del discurs, ja que el desenvolupament de les noves tecnologies i el potencial comunicatiu de la imatge evidencien, cada vegada més, que el significat, en rares ocasions, es construeix únicament per mitjà del llenguatge imprès.

Aunque la palabra y la imagen se influyen mutuamente, la relación entre ellas nunca es simétrica o totalmente paralela (Lewis 2001: 35), cada modo se especializa en la transmisión de significados específicos. En palabras de Graham (2000: 61):

What pictures do best is show –they show what characters look like, what they are doing and the setting in which they move. To some extent, they show us what characters are feeling. What words do best is name, locate in time, generalise and tell us what characters are saying or thinking. They can also tell us what happened earlier or what might happen later.

El marco teórico en el que se fundamenta este análisis está basado en el modelo visual desarrollado por Moebius (1986) y Nikolajeva y Scott (2001) y en la Semiótica Visual de Kress y van Leeuwen (2006 [1996]) anclada, a su vez, en la lingüística sistémica de M. K. Halliday (2004). (Moya Guijarro i Pinar Sanza, 2007: 22)

---

crear un significat semiòtic. Sobre el tema de la multimodalitat, vegi's també Moya Guijarro i Pinar Sanza (2007: 21) que afirmen que: «La utilización de recursos multimodales y su combinación dentro de un contexto socio-cultural específico son características inexorablemente ligadas a la sociedad actual, donde la transmisión de significado es un proceso interactivo y dinámico que se realiza a través de diferentes modos o códigos semióticos (Kress y van Leeuwen 2006; Lemke 1998; Wee 1999)»; i Moya Guijarro (2014: 257) que explica: «Our purpose was to identify the verbal and visual strategies used by writers and illustrators [...] to convey a representation of reality, to create interaction with child-readers and to form coherent wholes of communication.»



Si Nodelman<sup>154</sup> assumeix que un àlbum il·lustrat només es pot descodificar si es tenen en compte tant les imatges com les paraules<sup>155</sup>, Moebius (1986: 136) ofereix un nombre de codis per ajudar-nos a llegir i descodificar les imatges als llibres il·lustrats infantils i entendre la seva naturalesa seqüencial. Els codis que proposa són *mida*, *reparicions decreixents* (*diminishing returns*), *marcs* (*frames*) i també la *posició* de l'objecte dibuixat, és a dir, si està situat a la part alta o baixa de la pàgina, al centre o al marge, a l'esquerra o a la dreta. A aquests codis també hi fan referència Kress i van Leeuwen (2006[1996]), que desenvolupen un mètode d'anàlisi semiòtico-social de la comunicació visual basat en la lingüística sistèmica-funcional, en concret a les macro-funcions del llenguatge de M. A. K. Halliday (2004). Segons la semiòtica d'Halliday, a les imatges se'ls poden assignar tres tipus diferents de significat: representatiu, interactiu i composicional. Així, qualsevol imatge, a més de representar la realitat (funció representativa), sigui de forma abstracta o concreta, també forma part d'algun tipus d'interacció comunicativa amb la persona receptora del missatge (funció interactiva) i, amb text o sense, constitueix un tipus de missatge coherentment organitzat i clarament reconeixible en un context específic de comunicació (funció composicional). Moya Guíjarro i Pinar Sanz conclouen que:

El análisis realizado, basado en la gramática de diseño visual de Kress y van Leeuwen (2006 [1996]) y en el modelo propuesto por Nikolajeva y Scott (2001), muestra que texto e imagen colaboran estrechamente en la construcción de significado y que cada modo semiótico se especializa en la transmisión de aspectos específicos. [...] el ilustrador puede comunicar en un sólo instante información que llevaría tiempo y espacio transmitir en palabras. La ilustración, por tanto, además de refor-

---

<sup>154</sup> Per a l'explicació de l'anàlisi de Nodelman, Moebius i Kress i van Leeuwen, ens hem basat en l'article de Moya Guíjarro i Pinar Sanz (2007: 22-25). La referència al llibre de Kress i van Leeuwen usada pels autors és: Kress, Gunther, Van Leeuwen, Theo (2006) [1996]. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

<sup>155</sup> «Words can make pictures into rich narrative resources –but only because they communicate so differently from pictures that they change the meaning of pictures. For the same reason, also, pictures can change the narrative thrust of words.» (Nodelman, 1988: 196, citat en Moya Guíjarro i Pinar Sanza, 2007: 22).

zar la comprensió del missatge que transmet el component verbal, descarrega al text de proliferes descripcions. (Moya Guijarro i Pinar Sanza, 2007: 34)

Tal com vam fer per analitzar els llibres presentats al congrés *Storytelling Revisited. Gender and Health* (Santambrogio i Fierli, 2022), hem utilitzat les teories feministes com a eines útils per no donar res per fet, per explorar què i com es representa a la literatura infantil i juvenil i què, en canvi, exclou la normativitat. (2022 :110).

Moreover, recognising gender as a performatively constructed socio-cultural category (Butler, 1990) allows for a dialogue between feminist and queer theories, defining a composite conceptual framework, but particularly useful for exploring gender, body and sexuality representations in 0-18 years old literature. Queer theories offer theoretical and practical tools “to deconstruct the sex/gender divide, to frame gender performance as fluid and unfixed, to subvert notions of normality, and to analyze textual artifacts” (Crawley, 2017, p. 30), which rigidifies plurality within only two alternatives (for example male/female, heterosexual/homosexual) placed in a hierarchical relationship. In this process, those who emerge from binarism are marginalised (Torras, 2007), as in the case of trans and non-binary subjectivities.

The culturally defined overlap between sex and gender also has an impact on the different orders of social living (Foresman, 2016) and establishes narratives granted and not granted (Zanfabro, 2017) that reinforce the notion of “gender binary, the view that there are only two genders, because there are only two sexes, male and female” (Foresman, 2016, p. 5). Normality thus acts as a conceptual order and a mode to producing and signifying reality, based on the construction of Otherness as an external element, a condition of existence of normality itself (Britzman, 1995). (Santambrogio, Fierli, 2022: 110)

Partint d'aquesta perspectiva teòrica, una vegada identificats tots els elements puntuals per a cada llibre, hem destacat les implicacions culturals sobre gènere, cossos i sexualitat que els llibres contenen, i els hem dividit en unes quantes categories (cossos, sexualitat, representacions trans\*, manuals...) i en unes quantes macro-àrees temàtiques com ara llibres que proposen una

aproximació biològica als cossos, la pubertat i la sexualitat; llibres que transmeten missatges cis-heteronormatius i representacions essencialistes; llibres que reforcen estereotips de gènere com ara la repronormativitat i la segregació dels gèneres en la socialització.

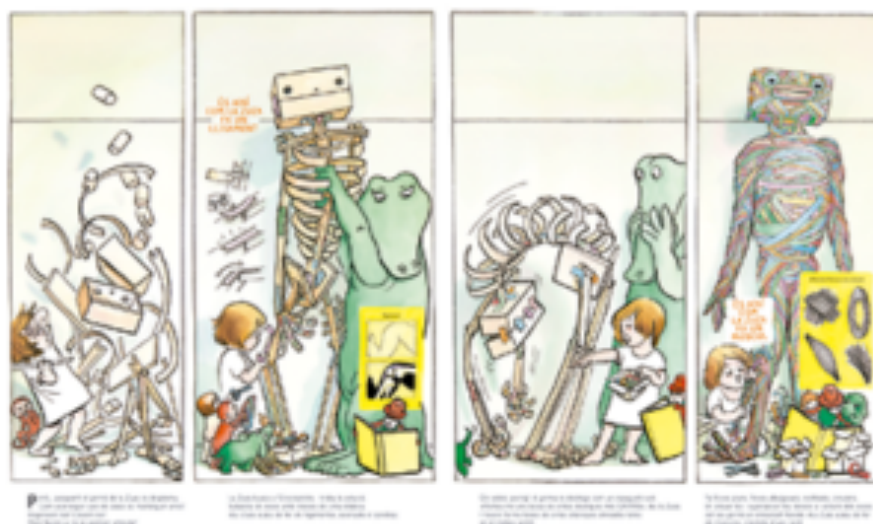
Com ja hem dit, les imatges són el primer vehicle de comunicació entre la societat i la canalla. No només és la seva primera galeria d'art, sinó també el seu primer diccionari. És mitjançant les imatges dels llibres il·lustrats com construeixen el seu bagatge cultural, la seva primera representació del món. És aquest recorregut el que les apropa a la seva identitat futura, a la persona adulta que seran. Només a partir d'una representació del propi cos, no estereotipada i lliure, al costat del coneixement científic d'aquest, podran actuar i triar el propi camí serenament i sense frustracions. La importància de les imatges i dels models culturals i socials (estereotips, normes, somniar el futur) que els llibres il·lustrats proposen en la construcció de la pròpia identitat adquireixen una importància molt potent que, amb un tipus molt concret d'educació, porta a la formació de persones emmarcades dins de gàbies normatives que són molt difícils de trencar. És per aquest motiu que triar uns quants llibres i excloure'n altres de la base de dades significa també exercitar una forma de responsabilitat precisament perquè pensem que els llibres poden tenir una influència molt important en la construcció de l'imaginari infantil.

*«I libri per l'infanzia riflettono i valori di una cultura e li trasmettono al bambino, persuadendolo ad accettarli. Inoltre, vi sono in essi delle norme riguardo al ruolo, che inducono il bambino a conformarsi ad un comportamento "standard" che lo renda accettabile agli altri.»* La Child Study Ass. (1969), cosciente del potere educativo e sessuale del libro, pone in risalto la forte presa emotiva e intellettuale che esso esercita sui piccoli lettori e raccomanda, perciò, che i libri per l'infanzia presentino dei valori morali positivi. Proprio perché i valori culturali prevalenti sono espressi in modo esplicito ed elementare nei libri per l'infanzia, essi costituiscono uno specchio particolarmente significativo delle norme societarie. In questo senso, abbiamo una fortissima responsabilità: dobbiamo educare alle differenze perché le narrazioni e le rappresentazioni che proponiamo e trasmettiamo fanno crescere persone più o meno libere e soprattutto più o meno a proprio agio nel mondo e con loro stesse, danno loro maggiore o minore possibilità di scelta, le rendono aperte a ogni tipo di realtà, in grado di trasformare ogni differenza da sé in una ricchezza,

di riconoscere e accettare diversi tipi di famiglie, relazioni, culture. Saranno persone che vivono libere e serene dentro alla società in cui si trovano, che contribuiranno a rendere migliore. (Fierli et al., 2020a: 491)

Responsabilitat, doncs, tant si considerem que els llibres tenen una força transformadora i de trencament de les normes, com si pensem que la manera d'explicar a la infància com és i com ha de ser, passa per una homologació del gust visual i cultural.

### 9.3 ESTRUCTURA DE LA BASE DE DADES



47. Anais Vaugelade. *Com construir un germà gran*. Editorial Juventut 2018

A més de les dades objectives, doncs, era fonamental inserir un altre punt de vista en l'anàlisi de les representacions, aconseguides mitjançant l'estudi dels llibres individualment, dels models transmesos, del llenguatge utilitzat. Per a cada llibre, doncs, hem associat una sèrie de paraules clau i una categoria (cossos - identitats - manuals - relacions - reproducció - sexualitats) que considerem necessària per posar "ordre" dins del *corpus* de llibres i que ens permet d'agrupar els llibres per temàtiques o per a la manera d'apropar-se a un determinat argument. Òbviament, tal com els "paràmetres objectius" que analitzen la qualitat dels llibres, dels textos i de les il·lustracions (i que, hem vist, no poden ser mai només objectius i han d'acollir i assumir unes quantes excepcions), el risc d'agrupar els llibres en categories pot esdevenir emmarcar-los en una gàbia estricta i que trenca la fluïditat temàtica típica d'aquests

dispositius. No obstant això, ens sembla important que els llibres estiguin dividits per categories per poder fer una anàlisi més articulada de les representacions mitjançant comparacions i emmirallaments entre les diferents narracions i no quedar-nos atrapades en una visió massa superficial que va d'un llibre a l'altre sense buscar similituds, divergències, *files rouges* que reflecteixin no només el posicionament de les persones que l'han escrit o il·lustrat, si no que siguin el mirall d'una tendència, un pensament, una actitud de tota la societat. Les categories que hem triat, a més, són molt àmplies i els llibres podrien pertànyer a més d'un grup, de manera que se'n pugui preservar la flexibilitat com a eines útils per apropar-se a més d'un tema i a una visió lliure del que ens envolta.

Tot seguit, expliquem les diferents paraules clau i categories de la base de dades que hem elaborat.

## **COSSOS**

En els llibres d'aquesta categoria els cossos són protagonistes, sigui a través d'una descripció científica o a través d'històries que els posen al centre de la reflexió, narracions on ocupen un espai dominant, són objectes i eines de tematització de problemàtiques o descobertes. Cossos representats, descrits, narrats, observats, viscuts, percebuts. Poden ser cossos que adquireixen una subjectivitat que vol dir també capacitat de decidir i autodeterminar-se com a subjectes actius i pensants. Es pot tractar, també, de cossos amagats, invisibilitzats, que no es troben representats, que no es poden reconèixer i que no poden reivindicar la pròpia existència.

## **IDENTITATS**

Aquest grup conté llibres que, amb enfocaments molt diferents, parlen de feminitat, masculinitat, fluïdesa de gènere, transgènere, intersexualitat, subjectivitat i col·lectivitat, experiències comunes i íntimes. Textos que interroguen la dimensió de gènere i la sexualitat, normes i models culturals, mitjançant representacions, històries, narracions que qüestionen l'heteronormativitat i el binarisme de gènere o que, en altres casos, reforcen estereotips i creences. Dins d'aquesta categoria hem identificat un grup de llibres sobre les representacions de les subjectivitats trans\* que plantegen moltes preguntes i deixen oberts molts interrogants. De moment volem subratllar com, malauradament, aquestes representacions estan entre les més subjectes al risc de capgirar estereotips sense desconstruir-los, ja sigui en el llenguatge icònic com en la narració.

## MANUALS

Es tracta de llibres que, mitjançant una visió polifacètica i múltiple, plantegen el repte d'oferir respostes, suport i informació sobre els cossos que canvien i sobre les sexualitats. Alguns aconsegueixen fer-ho sense renunciar a representar i potenciar la complexitat, ensenyant cossos de tota mena, d'ètnies, pells i conformacions diferents, relacions molt variades i obertes. N'hi ha d'altres que continuen proposant models conservadors, profundament binaris i en què la segregació de gènere és molt forta. Llibres que enforteixen, difonen i eternitzen -diria Turin (2003)- estereotips, prejudicis i creences i ajuden a donar als joves i adolescents models de referència que pretenen mantenir l'estructura jeràrquica basada en el privilegi, pròpia del patriarcat.

Quan, l'any 2016, vam iniciar la recerca bibliogràfica per a Fammi Capire<sup>156</sup> a Itàlia, pràcticament no hi havia llibres sobre la menstruació, un tema que es tractava poc i només des d'un punt de vista mèdic i problemàtic. En els darrers 5 anys, les publicacions sobre la menstruació han esclatat i s'han multiplicat títols que les tracten des de tots els punts de vista, donant visions diferents, explicant a adolescents de tot tipus de què es tracta, procurant no lligar-ho exclusivament amb la reproducció i a les molèsties que comporta i, alhora, reivindicar un temps i un espai per al tema que afecta almenys la meitat de la població mundial! En els últims dos anys també el semen ha començat a ser tema d'interès per als llibres per a persones adolescents. És precisament per això que, dins de la categoria "manuals", hi destaquem un grup de llibres sobre els "fluids" sexuals i la nostra relació amb ells.

## RELACIONS

Els títols que pertanyen a aquesta categoria són un nombre molt reduït, perquè hem seleccionat només aquelles històries que expliquen relacions que trenquen normes i qüestionen el cànon heteronormatiu i binari. L'afecte, el contacte, els instints, l' enamorament, les orientacions sexuals dins d'històries que retornen la pluralitat d'experiències i maneres de relacionar-se amb un mateix i amb els altres.

---

<sup>156</sup> Fammi Capire és una exposició i una recerca i és el projecte que considerem l'origen d'aquesta investigació. Hem dedicat una part d'aquesta tesi a Fammi Capire en el capítol 8.

## REPRODUCCIÓ

La reproducció humana mitjançant el prisma de llibres i enfocaments que busquen respostes diferents i divergents a la pregunta “com es fa una criatura?”. Tal com passa per a les representacions trans\*, la maternitat i la reproducció mereixen un aprofundiment més ampli, sobretot perquè afecten profundament la construcció de la imaginari de les persones i la seva capacitat per imaginar el futur.

## SEXUALITAT

Tot i que tota aquesta investigació es refereix a llibres que parlen de cossos i sexualitats, alguns títols són específics sobre el tema i la majoria d'aquests han estat publicats en els últims anys, com a demostració que l'interès pel tema de la representació de les sexualitats està creixent i es fa més urgent analitzar quin tipus de representacions es proposen a persones petites i adolescents. En aquest cas, l'atenció al plaer, el desig i una visió no reproductiva de la sexualitat van ser discriminants importants en la selecció i anàlisi dels llibres.

Tot el *corpus* de llibres seleccionats per a la base de dades responen a un o més paràmetres, a una o més preguntes. No existeix, òbviament el llibre perfecte, així com no existeix el llibre que respongui a tots els factors que hem identificat com a paràmetres d'anàlisi. Hi ha, a més, dues “categories” de llibres, *Atles del cos*, *Transfeminisme i Teoria*, que hem decidit excloure del *corpus* de llibres per diferents motius. Els “*Atles del cos*” perquè, de fet, fins i tot els títols més interessants proposen una visió performativa dels cossos i mai no dediquen espai ni a les discapacitats ni a l'anàlisi de la relació entre el cos “físic” i les emocions i reaccions del cos mateix davant diferents tipus d'estímul i situacions. A més, gairebé tots els llibres sobre el funcionament del cos humà, dediquen un capítol al sistema genital relegant-lo al final del llibre i centrant l'atenció només en la reproducció. D'altra banda, hem exclòs els llibres sobre *Transfeminisme i Teoria* (com ara *Queer a graphic History* i *Gender: a graphic History* de Meg-John Barker i Julia Scheele; totes les històries del feminisme dibuixades o en còmic, etcètera), perquè el punt de vista que proposen ens sembla que és més per a persones adultes i no pas per a una franja en formació com ara els 0-16. Es tracta de llibres molt interessants i de qualitat, que tenen la característica d'abordar els diferents temes relacionats amb les identitats de gènere i l'expressió de la sexualitat des d'un punt de

vista teòric (per exemple filosòfic, sociològic, *queer*), i això implica, segons la nostra opinió, unes competències i un coneixement més madur i format. Així com passa en cada taxonomia -i en cada intent de taxonomia i categorització-, hi ha llibres controvertits en el sentit que presenten unes quantes característiques que desmunten la nostra hipòtesi inicial i altres, en canvi, que la reforcen i la fonamenten. Alguns ho fan, marcadament, sense dubtes, altres es presenten més plens de qüestions i deixen espai per a la incertesa però també per a l'alternativa. Hem de tenir en compte, sempre, el context, la història de qui escriu i il·lustra, el nivell de complexitat que es decideix representar, l'honestat del missatge que es proposa. Hi ha representacions fortament marca- des pel temps i el lloc en què es van produir, sovint caracteritzades per acti- tuds de judici, que dibuixen límits -més o menys conscientment- entre el que hi ha fora i el que es troba dins de la norma (Colomer, 2006; Rinaldi, 2016). Hi ha també títols problemàtics respecte a la capacitat d'obrir espais de lliber- tat per a l'expressió i el creixement individual i comunitari i d'altres que tren- quen gàbies i obren horitzons. Aquesta és la característica més interessant perquè és la confirmació que només la varietat de llibres pot recollir la com- plexitat de la realitat i fer aparèixer les contradiccions que la caracteritzen, fent reflexionar sobre el tipus d'imatges que expliquen aquests temes i ens empenyen a focalitzar l'atenció sobre els detalls de les representacions.

Pel que fa concretament a la base de dades, que hem realitzat amb el programa FileMakerPro, a cada llibre correspon una fitxa descriptiva de 6 pà- gines que posen especial atenció en les il·lustracions i en la relació entre il·lustracions i text. A partir de la definició dels camps, la base ens permet l'extracció de dades de tipus analític i estadístic a partir de la qual podem, d'una banda, analitzar la realitat de les publicacions i del sector editorial se- gons les problemàtiques de gènere; i, per l'altra, fonamentar l'estudi teòric. La base de dades, que en el futur podrà restar com a eina oberta, permet l'ac- tualització constant de les dades i, a llarg termini, permet veure'n l'evolució. Com ja hem repetit més d'una vegada, els llibres i els àlbums il·lustrats són dispositius molt complexos i variats, això fa que sigui molt difícil parametrit- zar alguns elements. Per aquest motiu hem deixat molt d'espai a la descripció discursiva dels llibres i a les consideracions que han nascut per a cada llibre i hem utilitzat els paràmetres fixos de la manera més flexible possible.



En l'explicació de l'estructura de la base de dades acabem amb la descripció de les sis pàgines d'anàlisi de cada llibre i els continguts de cadascuna. Les dades de la pàgina 1 són dades tècniques (autors/es, editorial, any de publicació, etcètera- a més de la sinopsi i la coberta del llibre). Pel que fa a les sinopsis dels llibres, les hem copiat dels catàlegs i de les pàgines web de les editorials gairebé en tots els casos. Hem decidit no fer un resum del llibre i copiar-ne la sinopsi "oficial" perquè pensem que és interessant donar espai al posicionament de l'editorial. Sabem perfectament que les sinopsis a més de resums de la trama del llibre, serveixen per incitar el públic a comprar-lo, així que cada editorial busca el seu propi estil d'escriptura, les parts que vol evidenciar, els elements que creuen oportú destacar. Això construeix un pensament complex al voltant del llibre que ens sembla important comparar amb les nostres observacions de les pàgines 4 i 5 de cada fitxa.

Durant l'anàlisi de les sinopsis i compilació de les fitxes, hem identificat elements amb els quals estem totalment d'acord i d'altres amb els quals estem totalment en desacord, hem notat diferències en la sinopsi d'un mateix llibre publicat en diferents països, on es destaquen factors diferents segons la tipologia de públic al qual s'adreça l'editorial. Hem tingut l'oportunitat de comprovar com i quan l'editorial s'està centrant realment en aquest títol o no, fins a quin punt la sinopsi és realment una descripció del llibre en si i quan és, en canvi, un missatge de màrqueting per vendre'n més exemplars.

Pel que fa la franja d'edat de referència, també present a la pàgina 1, ens hem conformat, quan ha estat possible, amb les indicacions de les editorials. Tal com en altres factors, creiem que la franja d'edat a la qual el llibre s'adreça és només una indicació per a la catalogació i si hi ha una limitació de diners (per exemple pensant a una biblioteca de l'escola o de la classe) o volem fer una bibliografia dedicada, per exemple, a una classe determinada. La lectura i l'ús d'un llibre il·lustrat depenen moltíssim del tipus de mediació que podem activar, del context social i cultural en el qual es presenta el llibre, del nivell d'educació de la mirada de les persones que el fullegen i llegeixen. Depèn molt, també, de l'hàbit que les persones tenen a llegir i mirar llibres il·lustrats, a utilitzar-los per a projectes més complexos o per introduir temes de reflexió i debat.

Les pàgines 2 i 3 de cada fitxa, separen les dades entre "genèriques", com ara la tipologia del llibre, el tipus d'història, els tipus de personatges, i "específiques", com per exemple, els cossos i les sexualitats: si els cossos es

mostren nus o vestits, si la nomenclatura és puntual o si hi ha omissions, si les representacions són realistes (encara que es tracti de ficció), com es tracten els temes de l'heteronormativitat, del binarisme, de la identitat de gènere i de la reproducció, si es qüestionen les normes o si imatges i textos són molt conservadors i normatius. Aquests elements, però, no ens han semblat suficients per a una anàlisi qualitativa de les representacions dels llibres seleccionats.

Per això a les pàgines 4 i 5 elaborem una anàlisi puntual dels punts forts i dels punts febles del llibre i d'aquelles imatges que pensem que poden ser importants des del punt de vista de com es trenquen estereotips, prejudicis i normes socials. Aquestes dues pàgines són les més discursives, no han de respondre a paràmetres fixos i contenen les idees generals sobre l'eficàcia i els punts dèbils dels llibres analitzats. Són, aquestes, les pàgines més subjectives, on expliquem el nostre posicionament i els motius pels quals estem d'acord o discrepam amb la configuració del llibre. A més, per a cada llibre, a la pàgina 5, analitzem quatre imatges de manera més aprofundida sigui perquè ens serveixen de pont per a un raonament més ampli, sigui perquè proposen representacions específiques que ens interessa aprofundir. En canvi, els punts forts i els punts febles descrits a la pàgina 4, corresponen al nostre posicionament respecte al llibre que hem triat. Els elements que hem analitzat per a les dades d'aquestes dues pàgines han de contestar una o més de les preguntes que ens hem fet durant l'anàlisi del *corpus*, com ara: hi ha tabús que es transmeten? El llenguatge que s'utilitza és inclusiu? Hi ha un model sexista i heteronormatiu en la representació dels rols? Els missatges explícits i implícits del llibre dirigeixen les persones que llegeixen cap a la construcció d'un imaginari lliure i conscient? Es transmeten estereotips sobre la identitat de gènere o l'orientació sexual de les persones? Els factors que analitzem per contestar aquestes preguntes són els continguts del llibre -les representacions i el text-, l'enquadrernació, el tipus de paper, la cura de la impressió. Entre les imatges, analitzem si n'hi ha de ruptura o són conservadores, si són imatges estereotipades i/o sexistes, si presenten un binarisme de gènere molt rígid i una evident heteronormativitat o la qüestionen i aporten una visió més oberta de la identitat de gènere. En els llibres temàtics, com ara aquells sobre la reproducció i la menstruació, busquem la resposta a una pregunta molt senzilla i alhora complexa: la maternitat és l'únic destí per a una persona amb úter? Hi ha encara avui l'estigma cap a les persones que decideixen no tenir fills (o no

poden tenir-ne)? La pàgina 5 de cada fitxa està concebuda de la mateixa manera de la pàgina 4 pel que fa les observacions sobre textos i imatges. Presenta, com ja hem esmentat, 4 imatges que considerem exemplars –en el sentit de representatives i significatives- de cada llibre, que analitzem de vegades des del punt de vista del llenguatge icònic i, d'altres, des del punt de vista dels textos i, fins i tot, en altres ocasions des dels dos punts de vista. Serveixen com a pretext per introduir consideracions més àmplies sobre temàtiques generals o per analitzar exactament aquella imatge perquè ens planteja un problema o perquè la volem destacar per la manera d'explicar un concepte.

La pàgina 6 resumeix les informacions que considerem més importants, a més de les dades bibliogràfiques i de la coberta del llibre, hi ha la sinopsi i els punts forts i febles de cada llibre. Aquesta última pàgina està pensada perquè es pugui imprimir i publicar, per això presenta només la coberta de cada llibre i no les imatges interiors que estan protegides i subjectes als drets d'autor.

Com ja hem explicat, des d'aquestes fitxes es poden recollir dades de tipus quantitatiu per treure unes primeres conclusions de tipus analític sobre l'estat de les publicacions infantils i juvenils a Catalunya i Espanya en els últims 12 anys.

## PÀGINA 1- FITXA BIBLIOGRÀFICA I DADES TÈCNQUES


Formato: scheda...pagina 1 Visualizza: Anteprima

Arial Normal 16 pt

categoria **cossos representats cossos amagats**

titol **Explica-m'ho tot: més preguntes fetes per nens i nenes sobre un tema apassionant** categoria **manuals**

titol edició original **Klär mich weiter auf. Noch mehr echte Kinderfragen zu einem aufregenden Thema**

coberta 

autora/autor **Von der Gathen Katharina** edició original: editorial / ciutat / any **Klett Kinderbuch GmbH - Leipzig - 2018**

il·lustradora / il·lustrador **Kuhl Anke**

editorial **Takatuka**

ciutat **Barcelona** llengua **català**

any de publicació **2021** edat recomanada **9**

sinopsi **Després de la publicació d'Explica-m'ho, seria molt fàcil pensar que les preguntes sobre el cos, la pubertat, l'amor i la sexualitat que es fan tots els nens i nenes ja tenen la seva resposta. Però no és així: els alumnes de primària que participen en els tallers de la pedagogia sexual de l'autora d'aquest aclamat llibre encara tenen moltes preguntes.**

**Quina diferència hi ha entre estar pillat i estar enamorat? El penis es pot trencar? Com ho fa la gent que va amb cadira de rodes?**

**Moltes de les qüestions que plantegen deixen clar que internet és la seva principal font d'informació quan tenen algun dubte, i que la informació que hi troben sovint no és la més adient. Explica-m'ho tot és, doncs, un llibre tan necessari com ho va ser el seu antecessor. En aquest segon volum —fet també a partir de les preguntes que els i les joves deixen de manera anònima a la bústia de la pedagoga— trobaran més respostes escrites amb claredat i honestat. Les magnífiques il·lustracions d'Anke Kuhl són, novament, el complement perfecte a les ànsies de saber dels infants.**

paraules clau **sexualitat - preguntes - educació - cossos**

10/12/2022 10:07:52 IndicatoreDataOraModifica CreaDa elena

títol – autor/a – il·lustrador/a – editorial, any i ciutat de publicació – títol, editorial, any i ciutat de publicació de l'edició original – imatge de la coberta – llengua de publicació - edat recomanada – sinopsi – categoria - paraules clau

## PÀGINA 2 – ANÀLISI DE LES REPRESENTACIONS

Formato: analisi ra...pagina 2 Visualizza: Anteprima

Arial Normal 16 pt

categoria **cossos representats cossos amagats**

titol **Explica-m'ho: 101 preguntes fetes per nens i nenes sobre un tema apassionant** categoria **manuals**

tipologia del llibre  il·lustrat  sense paraules  fotogràfic  còmic  tècniques mixtes  llibre d'activitats

tipus d'història  ficció  explicativa (manual)  biografia  altres opcions  no ficció  catàleg  llibre temàtic

tipus de personatges  persones  animals  mixt  altres opcions

representacions de l'entorn  interior  no important  exterior  representació "científica"  mixt  altres opcions

característiques del projecte editorial  il·lustracions o fotografies d'autor  llibre tapa dura  llibre traduït  il·lustracions homologadora  llibre tapa tova  altres opcions  cura del text  edició de qualitat

04/01/2023 16:51:04 IndicatoreDataOraModifica CreaDa elena

títol – tipologies del llibre – tipus de història – tipus de personatges – representacions de l'entorn – característiques del projecte editorial

### PÀGINA 3 – ANÀLISI DE LES REPRESENTACIONS DELS COSSOS I DE LES SEXUALITATS

Formato: **analisi ra...pagina 3** Visualizza: **Anteprima**

Arial Normale 16 pt

categoria **coscos representats coscos amagats**

titol **Explica-m'ho: 101 preguntes fetes per nens i nenes sobre un tema apassionant** categoria **manuals**

representacions dels coscos  nus  nus i vestits  altres opcions  
 vestits  fotografies

tipus de representació  representacions realistes  representacions d'imaginació  altres opcions

gestos o sexualitats explícites  sí  no  no important

models de relacions  heteronormativitat com a model únic  qüestionament de la heteronormativitat  orientació del desig sexual explícita  models de relacions de amistat entre iguals  relacions equilibrades  relacions conflictives  representacions de joc segregat  altres opcions

identitat de gènere  expressió de gènere no estereotipada  qüestionament de la heteronormativitat  binarisme de gènere com a model únic  atenció a la percepció sobre el gènere de les persones protagonistes  qüestionament del binarisme de gènere  atenció a l'expressió de gènere  altres opcions

sexualitat i reproducció  sexualitat com a plaer i desig  sexualitat no representada  sexualitat amb la reproducció com a única finalitat  reproducció i sexualitat representades de manera equilibrada  reproducció com a únic destí  altres opcions

04/01/2023 16:51:04 IndicatoreDataOraModifica CreatoDa elena

titol – representacions dels coscos – tipus de representacions (realistes o d’imaginació) – gestos i sexualitats explícites – models de relacions – models de relacions d’amistat entre iguals – identitat de gènere – sexualitat i reproducció – categoria

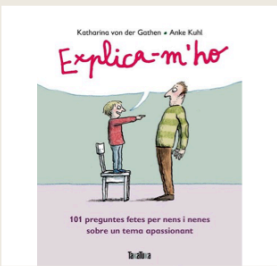
### PÀGINA 4 – ANÀLISI DEL LLIBRE: PUNTS FORTS I PUNTS FEBLES

Formato: **analisi ll...pagina 4** Visualizza: **Anteprima**

Arial Normale 16 pt

categoria **coscos representats coscos amagats**

titol **Explica-m'ho: 101 preguntes fetes per nens i nenes sobre un tema apassionant** categoria **manuals**

coberta 

punts forts 

A més de ser molt entretingut, tant per les preguntes com per la forma en què s'han il·lustrat, el llibre és d'una gran utilitat en qualsevol itinerari educatiu perquè respecta la curiositat i la urgència de qualsevol pregunta (sense classificar-les segons una presumpta "importància") i respondre amb rigor. Hi ha centenars de preguntes de tot tipus, algunes poden semblar més ingènues però són la implementació d'una pràctica educativa revolucionària, la de la pedagogia de la pregunta, que se centra en el pensament de l'infant i intenta construir respostes per a aquesta urgència de coneixement.

punts febles 

El llibre pot semblar difícil de llegir perquè té un format de bloc de notes que no facilita la lectura. En realitat, però, fins i tot aquest aparent inconvenient és interessant pel mètode amb què s'ha construït el llibre, és a dir, reunint les preguntes anònimes que els nens i nenes de tercer i quart de primària van fer a l'autor durant o després, assistint als seus cursos d'educació emocional i sexual a l'escola. És cert que el llibre parteix de les preguntes que l'autora ha rebut arran dels seus tallers, per tant, si no es tracten alguns temes, es suposa que depèn del fet que no hagin despertat curiositat. El cert és que el llibre continua sent molt binari i heteronormatiu tant en la representació de gèneres i relacions, com en l'elecció dels temes a tractar.

notes

04/01/2023 16:51:04 IndicatoreDataOraModifica CreatoDa elena

titol - imatge de la coberta - identificació dels punts forts i dels punts febles – categoria – notes


## PÀGINA 5 – ANÀLISI DE 4 IMATGES DESTACADES

Formato: **analisi\_i...pagina 5** Visualizza: **Anteprima**


Arial | Normale | 16 pt

categoria **titol projecte** **cossos representats cossos amagats**


titol **Explica-m'ho tot: més preguntes fetes per nens i nenes sobre un tema apassionant** categoria **manuals**




Aquest segon volum d'Explica-m'ho recull qüestions que afecten més el període de la pubertat i de la sexualitat. És ben clar, com també expliquen les autores, que una de les principals fonts d'informació per a les persones adolescents és internet. D'una banda, això vol dir que les respostes són molt més accessibles per a qualsevol, però de l'altra, internet no posa filtres a la informació que, per tant, sovint no és certa ni verificable. Acceptar respostes i informacions d'aquest tipus fa que la gent estigui substancialment desinformada i contribueix a la transmissió d'estereotips, tabús i falses creences sobre el sexe i la sexualitat.



Aquesta és l'única pregunta que aborda el tema de les subjectivitats trans\*. Obviament l'espai de resposta és molt limitat per tal d'aprofundir en la temàtica i, en tot cas, no s'aborda gens ni mica la part emocional i relacional. Fins i tot davant la temàtica de les subjectivitats trans\*, però, les representacions que ofereix el llibre són profundament i rigidament binàries. No contemplem que hi hagi altres possibilitats a més del gènere masculí i femení, ni que hi hagi altres opcions a banda de la transició M to F o F to M.



El tema de la sexualitat de les persones amb discapacitat, en canvi, es tracta amb moltes preguntes i sempre d'una manera molt correcta. Tenint en compte la majoria de reaccions a aquestes preguntes, és com si els cossos "inconformes" no poguessin tenir una sexualitat saludable i satisfactoria, reservada només per a persones capaçs i socialment actives.



Amb aquesta pregunta es tanca el segon volum del llibre. Torna el tema de la conformitat del cos als estàndards precisos de bellesa, primesa, joventut i capacitat. També retorna, encara que no se'n parli explícitament, la major pressió social sobre les dones respecte als homes perquè el seu cos reflecteixi les normes i els cànons que la societat ha construït.

10/12/2022 10:07:52 | IndicatoreDataOraModifica | CreadoDa **elena**

titol – imatges que volem destacar en l'anàlisi – comentaris sobre les imatges  
 – categoria

## PÀGINA 6 – PÀGINA DE RESUM PER A LA IMPRESSIÓ

Formato: **scheda...pagina 6** Visualizza: **Anteprima**

Arial | Normale | 16 pt


categoria **titol projecte** **cossos representats cossos amagats**

titol **Explica-m'ho tot: més preguntes fetes per nens i nenes sobre un tema apassionant** categoria **manuals**

autora/autor **Von der Gathen Katharina** editorial **Takatuka**

il·lustradora / il·lustrador **Kuhl Anke** ciutat **Barcelona**

coberta **any de publicació** **2021**



paraulas clau **sexualitat - preguntes - educació - cossos**

**sinopsi**

Després de la publicació d'Explica-m'ho, seria molt fàcil pensar que les preguntes sobre el cos, la pubertat, l'amor i la sexualitat que es fan tots els nens i nenes ja tenen la seva resposta. Però no és així: els alumnes de primària que participen en els tallers de la pedagogia sexual de l'autora d'aquest aclamat llibre encara tenen moltes preguntes.

Quina diferència hi ha entre estar pillat i estar enamorat?  
 El penis es pot trencar?  
 Com ho fa la gent que va amb cadira de rodes?

Moltes de les qüestions que plantegen deixen clar que internet és la seva principal font d'informació quan tenen algun dubte, i que la informació que hi troben sovint no és la més adient. Explica-m'ho tot és, doncs, un llibre tan necessari com ho va ser el seu antecessor.

En aquest segon volum –fet també a partir de les preguntes que els i les joves deixen de manera anònima a la bústia de la pedagogia– trobaran més respostes escrites amb claredat i honestat. Les magnífiques il·lustracions d'Anke Kuhl són, novament, el complement perfecte a les ànsies de saber dels infants.

**punts forts**

Com en el primer volum d'aquest llibre, no podem deixar de repetir que es tracta d'una col·lecció important, urgent i molt eficaç. Les preguntes han estat escollides amb cura, tracten temes variats i interessants, les respostes són sempre rigorosament científiques i les il·lustracions són divertides i desactiven la vergonya que algunes preguntes podrien crear. És important subratllar que totes les preguntes són, segons l'autora, preguntes que realment se li han fet després dels seus tallers d'educació sexual i que s'han fet de manera anònima, per tant sense por d'avergonyar-se'n.

**punts febles**

Com passa en el primer volum, malauradament, hi ha una sèrie de qüestions que queden fora de la discussió (orientacions sexuals, identitat de gènere, persones no binàries, transgènere) i el llibre, tant en les il·lustracions com en els continguts, és profundament heteronormatiu i binari.

Si la resposta a aquesta mancança és que determinades qüestions no han sortit dels tallers, potser una altra rèplica podria ser que no han sortit dels tallers perquè són qüestions que continuen no ser tractades donant-los l'espai degut.

10/12/2022 10:07:52 | IndicatoreDataOraModifica | CreadoDa **elena**

## CAPÍTOL 10. «CONTRO NATURA È SOLO LA PIZZA CON L'ANANAS»<sup>157</sup>: ANÀLISI DE LES REPRESENTACIONS, ELEMENTS RECURRENTS I MARCADORS DE GÈNERE



48. Julie Morstad. *Pronti, via!* Terre di mezzo 2019

El que més ens interessa en aquesta investigació, doncs, és el fet que a partir de l'anàlisi de dades de les pàgines 2, 3, 4 i 5 de cada fitxa de la base, podem aprofundir l'estudi teòric i la reflexió sobre temàtiques com ara la presència de representacions binàries i heteronormatives o l'espai que comencen a guanyar representacions d'identitats fluides, trans\* o intersex, el discurs sobre desig, el plaer, la reproducció com a elecció conscient i lliure, les relacions consensuades i respectuoses del nostre desig i el de les altres persones, la cultura del consentiment. Com ja vam explicar a l'assaig *Cuerpos y sexualidades en la educación de la primera infancia: ¿cómo influyen las representaciones de los libros ilustrados en la construcción de las identidades de género?*, publicat l'any 2021, a més de l'interès "iconogràfic" pel tipus de representació amb què es narren els cossos i les sexualitats, de fet, el que ens interessa és el tipus de missatge que transmeten aquestes narracions, com, quan i quant influeixen en la construcció de la pròpia identitat i si qüestionen o na-

---

<sup>157</sup> «*Contra natura sólo es la pizza con piña*. Con este irónico cartel, desfilaban cuatro adolescentes en el *Gay Pride* de Roma el 26 de Junio de 2021. Salían con dificultad de un año largo, difícil y que ha fracturado las relaciones –y en primer lugar aquellas entre iguales–, reivindicando el derecho a ser lo que son, sin jaulas, sin prejuicios ni juicios, sin presiones por parte de la sociedad en que viven y de la que forman parte.» (Fierli, 2021b: 178)

turalitzen el binarisme i l'heteronormativitat, perquè les imatges són molt potents i resistents i s'instal·len en la nostra ment contribuint a la construcció de models i punts de referència (Blakemore, 2009; Campagnaro, Dallari 2013; Chabrol Gagne, 2011; Turin, 2003). Per tant, queda clar que, si proposem imatges homologades, tancades i no plurals, contribuïm gairebé automàticament a la construcció d'imaginari reduïts, estèrils, que no ens permeten obrir la ment i que comporten també la marginació i l'estigmatització de subjectivitats que no hi són representades. (Fierli, 2021b: 177). Considerem que, avui més que mai, en qualsevol pràctica educativa tots els elements relacionats amb la sexualitat (plaer, desig, respecte) han de ser explícits i relacionats per poder anomenar els cossos i la seva complexitat. Creiem que cal parlar de sexualitat des de la primera infància, perquè la sexualitat és, sobretot, la recerca del plaer i de satisfacció del desig. És aprendre a distingir allò que sentim i a donar-li un nom, a identificar allò que ens agrada o no i a fer-ho explícit, com a pràctica de construcció de la nostra identitat en un camí que garanteixi i busqui condicions de benestar i arrelament de la cultura del consens. Totes aquestes capacitats s'adquireixen a poc a poc, ens fan més conscients de les eleccions que realitzem i es transformen en una sòlida prevenció per a les situacions de violència de gènere actuada o patida, perquè trenquen esquemes cis-heteropatriarcal, la jerarquizació dins de les relacions, la consideració de "degradades" o inferiors respecte a les persones que tenen orientacions sexuals diverses de les heteronormatives.

Chiamiamo contro natura quello che avviene contro la consuetudine. Niente esiste se non secondo lei, qualunque cosa sia. Che questa ragione universale e naturale cacci da noi l'errore e lo stupore che ci arreca la novità. (Montaigne, Saggi, 2012 [1582]: 1315)

És Michel de Montaigne (Fierli, 2021b: 179) qui, en aquest passatge de 1582, ens empeny a raonar sobre quant de constructe poden arribar a tenir conceptes com "natural" i "essencial". Sens dubte, són categories espineses perquè tendeixen a posar en dubte molts dels fonaments de l'educació en les relacions i la socialització basats en creences i praxis monolítiques i, sovint, obsoletes, que no permeten el canvi, que dificulten la novetat o no tenen en compte la veu del que ha deixat de ser invisible. Són qüestions a les quals caldria donar una única resposta: només mitjançant un ventall de possibilitats tan



variat com sigui possible, es pot educar en la complexitat, en la desconstrucció dels estereotips de gènere i construir una societat no sexista i no discriminadora. Tal com afirma Gina Rippon (2019), «A gendered world will produce a gendered brain», podem forçar-ho una mica i afirmar que «un món binari i heteronormatiu produeix un cervell binari i heteronormatiu». Per aquest motiu, creiem imprescindible donar espai a les representacions dels llibres il·lustrats que ens permeten ampliar les malles tant com sigui possible i habitar l'espai simbòlic compartit per cossos que no són exclusivament adherits a les normes, hàbils i conformes, a una categorització binària, sinó que representin altres identitats, fluides i transformadores.

### 10.1 LA REPETICIÓ GENERA PRAXIS: BINARISME, HETERONORMATIVITAT I REPRONORMATIVITAT COM A FACTORS PERMANENTS



49. Geert De Kockere, *Carl Cneut. Greta la loca*. Barbara Fiore 2006

Després de l'anàlisi dels llibres presents al *corpus*, destaquem alguns elements que es repeteixen encara que amb diferents formes i modalitats. En primer lloc, el binarisme que es repeteix en les relacions, en les representacions d'infants i adults, en la categorització d'emocions i situacions. En segon lloc, l'heteronormativitat, és a dir la idea que la relació ideal en la qual està basat tot el concepte de la nostra societat sigui heterosexual i entre persones que es reproduiran. I, en tercer lloc -i profundament vinculat amb la idea de les relacions heterosexuales com a relacions "legítimes"- la repronormativitat, és a dir la idea que cada persona vulgui tenir fills, sobretot aquelles que viuen relacions monògames i heterosexuales (Franke, 2001).

En aquesta visió binària de la realitat, l'oposició entre masculí i femení és evident i tendeix a reforçar els prejudicis i les creences. Encara que els canvis que s'estan produint a la societat pel que fa a les identitats de gènere i les orientacions sexuals són evidents, especialment entre les persones adolescents, les representacions segueixen sent fermes en l'oposició i complementarietat d'homes i dones segons un model profundament heteronormatiu. D'altra banda, si considerem les representacions des d'un punt de vista exclusivament binari, continua vigent el fet que ens diu que les noies (i les dones) estan menys representades que els nois i en formes molt més estereotipades, que el "femení" com a categoria es manté en un nivell inferior al masculí en una escala jeràrquica de valors i poder i que, si la prevenció de la violència de gènere passa també per la desconstrucció d'estereotips en les representacions, la parella home/dona continua sent un model present i extremadament estès. També és obvi que, donat que la majoria de persones s'identifiquen com a dona o com a home, no hi ha cap voluntat per part nostra de demonitzar aquesta visió. Però cada cop es fa més urgent sortir d'una perspectiva exclusivament binària perquè això comporta la consolidació de dinàmiques de poder dominades pels homes i patriarcals, que, a més d'excloure i invisibilitzar les subjectivitats no binàries, contrasten un gènere amb un altre mitjançant continuar assumint que un (el masculí) és millor, més fort i més important que l'altre (el femení) que es reflecteix en el primer i el complementa.

És des del concepte de binarisme de gènere (Rinaldi, 2016; Torras, 2007) que es desenvolupen altres temes com ara la jerarquia entre nens i nenes, homes i dones, la percepció de la feminitat com a "inferior" i més fràgil, la invisibilització entre les persones protagonistes dels llibres de les persones trans\*, no binàries i amb orientacions sexuals no heterosexuales. I és el concepte d'heteronorma que es presenta com l'única definició possible d'opcions per a l'edat adulta (Rich, 1980; Butler, 1990), representació que afecta gairebé exclusivament a les persones blanques, occidentals i amb èxit social (Harding, 2004; hooks, 1994) i obre el pas a la segregació dels gèneres (no més els dos que realment importen!) en els manuals sobre el creixement i la pubertat, a la repronormativitat, als estereotips en les representacions dels rols de gènere.

They learn, early on, in our culture, the unacceptability of any so-called "feminine" feelings, to feel ambivalent, for example, about

their gentleness. [...] Striving to live up to narrowly conceived ideals of masculine body type and behavior, a boy often retains, as this picture book reveals (perhaps in spite of itself), a host of feelings that may not find outlets in the socially valorized norms encountered daily. Within the pages of a picture book, however, such feelings are permissible, but only if we refrain from ridiculing them and thus rendering them doubly inaccessible. (Handler Spitz, 2006: 207 i 210)

Emanuela Abbatecola i Luisa Stagi, l'any 2015 han editat un número especial de la revista *About Gender*, *L'eteronormatività tra costruzione e riproduzione*, sobre el tema de l'heteronormativitat. El seu assaig introductiu conté tots els punts bàsics per a una anàlisi sobre el concepte d'heteronormativitat començant per la definició d'aquesta categoria. Primer de tot (2015: IV), cal subratllar que heterosexualitat i heteronormativitat no són sinònims, però per entendre-ho cal analitzar les maneres en què els subjectes, cossos, normes i pràctiques heterosexuales s'articulen i naturalitzen en relació amb gèneres i sexualitats "no normatives" (Ward i Scheneider 2009). Diversos estudis d'investigació han considerat la co-construcció de gènere i heterosexualitat en els àmbits culturals, institucionals i politicoeconòmics, treballant per mostrar els efectes multiplicadors de l'origen ètnic i la classe social sobre la subjectivitat heterosexual (Andersen, 2008; Bettie, 2003) i incorporant el paradigma heterosexual a l'anàlisi per mostrar com la subjectivitat heterosexual, malgrat les derivacions de fragilitat, variabilitat o *queerness*, encara aconsegueix escriure la feminitat i la masculinitat socials (Kitzinger i Wilkinson, 1994, citat a Ward i Scheneider, 2009; Borghi, 2013). El que passa, essencialment, és que l'heterosexualitat ja no és només una orientació sexual sinó que és, per definició, una relació de gènere, que ordena no només la vida sexual sinó que també travessa la gestió dels recursos, la divisió de drets i dels espais que integren, reflecteixen i, per tant, naturalitzen les estructures de poder. Es pot afirmar, amb Abbatecola i Stagi, que el paradigma heterosexual no només creua normes socials i morals, sinó que també esdevé fonamental per a les normes jurídiques i la història perquè progressivament s'ha anat consolidant com a norma natural i, per això, s'ha tornat invisible i l'hem interioritzat i donat per fet.

Come ha mostrato Judith Butler, infatti, le norme che determinano la posizione sessuale degli individui nella società sono tutte riconducibili alla norma dell'eterosessualità obbligatoria, individuata come il

prodotto per eccellenza dell'ordine patriarcale. La norma eterosessuale governa il discorso dell'Occidente, attraverso la produzione delle matrici del discorso psicanalitico, del discorso antropologico, compresa la sua versione strutturalista, e infine, e questo paradossalmente, anche parte del discorso femminista (Butler 1990). [...] La costruzione sociale dell'eterosessualità, dice Ciccone, dà luogo a un concetto di virilità intesa come potere, come norma, come pre-storico, una virilità che si definisce per differenza e che deve continuamente essere dimostrata. Una virilità emancipata dal corpo e dalle emozioni (Ciccone 2009). L'identità maschile, dunque, si basa sulla socialità e non sulla corporeità. È un'identità costruita fuori degli uomini, e quindi sempre precaria. L'eterosessualità obbligatoria (Rich 1980) non implica solo la denigrazione di chi ha un altro orientamento sessuale, ma struttura, organizza e disciplina i comportamenti di tutte e di tutti. (Abbatecola i Stagi, 2015: VIII-X)

L'heterosexualitat i l'heteronormativitat, per tant, defineixen espais i maneres de socialització, defineixen drets i normes morals, feminitat i masculinitat, la persistència de la jerarquització entre masculí i femení i la transversalitat del sexisme. Defineixen, doncs, els cossos hegemònics i les seves representacions: blancs, hàbils, d'èxit, actius i, inexorablement, heterossexuals.

È, infatti, il concetto di normalità, così come socialmente costruito, a definire i criteri d'inclusione ed esclusione, in base ai quali vi sono corpi giusti (come quelli degli uomini bianchi, eterosessuali, autoc-toni di classe medio alta e sani), e corpi inadeguati (come quelli delle donne – la notte o in certi luoghi –, degli uomini non aderenti al modello di maschilità vincente, delle persone straniere, socialmente marginali, omosessuali, transessuali o diversamente abili). I corpi non adeguati si notano di più e attirano più facilmente lo sguardo, che può essere di curiosità o di disapprovazione, sguardo che può diventare anche minaccioso e violento. (Abbatecola i Stagi, 2015: XIII)

Com ja hem dit al llarg d'aqueust treball, tota la reflexió sobre el concepte d'heteronormativitat va de la mà de l'anàlisi del concepte de binarisme de gènere: les dues categories estan inextricablement lligades entre si perquè l'una implica l'altra, no hi pot haver heteronormativitat si no ens imaginem la

societat i el nostre entorn com quelcom profundament binari: correcte/incorrecte, bé/mal, home/dona, bonic/lleig, són tots binomis amb els quals creixem i ens eduquem. Naixem i creixem com a persones binàries, que es troben davant de dues possibilitats: modelar-se segons el gènere que ens arriba assignat en néixer, o divergir d'aquella assignació purament biològica i ser una persona transgènere, per tant, problemàtica, discriminada, no inclosa en la societat en què viu, de vegades desagraïda. I si les persones transgènere es consideren una molèstia, i en conseqüència hi ha una tendència a fer-les invisibles en la realitat quotidiana com en les representacions, es poden arribar a considerar si la seva transició és definitiva d'un gènere a un altre, mentre que no es tenen ni en compte les persones no binàries, *queer* o gènere fluid.

Com ja hem dit, una visió binària de la realitat comporta una contraposició entre masculí i femení que podem notar sigui en la quantitat de presències femenines i masculines, sigui en la qualitat de la seva representació dins de la història, des del punt de vista dels rols que se'ls assignen, del protagonisme, de la força que tenen dins de la narració i de ser -o no- un punt de transformació i resolució de la història mateixa.

Notre hypothèse de base est que les albums accordent aux personnages féminins une place minoritaire et leur attribuent des traits physiques, de caractère ou de personnalité, des rôles, un statut social, etc. spécifiques, peu variés, voire caricaturaux, en décalage avec la réalité. Quant aux personnages masculins, leur place serait plus valorisée, mais tout autant stéréotypée. L'hypothèse corollaire de cette asymétrie entre les sexes est que les relations entre les sexes sont inégalitaires, hiérarchisées et que les albums illustrés présentent rarement un monde mixte paritaire où les filles et les garçons, les hommes et les femmes seraient dans des postures de cohabitation, de relation, de communication ou d'échange : l'album illustré serait un monde de discrimination, de ségrégation et de hiérarchie sexuelles. (Brugeilles et al., 2002 : 5)

Judith Blakemore també, a l'assaig que publica l'any 2009 amb Sheri Berenbaum i Lynn Liben, afirma que una de les preguntes que ens hem de fer en un estudi sobre la persistència dels estereotips de gènere als llibres il·lustrats no és tant si hi ha més personatges masculins o femenins, sinó perquè hi ha més nens que nenes i perquè persisteix la idea que un personatge masculí sempre serà millor que un de femení.

One question that might be asked is why have there been fewer girls in children's stories? One traditional answer has been that girls will read books about boys, but boys will not read books about girls, and so a reasonable marketing decision for a publisher would be to balance books in favour of those about boys.

This notion fits well with a phenomenon we have seen again and again in children's gender development: that boys maintain strong gender boundaries in opposition to anything associated with girls or femininity, whereas a similar degree of avoidance of boys and masculinity is not found in girls. (Blakemore et al., 2009: 341)

Per tant, es manté sempre la tendència a considerar tot el que és femení inferior i menys digne per mantenir la divisió entre masculí i femení subjacent en tota la construcció de l'hegemonia patriarcal i del control sobre el cos de les dones. L'actitud per garantir que l'*status quo* es mantingui intacte és pròpia de qualsevol classe de poder consolidat i les dinàmiques de control implementades pel poder patriarcal són el producte d'aquesta actitud. Hem vist com, mitjançant la construcció de normes socials, l'acceptació o discriminació de determinades subjectivitats, la producció i difusió de dispositius culturals concrets que regulen la formació i homologació dels gustos de les persones, tota societat tendeix a mantenir i reforçar certs estereotips i tabús, per tal de controlar les persones intel·lectualment i des del punt de vista de la capacitat productiva. Si algunes representacions es repeteixen fins a ser les més reconeixibles, esdevenen praxi i la praxi mateixa configura la visió de la realitat, els valors als quals respon, en beu, la naturalitza. La societat occidental, en la qual s'ha publicat la majoria dels llibres il·lustrats del *corpus* d'aquesta investigació, no només és una societat profundament binària, heteronormativa i patriarcal, sinó que està obsessionada amb la idea de controlar els comportaments sexuals i reproductius de les persones que en formen part. Perquè l'estructura del poder no caigui, el control dels hàbits sexuals i reproductius s'ha d'exercitar sobre totes les persones. Si a això se li afegeix la idea d'inferioritat de les dones respecte als homes, es fa evident que aquest mateix control moralitzador recau sobre les dones i sobre totes les persones que no respecten les normes del binarisme de gènere d'una manera més rígida i vio-

lenta que en els seus companys. Les normes socials i morals de la nostra societat tenen un fonament molt important en la religió<sup>158</sup> que, des de sempre, ha considerat les dones inferiors, més dèbils i menys fiables que els homes. El control dels seus hàbits sexuals i reproductius, doncs, sempre ha estat fonamental per mantenir el poder econòmic, social i cultural dels homes. És amb el progrés de la ciència, que sembla que pugui determinar un retrocés del dogmatisme religiós, quan els homes necessiten trobar aleshores en la ciència mateixa uns punts de suport per confirmar el que sempre han sostingut, és a dir, que les dones són menys intel·ligents, fiables i fortes que els homes i que, per això, no tenen dret a controlar el poder social i econòmic ni tampoc el seu cos i la seva vida: neix així la idea biològica i essencialista que les diferències físiques d'homes i dones són les que determinen també (per naturalitat) les diferències de poder.<sup>159</sup> Pierre Bourdieu, en el seu llibre *La domination masculine* (1998), aborda el tema de la construcció de la dominació masculina i proposa una lectura molt interessant de com vam passar d'una divisió arbitrària entre homes i dones a una construcció social naturalitzada, creada a poc a poc, al llarg dels segles i sempre amb un únic propòsit: guardar i mantenir l'estatus social tal com li anava bé al poder hegemònic.

Lungi dall'affermare che le strutture di dominio sono anistoriche, tenterò invece di stabilire che esse sono il prodotto di un lavoro incessante (quindi storico) di riproduzione cui contribuiscono agenti singoli (fra cui gli uomini, con armi come la violenza fisica e la violenza simbolica) e istituzioni, famiglie, chiesa, scuola, stato. (Bourdieu, 1999: 45)

Si Foucault (1976), com ja hem vist al capítol 2, s'havia concentrat sobre el vincle entre la confessió (pràctica de la religió) i l'obsessió per a la sexualitat expressada per a l'Església, vint anys abans, Marcuse (1955) partia des de la idea de la repressió del plaer (considerat un instint incontrolable que contamina les relacions i la convivència entre les persones) construïda per

---

<sup>158</sup> No es tracta aquí d'“acusar” la religió de ser patriarcal, és cert però que, a partir de les civilitzacions més antigues, la religió ha simbolitzat el poder o, en tot cas, ha servit al poder en un intercanvi recíproc d'espai i control sobre les persones.

<sup>159</sup> A més de molta literatura feminista, és interessant sobre el tema del control de la sexualitat el treball complex de Michel Foucault (1976) i de Herbert Marcuse (1955). Vegi's també Rinaldi, 2016.

Freud per subratllar com aquesta repressió respon al “principi de rendiment” de la societat industrial i tecnològica (capitalista) que necessita controlar el temps de les persones (també el temps lliure) perquè siguin sempre preparades per treballar i produir i perquè el treball sigui la seva raó de vida. Bourdieu també subratlla el vincle indissoluble entre la divisió sexual de la societat i la divisió sexual del treball, entre la divisió per gènere de la distribució del poder i la divisió per classe del mateix poder.

La differenza *biologica* tra i sessi, cioè tra il corpo maschile e femminile, e, in modo particolare, la differenza *anatomica* tra gli organi sessuali può così apparire come la giustificazione naturale della differenza socialmente costruita tra i generi e in modo specifico della divisione sessuale del lavoro. (Bourdieu, 1998: 18)

Encara que des de punts de vista i des de contextos diferents, els tres filòsofs qüestionen un punt comú: el control que el poder hegemònic exerceix sobre les persones se centra en la seva sexualitat i les seves aptituds reproductives activant mecanismes de censura i discriminació cap a totes aquelles persones que surten de la norma i està profundament vinculat a un discurs de classe i de productivitat. Quan Judith Butler (1990) repren el pensament de Foucault per subratllar fins a quin punt la identitat de gènere és una construcció purament performativa, destaca com, a través del cos (i de la seva sexualitat), es produeixen una sèrie d'accions repetides i estrictament regulades que semblen “naturals” però que són exclusivament construïdes. En el seu llibre *El fruto prohibido*, Liv Strömquist (2014) ressegueix, de manera sarcàstica i puntual, la història dels “homes que s’han interessat excessivament per l’òrgan sexual femení” per destacar com els cossos i les sexualitats, sobretot de les dones, sempre han estat un terreny de colonització per al pensament hegemònic i patriarcal. No és una casualitat, de fet, que encara avui l’agenda política conservadora presenti sempre com a punt fonamental el tema de l’avortament i de la reproducció perquè aquests dos factors incideixen profundament en la composició demogràfica d’una societat. No és pas una casualitat que a Catalunya l’avortament legalitzat durant la Segona República fos perseguit i totalment prohibit pel dictador Franco; o que, a Rússia, la llei de l’avortament aprovada durant la primera fase de la revolució del 1917 fos esborrada completament per Stalin; o, encara, que la campanya per a la natalitat dels anys



setanta a l'estat d'Israel assumís un aspecte purament polític contra els palestins.<sup>160</sup> L'any 1941 es crea a Espanya el Patronato para la Protección de la Mujer que disposava de centres d'internament tancats i regentats generalment per ordres religiosos. Allà s'ingressaven dones joves “caigudes o en risc de caure”.

La vigilancia moral de las mujeres es una parte integral del régimen, tanto que se crea un equipo de funcionarios cuyo Trabajo consiste en pasearse por las llamadas “zonas calientes de pecado” -piscinas, cines, bailes- en busca de chicas cuyo comportamiento no encaje con el de una católica apostólica de pro. Los motivos de ingreso en el patronato son tan heterogéneos como ambiguos: haber sido víctima de abusos sexuales, negarse a rezar, no obedecer a los padres, llevar la falda corta, coquetear, ser lesbiana, ejercer la prostitución. Cualquier muestra de una sexualidad no aplacada por la moral franquista es razón suficiente para ser privada de la libertad, y en numerosas ocasiones son las propias familias las que envían allí a sus hijas. Un vez bajo el control del patronato, salir de él es casi imposible. [...] En cualquier caso, la vida de las internas consiste en fregar, coser y rezar. Rezan para reeducarse en la fe, para salvar sus almas. Y, de paso, trabajan gratis para empresas como El Corte Inglés, Pinaud o Tang. La explotación de las internas alimenta las arcas de los órdenes. (Segarra et al., 2021: 126-127)

Hi ha, a més, una consideració diferent entre les sexualitats dels homes i de les dones. Si fins a l'època de la Il·lustració la sexualitat femenina passa al llarg de diferents fases, però sempre es considera temptadora i voluptuosa, a partir del segle XVIII es difon la idea que les dones no tenen cap desig sexual o, si en tenen, és molt dèbil i no afecta els seus comportaments. Aquesta nova visió de la sexualitat femenina provoca canvis ambigus. D'una banda, hi ha dones (també entre les activistes per als drets de les dones) que accepten aquesta teoria perquè representa una mena d'alliberament de la idea d'una dona temptadora i lasciva i, darrere d'aquesta nova imatge d'elles mateixes, més acceptable moralment, adquireixen una mica més de poder. D'altra banda, però, això significa la confirmació de l'ús de la diferència biològica

---

<sup>160</sup> Explica Klein (1997: 345) que la primera ministra Golda Meir estava horroritzada pensant «haver-se de despertar cada matí preguntant-se quants nadons àrabs havien nascut durant la nit».

com a eina política per reforçar la diferència de poder i significa també la cancel·lació total del desig i del plaer femení i la identificació de les dones només amb la seva capacitat de reproducció (a més del fet que una possible caiguda en el pecat amoral sempre és possible). És interessant també destacar que, tal com el model d'anatomia sexual que predomina fins al segle XIX està construït a partir de l'anatomia masculina (de la qual les dones en són una mena de reproducció "amputada"), també el model de sexualitat es basa en l'acte sexual que permet a l'home arribar a l'orgasme amb més facilitat, és a dir la penetració de la vagina amb el penis. Una vegada més, la "invenció" de la diferència s'utilitza amb una finalitat política, la biologia serveix per naturalitzar discriminacions i jerarquies i l'essencialisme, és a dir la teoria que cada entitat, persones i col·lectius, té qualitats innates i universals esdevé la justificació de la negació de drets i privilegis.

## 10.2 CATEGORIES DE LA BASE DE DADES: GÀBIES NORMATIVES PER ALS LLIBRES QUE ENS EXPLIQUEN LA FLUÏDITAT



50. Jessica Love. *Sirenes*. Kokinos 2019

Control, colonització i cosificació, doncs, que es reproduïxen (de vegades reforçant-les, de vegada posant-les en qüestió) en les representacions dels àlbums il·lustrats que parlen de cossos, gèneres i sexualitats. Heteronormativitat i binarisme esdevenen, per tant, les dues categories a partir de les quals podem crear una taxonomia del *corpus* de llibres seleccionats perquè només identificant la manera en què els llibres il·lustrats es posicionen respecte a aquestes dues categories, podem contestar la primera pregunta de la recerca sobre la permanència de tabús i d'una visió patriarcal del món. Òbviament, es tracta de dos conceptes molt amplis i que obren el pas a molts altres

“subconceptes” que volem tractar singularment i que es corresponen amb les categories de la base de dades. Al llarg de les pàgines següents, presentem tots els llibres seleccionats en el *corpus*, els seus punts forts, els seus punts dèbils, el tipus de representacions que ens proposen. Com ja hem explicat, les categories que hem identificat (cossos - identitats - manuals - relacions - reproducció - sexualitats) no són res més que contenidors oberts, dins dels quals trobem molts grups de llibres que suggereixen posicionaments o línies de recerca molt definides o que, al contrari, fan explícita l'ambigüitat entre una visió “progressista” i “moderna” del món i l'ancoratge del llenguatge (icònic i verbal) a cànons i modalitats que seria urgent superar. Posarem la llista de llibres en un annex amb la reproducció de totes les pàgines 6 de cada fitxa, és a dir les pàgines pensades per a la reproducció, amb les informacions que considerem més importants i amb les nostres consideracions sobre la força dels llibres o les seves visions conservadores o, fins i tot, sexistes. Les línies que venen a continuació són el nucli d'aquest estudi, el resultat de les nostres reflexions a partir de l'aparat teòric i experiència d'investigació i la pràctica com a formadora d'educació al gènere a través (a més d'altres metodologies) dels llibres i àlbums il·lustrats. Estem conscients que es tracta d'una anàlisi parcial i, ja ho hem dit, subjectiva i situada. El fet de ser dones, blanques, cisgènere, amb accés a un nivell alt d'educació, transfeministes i europees ens situa en una posició determinada i ens concedeix un determinat punt de vista. Hem provat, al llarg de tota la investigació, de no oblidar-nos d'aquests elements i de no considerar el nostre pensament i les nostres referències com a úniques i imprescindibles. A més, les consideracions que venen en les pàgines següents, elaboren només la part “discursiva” de les informacions que hem recollit en la base de dades. Totes les informacions tècniques o més “objectives” estaran presentades a la part d'annex d'aquesta mateixa tesi. Com ja hem dit, cadascun dels llibres que hem seleccionat, podria pertànyer a més d'una categoria, perquè (amb excepció d'un número molt exigü de títols) es tracta en cada història més d'un tema. No obstant això, hem decidit deixar la categorització que hem triat per a la base de dades, sense donar possibles indicacions de canvis i transferiments. Voldríem reiterar fins a quin punt la no neutralitat d'aquesta recerca, sens dubte, comportarà una sèrie de llacunes; mancances o errors que podrem revisar en el decurs de futures investigacions, sempre amb la idea d'un pensament fluid, que també canvia gràcies als nous intercanvis i a les noves observacions que venen de fora.

## COSSOS



51. Tyler Feder. *El teu cos mola!* Bellaterra 2022

Comencem pels llibres il·lustrats que hem inclòs en la categoria “cos-  
sos”. Trobem aquí llibres de qualitats diferents, que s’adrecen a franges dife-  
rents d’edat i amb enfocaments també molt diferents en l’exploració dels cos-  
sos. Entre els llibres per a la franja 0-6 anys trobem una gran varietat de pos-  
sibilitats, cap de les quals aborda el cos de manera totalment oberta. Un exem-  
ple esclatant de censura és *En Pol i el cos humà* de Liesbet Slegers, autora  
molt coneguda i amb una producció increïble dirigida a 0-3 anys, que no  
s’atreveix en cap ocasió a dibuixar en Pol despullat. El llibre està pensat per-  
què les persones molt petites aprenguin els noms de les diferents parts del seu  
cos: les cames, els dits, la cara... Llàstima que, en arribar a la zona genital,  
Slegers decideixi saltar-se aquesta part, dibuixant en Pol amb unes divertides  
calcetes de ratlles. D’en Pol es veu el cullet, però no trobem cap menció del  
penis, ben cobert per les línies taronges!

Un altre llibre que, al contrari, juga amb els cossos nus, és *La araña y yo*  
de Fran Alonso i Manuel G. Vicente. Es tracta d’un llibre ambigu perquè,  
d’una banda, no esmenta mai el gènere de la persona de la qual es mostren les  
diferents parts del cos i aquest recurs ens ajuda a no jutjar el que veiem se-  
gons paràmetres i cànons estereotipats; d’altra banda, però, es percep com a  
censurador el fet que els genitals són invisibles, ni s’anomenen ni es fotogra-  
fien. El llibre resta una possibilitat molt interessant perquè, encara que no  
anomeni ni ensenyi els genitals, és divertit el joc de comparar fruites i parts

del cos que pot ajudar a desenvolupar, també, la capacitat de categoritzar, fer associacions i poder definir textures diferents a través del tacte.

Un llibre interessant perquè parla del descobriment per part d'una nena de 3 anys de la seva vulva i del penis del seu germà que acaba de néixer és *Descobrint el cos, semblant paraules* de Montserrat Catalán Morera il·lustrat per Aina Sallés Perramon. La Bruna explica a la mare el seu descobriment -«Mare! L'Unai té una vulva diferent!»- i la mare divertida li descriu els dos òrgans i li explica per què serveixen i el fet que és molt important conèixer-los. El llibre té un punt d'atenció escassa a les il·lustracions i al projecte editorial, perquè és un llibre que neix amb un propòsit molt clar: apropar les persones petites i les famílies a la sexualitat infantil i al coneixement del cos. L'autora forma part d'una associació que s'ocupa d'apoderament de les dones a través del descobriment del seu cos, des de l'anatomia fins a les sensacions i emocions. La part final del llibre s'adreça a les persones adultes i explica la feina de l'associació i proposa unes quantes consideracions sobre el coneixement dels genitals, subratllant com els femenins sempre estan més invisibles que els masculins.

Amb les criatures amb genitals femenins en general, iniciem un tracte de no verbalització, un no reconeixement explícit, una no celebració. [...] La nostra cultura segueix encara sostenint el tabú de la virginitat: tenim interioritzat en el més profund del nostre inconscient que la visió, l'exposició dels genitals femenins per més infantils que siguin són més susceptibles d'induir la mirada eròtica i excitant de la sexualitat masculina imperant, la temptació de l'abús sexual, de la pederàstia... aquest fantasma, a les nenes -a les dones- ens sobrevola i ens fa mal, ens discrimina des del dia en què naixem. (Catalán Morera, 2018: 32)

Llibres com aquest, encara que no ens convenci totalment l'atenció que s'ha posat en el projecte global del llibre, són necessaris i molt importants perquè permeten a les persones petites de conèixer el seu cos, de poder donar un nom a totes les seves parts sense vergonya o censura, i poden ser una bona eina de mediació per a famílies i escoles. En vam parlar a l'assaig publicat en ocasió del congrés *Diversidad sexual y género a través de la Educación y*

*las Artes*, fent referència a un altre llibre<sup>161</sup>, destacant el fet que falten llibres dirigits a la franja d'edat de 0 a 6 anys que hagin estat veritablement pensats perquè els infants creixin lliures i conscients del propi cos i del que comporta habitar-lo i que no releguin el tema de la sexualitat i del benestar a les darreres pàgines en parlar de la reproducció amb la tendència a amagar els genitals, alimentant la perpetuació dels tabús.

Uno de los últimos títulos que ha dado que hablar es *Lina, die Entdeckerin* (Lina la exploradora), de Katharina Schönborn-Hotter, Lisa Sonnberger y Flo Staffelmeier, con ilustraciones de Anna Horak, publicado en Austria en 2021. Un libro que pone en evidencia cuanto son necesarios títulos como este y que agotó el tiraje a los pocos días de llegar a las librerías. Lina explora su cuerpo, lo hace serenamente y con curiosidad y se detiene en la parte siempre menos nombrada: la vulva. Las autoras escriben en la introducción al álbum: «El lenguaje crea la realidad y le da forma. Una designación exacta de los genitales proporciona la base para una percepción positiva del cuerpo y, en consecuencia, proporciona una mayor fe en uno mismo. En este libro la vulva es el centro de atención, lejos de incertidumbres y tabúes, porque creemos que dar un nombre a cada parte del cuerpo sea de la mayor importancia para la formación de una identidad.» (Schönborn-Hotter et al., 2021, p.7). (Fierli, 2021b: 187)

D'aquesta secció de llibres volem destacar *Pintores* de Seung-Yeoun Moon i dibuixat per Suzy Lee. Un llibre sobre la relació entre mare i fills que s'expressa a través dels cossos nus. El llibre parla de les relacions, de la llibertat en l'expressió del joc i de la intimitat total entre els dos infants i la seva mare. La total confiança amb què el joc pren forma i es desenvolupa implicant el cos en l'acció i en la relació es reflecteix totalment en la reacció de la figura adulta (probablement la mare) que prepara el bany i deixa que la pintin

---

<sup>161</sup> Ens referim a un llibre pensat per a la mateixa franja d'edat (però que presenta una qualitat de les imatges i del text molt més alta) que no hem pogut seleccionar perquè encara no està traduït ni al català ni a l'espanyol, *Lina, die Entdeckerin* (Lina l'exploradora), de Katharina Schönborn-Hotter, Lisa Sonnberger i Flo Staffelmeier, amb il·lustracions d'Anna Horak, publicat a Àustria l'any 2021.

també a ella, abans d'entrar a la banyera. A la pàgina web del grup de recerca Gretel<sup>162</sup>, trobem aquesta interessant recensió del llibre:

*Pintors* és un llibre íntim, casolà i càlid que fa passar el lector pels intersticis de la quotidianitat, just allà on es [sic] s'escolen moments inesperats, especials i feliços. Jin i Chin juguen a pintar-se el cos amb els seus pinzells mentre la seva mare els prepara la banyera. Entre l'explosió de colors i l'entusiasme del joc, la imaginació de les dues criatures va prenent possessió de l'espai de la casa per transformar-lo en un altre lloc. Els germans fan un viatge per mar fins a arribar a una terra en què ells, com bèsties salvatges, es troben amb uns animals del tot amigables. Us resulta familiar? Un cop allà, comença la gresca fraternal i, igual que en *Allà on viuen els monstres*, la festa salvatge es desplega pel damunt de pàgines sense text. L'homenatge al llibre de Sendak no acaba aquí. També es troba en la presència de la mare, tot i que aquí no es tracta d'una presència latent, com en el conte original, sinó ben patent; tant, que la senyora fins i tot se sumarà a la festa salvatge de pinzellades.

Més en general, trobem llibres que parlen del cos en un to circumspecte i prudent, sense obrir-se de veritat a la seva exploració i al seu coneixement. Llibres que no s'atreveixen mai a trencar normes i cànons. Per a la franja d'edat més petita trobem el llibre-catàleg de diferent tipus (com ara *El Gran llibre del cos*, de Mary Hoffman i Ros Asquith, i *A la platja*, de Susanna Mattiangeli i Vessela Nikolova) en els quals el cos, encara que narrat com a diferent i variat, és gairebé sempre blanc, hàbil i vestit. Si, d'una banda, *El Gran llibre del cos* proposa de seguida l'associació entre el cos físic i el cos emocional i la utilitza per imaginar el futur, els possibles models de "futur" que transmet estan profundament estereotipats i lligats a rols de gènere precisos. Quan introdueix el tema de les subjectivitats trans\*, en comptes de dir que hi ha persones que no reconeixen que la seva identitat de gènere coincideix amb el sexe que se'ls ha assignat en néixer, subratlla com no se senten a gust amb el seu cos. Aquest és un posicionament precís, que la majoria de

---

<sup>162</sup> Gretel és el Grup de Recerca de literatura infantil i juvenil i educació literària de la Universitat Autònoma de Barcelona fundat l'any 1999. Dins de la seva pàgina web es troben també unes quantes "recomanacions" sobre llibres il·lustrats. Més informació és poden trobar a <https://gretel.cat/presentacio/>. [consultat el dia 7-01-2023]

persones trans\* rebutgen, perquè qüestionen el seu cos com si estigués equivocadament, en lloc de qüestionar una visió profundament binària i cisgènere de la societat. En canvi, per exemple, el capítol de l'adolescència, tot i que és extremadament superficial (tot el llibre només dedica dues pàgines a cada tema), tracta tant els canvis físics del cos com els emocionals i relacionals. El capítol "famílies" ja torna a una normativitat molt determinada i presenta diversos tipus de famílies, però sembla que els diferents models familiars no siguin un tema important: el llibre, de fet, es centra en les característiques que transmet cada família i, encara que en les representacions dels marges de les pàgines es troben famílies de tota mena, no es valoren mai les diferències de models i possibilitats.

En el llibre *A la platja*, si el text es concentra sobre l'exploració i les descobertes de la nena protagonista, les il·lustracions de Nikolova Vessela subratllen com cada cos és diferent dels altres, cadascun té les seves característiques i correspon a una persona diferent, com no hi ha cossos més bells ni cossos més lleitjos, cossos millors o pitjors i ens proposen un catàleg divertit de diferents tipus de persones. A través de les panxes, que estan al nivell dels seus ulls, la protagonista veu al seu voltant moltes persones diferents entre si i totes curiosament interessants d'observar. També, a través dels jocs dels altres, la protagonista del llibre pot elaborar un catàleg de possibilitats. Els jocs no estan separats per gènere i les nenes i els nens juguen junts, en grup, en parelles o sols segons el que els ve de gust fer. La platja esdevé, doncs, un ventall ampli i variat de tipologies de persones: els que pensen, els que llegeixen, els que parlen, els que dormen, els que escriuen missatges al mòbil, panxes planes o rodones, peus llargs o peus curts. Llàstima, però, que no s'hi vegi gent que no sigui blanca i sana, hauria estat una bona oportunitat que el catàleg s'enriquís amb molts tipus d'humanitat diferents.

A més dels catàlegs, hi ha temptatives més "artístiques", com ara el llibre d'Isol, *El menino*, o més divertits, com *1,2,3... culs!* d'Annika Leone i Bettina Johansson, en què es produeix, però, com una mena d'autocensura perquè només parla de cossos femenins i no posa el "problema" de la forma del propi cul al vestidor dels homes de la mateixa piscina on passa la història. El tema de la censura dels noms dels genitals, com si no existissin, i que està molt ben explicat al llibre *El teu cos mola (aprèn a descobrir-lo)* de Marta Torrón i Cristina Torrón (Menstruïta), produeix un fenomen que afecta sobretot les dones: és com si els cossos de les dones fossin esborrats; és a dir que



coneixem pràcticament totes les parts del nostre cos, i per això el nostre cervell en té una representació, però això no passa per a la part dels genitals. No els coneixem i no en tenim una “representació” al cervell. Això. El concepte de “cos suprimit” és molt interessant. Els tabús i les creences culturals solen ser tan forts que influeixen en molts dels nostres comportaments. De fet, totes les “prohibicions” contra el cos, sobretot el femení, provenen d’aquestes: no s’ha de tocar, no s’ha de conèixer, no s’ha d’escoltar. Això vol dir que ni tan sols som capaços, per vergonya o ignorància, d’imaginar o anomenar algunes parts, com ara la vulva o l’úter. Aprendre a observar-se i escoltar-se és essencial per al creixement conscient i lliure. Només si coneixem a fons el nostre cos aprenem a respectar-lo i a fer el que vulguem amb ell perquè se senti bé i ens doni plaer. Conèixer el nostre cos, estimar-nos i sentir plaer també passa per les relacions sexuals o la masturbació. El llibre dedica una part important al clitoris com a òrgan molt important per al plaer. A més d’una sèrie d’informacions molt interessants sobre la conformació del nostre cos, sobre les relacions afectives, sexuals, d’amistat i sobre la importància d’estar còmode i sentir plaer, el llibre desconstrueix una sèrie de tabús rellevants, com el de la virginitat i l’amor romàntic. Tot i ser un llibre reivindicatiu i molt ben fet des del punt de vista científic, és una llàstima que es centri només en el cos femení i no contempli altres possibilitats. En primer lloc, perquè hi ha persones que s’identifiquen amb el gènere femení tot i tenir un cos diferent i, en segon lloc, perquè la segregació de gènere no contribueix a construir un coneixement que, com a conseqüència, hauria de tenir una cultura de respecte i consens.

A més d’aquesta presència silenciosa i conformista, que esborra els cossos, un dels problemes que destaquem parlant d’aquest grup de llibres (problema que es presenta en més categories) és un buit molt important pel que fa a la franja de l’escola primària. La sensació que es desprèn de l’anàlisi d’aquest grup de llibres és que el cos, molt present en el rang 0-6, es torna invisible per tornar a aparèixer (com a estrany, pudent i adult) en el moment de la pubertat. Una censura molt forta tant per anomenar i representar les parts del cos, com per representar-ne la varietat i les infinites diferències, corre el risc de portar a una visió molt limitada i tancada del propi cos. També entre els títols que hem seleccionat per a una franja de persones adolescents, no acabem de trobar propostes que siguin trencadores de veritat. Encara avui, el binarisme de gènere i l’heteronormativitat dominen les representacions dels cossos en els llibres il·lustrats.

Estem veient, però, com les coses estan canviant. Visitant l'última edició de la Bologna Children's Bookfair, l'any 2022 (després de tres anys de suspensió de la fira), només mirant entre les noves propostes editorials, era evident com la representació dels cossos està canviant: hi ha, ara, una manera nova de representar la pell, les formes, les capacitats, els colors i les relacions entre cossos diferents. Entre els llibres seleccionats pel *corpus* i que fan una proposta d'aquest tipus destaquem *Estima el teu cos. Amb el teu cos pots fer coses increïbles* de Jessica Sander i Carol Rossetti, publicat l'any 2020 i pensat per adolescents i *El teu cos mola!* de Tyler Feder, que fa una proposta per a la franja 0-6 anys. Aquest últim, que acaba de sortir en català i espanyol per Bellaterra, és una proposta innovadora pels infants més petits amb cossos i relacions de tot tipus i una gran varietat pensada explícitament per superar el binarisme de gènere. Les il·lustracions mostren diferents situacions de comunitat, on es barregen persones molt diferents i subratlla com sigui fantàstic estar circumdat de tantes possibilitats una diferent de l'altra i totes tan meravelloses. El llibre descriu els diferents cossos que presenta, amb tots els seus "defectes" i les seves "no conformitats" al cànon d'acceptabilitat dels cossos i en reivindica la bellesa i la potència.

El primer dels dos, *Estima el teu cos. Amb el teu cos pots fer coses increïbles*, en canvi, produeix reaccions més ambigües. L'autora declara en una nota inicial «He escrit aquest llibre per a les noies i per a les persones que s'identifiquen com a noies», una reivindicació contra una cultura que invisibilitza i cosifica els cossos de les dones esborrant-los o convertint-los en mers objectes per ser observats i disposats a donar plaer. La força del llibre rau, de fet, precisament a subratllar com d'important, únic i vàlid és cada cos i com és de fonamental estimar-nos i no permetre que el nostre cos sigui invisibilitzat. Ja no hi ha cossos representats segons un cànon de bellesa i conformitat a unes regles precises, però es subratlla que cada forma, cada pell, cada tipus és diferent de les altres. Els cossos estan canviant constantment encara que els canvis "estranyos" es produeixin durant la pubertat. És en aquest període que hem d'aprendre a estimar el nostre cos i a pensar-lo sempre com una cosa única i, sobretot, com el més important que posseïm, sigui quina sigui la forma, la capacitat i el color que tingui. Pot passar que hi hagi moments en què no ens agradi el nostre cos. A totes les persones els passa i és crucial que reconeguem aquests moments. De vegades cal demanar ajuda a una persona professional, altres vegades n'hi ha prou amb vestir-se amb allò que ens fa

sentir còmodes i fer les coses que ens agraden. Les relacions amb altres persones, siguin sentimentals, afectives, d'amistat, sexuals, ens fan aprendre a apreciar el nostre cos, a estimar-lo i a experimentar plaer.

Encara que la voluntat precisa de l'autora sigui adreçar-se a les dones o a aquelles que s'identifiquen com a dones, considerem que és una oportunitat perduda la segregació de gènere perquè només a través de l'educació per estimar i valorar tot tipus de cossos podem arribar a construir una cultura que els respecti cada diferència i cada necessitat. A més, el llibre parla dels cossos, per apreciar-los i conèixer-los, però mai no hi ha un cos nu.

*El meu nom és clítoris*, d'Isabel Llaboré Fàbregas (amb les fotos de les animacions de plastilina de Toni Alarco), aborda el tema d'una part precisa del cos, el clítoris, gran desconegut i mai anomenat. Un llibre breu i divertit que ens explica què és el clítoris, quina és la seva funció i que ens pot donar plaer. Un llibre que no aprofundeix gaire, però que és una reivindicació contra la invisibilització i la cancel·lació del cos femení.

Per acabar amb aquest grup de llibres volem destacar *La diversitat és divertida* de Laura Arcarons Martí, Carlota Coll Gutiérrez i Eva Palomar, un llibre amb les pàgines tallades horitzontalment en tres parts i que es poden combinar entre elles. El joc combinatori del *méli-mélo* sempre comporta noves narracions i històries diferents, detalls que no havíem notat, descobriments i invencions que no existien durant la lectura precedent. Un llibre lliure, on els cossos i les seves "combinacions" i transformacions estan pensades perquè qui el llegeix pugui imaginar una varietat molt gran de possibilitats, pugui construir un imaginari ric i lliure que sigui útil també per mirar la realitat que ens envolta des de punts de vista diferents i amb ulls crítics i conscients. Una varietat com aquests personatges reals i possibles ens permet també d'assumir models i punts de referència pel que fa la nostra expressió de gènere. A la guia per a la mediació del llibre, que hi ha al final, entre els objectius n'hi ha dos molt explícits i importants: la prevenció de la LGTBI-fòbia i la visibilització de la intersexualitat.

## IDENTITATS

*Uscita per la passeggiata*



– È fuori questione che io ti porti  
in giro in questo stato!



– Giulia, qui finisce male, vai a  
pettinarti meglio!



– Parda mia, tu lo fai apposta!  
Sai benissimo che questo maglione  
è strappato. Ora lo butto via.



– Ecco, ora sì che sei bella,  
tesoro mio, adesso ti riconosco.

52. Anne Bozellec, Christian Bruel. *Julia, la niña que tenía sombra de chico. El jinete azul*  
2011

Aquest és el grup de llibres més articulat i flexible de tots els grups perquè la idea de “identitat de gènere” inclou moltes representacions possibles i té un vincle molt important amb les representacions dels cossos i de les sexualitats. Per tant, va des de la presència reivindicativa de les protagonistes femenines (i el seu paper que finalment trenca les regles encara que ens encaïlli en una visió binària del món) fins al reconeixement per part de les altres persones (ja sigui el col·lectiu de companys, les persones adultes, la societat en general); de la guia per al “descobriment” de la identitat a les representacions de les subjectivitats trans\*; des del joc de les disfresses fins a la reivindicació d’una identitat no perceptible immediatament per qui mira des de l’exterior a través de lents normatives. Si el sexe biològic és aquell que ens assignen al néixer, la identitat de gènere és com ens definim i amb què ens identifiquem. La identitat es construeix a poc a poc amb el coneixement i l’experiència, pot canviar al llarg dels anys i expressar-se de maneres diferents. Al nostre article *Cetriolini e pesci pagliaccio. Rompere le norme di genere nella letteratura illustrata per l’infanzia*, publicat l’any 2020, citàvem la definició que Taylor dona d’identitat com a visió que una persona té de qui és, de les seves característiques fonamentals i com a vincle de reconeixement que construeix amb les altres persones.

Ragionando del riconoscimento delle culture minoritarie o subalterne, il filosofo canadese Taylor definisce l’identità come «[...] visione che una persona ha di quello che è, delle proprie caratteristiche fondamentali, che la definiscono come essere umano [...]» (Taylor, 2005, p.

9). Questa definizione mette in luce come la questione identitaria non possa considerarsi esaurita senza trovare il suo completamento nella dimensione interpersonale che si ricollega alla questione della richiesta di riconoscimento, particolarmente significativa: come sottolinea lo stesso Taylor, «[...] il non riconoscimento o il misconoscimento, può danneggiare, può essere una forma di oppressione che imprigiona una persona in un modo di vivere falso, distorto e impoverito [...]» (Taylor, 2005, p.9). (Fierli et al., 2020b: 4)

El tema del reconeixement és crucial en abordar el benestar i la consciència de la pròpia identitat. Si no hi ha reconeixement per part de les altres persones, si la seva percepció de nosaltres ens és un problema, si consideren “normalitat” un cànon conservador i obsolet, el risc és la marginació i la discriminació. Només amb la sensació que la nostra expressió de gènere, sigui de qualsevol tipus, no crea un problema de reconeixement, podem començar a construir el nostre benestar.

Hi ha també un altre factor respecte a la representació de les identitats de gènere: quan se'n parla, sempre hi ha una ambigüitat entre reivindicar una major presència femenina entre les protagonistes dels llibres i la necessitat de fer explícita la superació del binarisme. La qüestió és el punt de vista des del qual les narracions es construeixen. Les noies hi són, cada cop més, però continuen representant rols menys importants respecte als companys nois i continuen tenint menys autoritat (sobretot si es representen persones adultes). A més, les seves representacions continuen sent molt cosificades i sexualitzades, és a dir dibuixades segons els paràmetres d'un imaginari masculí que reforça estereotips i prejudicis.

Así que, en definitiva, lo que importa es simplemente la función ejercida por estos personajes femeninos en la narración y el modelo femenino que encarnan. Y éste es el punto, ya que la imagen femenina actual continúa jugando mayoritariamente en el campo del imaginario masculino. La literatura juvenil que enlaza con los esfuerzos en pro de la igualdad de los setenta parece haber adoptado tres tipos de estrategias:

- El silencio sobre todo aquello que podría continuar discriminando a la mujer como estereotipo social y objeto sexual. [...]

•Las supermujeres en las que se convierten las chicas con todo tipo de habilidades y, a veces, con un papel entre maternal e iniciador respecto a los coprotagonistas masculinos. [...]

•Las atractivas secundarias que introducen la atracción sexual en la novela juvenil y se sitúan en ficciones centradas en misterios trepidantes y desarrollos parecidos a los videojuegos. En este tipo de ficción se acentúan tanto las características de independencia femenina como las del erotismo. [...]

En cualquier caso, el acceso de las chicas al mundo exterior mantiene un arrojo que nunca desplaza a la figura masculina y que se define siempre en relación con él. Si las chicas son figuras secundarias, hacen su fatal oferta seductora y desaparecen. Y, si cumplen realmente con la función de heroínas, su dureza es sólo una pantalla que, aun manteniendo su punto picante de divertida rareza, tarde o temprano dejará al descubierto su inocencia y necesidad de protección. (Colomer, 2010: 74-75)

Si focalitzem l'atenció sobre les representacions femenines, ens adonem del fet que, encara avui, la representació binària dels cossos i de les relacions entre les persones és dominant, pertany a un imaginari exclusivament de matriu masculina (i, sovint, masculista) i està molt lluny de trobar una solució rupturista. Els llibres que pertanyen a aquest grup, tot abordant el tema de la identitat, destaquen, en general, dos factors: o s'aborda el tema de la identitat com a diversitat respecte "als altres" o es focalitza l'atenció sobre les subjectivitats trans\* i la seva problemàtica. Hem hagut, per tant, de fer una selecció molt rigorosa que ha significat, per exemple, excloure llibres il·lustrats de qualitat (sobretot per a la franja 0-6 anys) que, però, aborden el tema de la diversitat en el sentit d'aprendre a acceptar les persones diferents respecte a una normalitat tancada -persones diferents que sempre són l'alteritat respecte a la nostra "normalitat" acceptada i conforme al cànon- o que focalitzen l'atenció sobre el tema dels estereotips en el joc. Aquest és un tema molt important (el joc a l'escola, el joc simbòlic, el joc guiat, etcètera) que no tractarem en aquest treball perquè comporta una reflexió molt més ampla que aquí resultaria superficial. Sobre els llibres (desenes de títols) que tracten el tema del joc estereotipat i de la discriminació a causa del joc només volem indicar com el risc més gran (risc que es fa realitat en la majoria dels llibres que veiem) és que hi hagi només una inversió dels estereotips. Aquest és una problemàtica

molt gran, que ja hem provat d'esbrinar al llarg de la segona part de la tesi, però que mereix una altra breu observació. Si per a desconstruir estereotips, creences i prejudicis, només ens fixem en presentar nenes que juguen a futbol i nens que ballen, amb una o dues figures (una amiga il·luminada i una persona adulta raonable) que salven la situació donant el seu suport, no sortirem mai d'un esquema ja fixat i construït i que juga amb les mateixes regles del patriarcat: aquests llibres no trencant gàbies ni normes, cobreixen amb una pàtina brillant el buit de la manca de voluntat de trencar de veritat jerarquies i hegemonies, calmen la consciència amb posicions “falsament” feministes i reforcen estereotips, separació de rols, binarisme i heteronormativitat tot fent veure que han fet la revolució. Entre tots els títols que hem fullejat i observat, en volem destacar dos, *Oliver Button és una nena* i *La nina d'en Lluc* perquè ens sembla que siguin bons exemples de les rares excepcions que hi ha en aquest panorama. *Oliver Button és una nena* de Tomie de Paola és un llibre publicat l'any 1979 i ara publicat de nou per Kalandraka (2020). A l'Oliver li agrada ballar, no sap jugar a futbol i finalment els seus pares l'inscriuen a una escola de ball (“perquè faci un esport”). L'Oliver s'apassiona al claqué i a l'escola els nens se'n burlen perquè té unes sabates brillants que “són de nena”. L'assetjament escolar avança tant que li escriuen en la paret fora de l'escola “Oliver Button és una nena”. Tot això fins a un concurs de ball on l'Oliver no guanya, però triomfa i l'endemà l'escrit en la paret s'ha transformat en “Oliver Button és una estrella”. Considerem aquest llibre interessant perquè l'Oliver no s'interroga mai sobre la seva identitat. El que vol ell és ballar, i continua fent-ho encara que a l'escola se senti marginat. Si posem el llibre en el just context (els Estats Units dels anys setanta) podem dir que es tracta d'un llibre molt honest perquè no vol fer veure el que no és: reivindica el dret a ballar i a ser com som, però no ens ensenya una moral o una solució amagada.

L'altre llibre sobre el joc que considerem interessant és *La nina d'en Lluc* d'Alicia Acosta i Luis Amavisca, il·lustrat per Amélie Graux i publicat per Nube Ocho l'any 2021. En Lluc vol una nina amb tot el cor, els seus pares li regalen, el seu amic se'n burla i li trenca. Fins aquí molt clàssic. El que passa després és, en canvi, molt rellevant: l'amic s'ha burlat d'en Lluc perquè li semblava que la joguina fos “de nenes” però ara li sap greu i busca una solució que acaba amb un joc comú i compartit. Encara que comenci amb un esquema molt canònic i sembli només un capgirament d'estereotips clàssics, el

final amb el gran joc que implica totes les persones del conte, canvia totalment el punt de vista i es revela realment trencador.

Tornant al tema de la identitat de gènere, els llibres que hem seleccionat en proposen una lectura que obre els horitzons i contribueix a la construcció d'un imaginari més lliure i conscient. Cada persona, com ja hem dit més d'una vegada, construeix també a través dels llibres il·lustrats el seu propi imaginari, del qual treu models i referències a l'hora d'investigar les possibilitats i els tipus de relacions. Ampliar al màxim les malles d'aquesta xarxa de connexions, dona la possibilitat d'habitar l'espai simbòlic amb altres identitats, fluides i transformadores i cossos que no són exclusivament súperregulats, hàbils, performatius i que responen a una categorització binària. El primer llibre d'aquesta selecció, doncs, és un llibre històric (publicat per primera vegada a França l'any 1975 i publicat de nou a Espanya l'any 2011) *Julia, la niña que tenía sombra de chico* de Anne Bozellec i Christian Bruel una pedra angular indiscutible en la representació de la identitat de gènere.

Anche in questo caso, nelle belle immagini in bianco e nero, accese solo da un tocco di rosso-arancio, va in scena il conflitto tra ciò che Giulia sente di essere e le aspettative che la madre e il padre ripongono su di lei, tra il riconoscersi e l'essere riconosciuta. [...] Ad articolare il processo di costruzione identitaria è il confronto costante tra la percezione che si ha di sé e l'identità assegnataci dall'esterno, nel rapporto con le figure per noi significative e con le strutture sociali in un processo dialogico interno ed esterno. (Fierli et al., 2020b: 4)

Des del punt de vista de les imatges la història de Julia és un llibre molt potent i refinat en el qual el blanc i negre deixa pas, només en alguns llocs, al vermell que, acolorint detalls més o menys importants, guia l'ull cap a la línia negra i l'espai que queda blanc, l'espai de la narració. Una història que conté, dins d'un text breu i molt senzill, tot el treball de la ment de la Júlia, la seva necessitat de ser reconeguda, la seva desorientació davant el seu canvi i, finalment, després d'un trencament fort i radical, la seva conscienciació. És un llibre en què les relacions es narren a través del comportament i la paraula de les persones, com si fossin instantànies de moments de la vida, sense judici ni censura per part de qui ha escrit i il·lustrat el llibre.

Reconeixement i conscienciació, doncs, com ens proposen dos llibres més *Vermell: Història d'una cera de colors* de Michael Hall i *Soc la mar* de



Cristina Portolano, els dos pensats per a una franja d'edat 0-6 anys i primer cicle de primària.

La història que explica *Vermell* és molt divertida i empàtica. Percebem clarament el malestar de la cera Vermell i la dificultat dels altres per entendre-la. També explica clarament com és de difícil desvincular-nos dels models i prejudicis que tenim i acceptar l'evidència dels fets. Hi ha categorització i judici, però també hi ha col·laboració perquè totes les altres ceres busquen una solució. El conflicte és evident però mai és insultant ni estigmatitzant. Al llarg de la narració, però com un soroll de fons, hi ha la sensació que la cera Vermell estigui equivocada. Aparentment, el problema seria que no pinta en vermell sinó en blau, com si la dificultat per adaptar-se fos només seva. Encara que hi hagi diverses manifestacions de solidaritat, o més aviat intents d'ajuda, sempre van en la mateixa direcció: aconseguir que la Vermell s'adapti al seu entorn i s'ajusti al que s'espera d'ella com a cera vermella. Només amb l'arribada d'una figura "estrangera", externa a la comunitat, Vermell pot expressar qui és. És un tema, aquest de "estar equivocats respecte a l'entorn" que trobarem en moltes ocasions sobretot en les representacions de les persones trans\*.

En canvi, la protagonista de *Soc la Mar*, després d'un moment de dubte i malestar, reivindica la seva subjectivitat i pren tot l'espai que necessita dins de la narració. Encara que l'estratagema del somni i la transformació del peix no permet abordar de manera explícita els conceptes d'identitat i expressió de gènere que el protagonisme dels animals amaga parcialment, el còmic de Cristina Portolano és molt interessant tant pel grup d'edat al qual va dirigit (P5 i primària), com perquè és precisament a través d'aquell estratagema (i a través de la trobada amb altres criatures marines que en principi no la reconeixen com una d'elles i subratllen com la seva expressió i identitat de gènere són ambigües i, per tant, sospitoses) ens parla de la investigació de la identitat i el reconeixement per part dels altres.

Hi ha una altra tipologia de llibres sobre la identitat de la qual formen part dos títols d'aquest grup, *Qui ets tu? Una guia per a criatures sobre identitat de gènere*, recent traducció del llibre de Brook Pessin-Whedbee i Naomi Bardoff publicat en anglès el 2017, i *Noi i noia* de Joana Estrela, publicat a Portugal l'any 2020 i traduït al català i a l'espanyol l'any 2022. A través de la juxtaposició binària dels estereotips més habituals per identificar un nen o una nena (blau o rosa, ràpid o lent, futbol o ball), *Noi i noia* qüestiona que només

hi hagi dos gèneres i que es puguin identificar a partir de les aparences. És interessant que pràcticament cap de les persones representades es pugui identificar en un gènere precís a través d'atributs físics, de vestimenta o de conducta. Amb un llenguatge molt senzill i imatges fàcils de llegir, amb colors plans i molt vius, el llibre s'adreça sobretot a les persones més petites perquè creixin lliures de pensar i pensar-se com vulguin, intentant actuar de manera que els proporcioni benestar i serenitat. Dins del joc de juxtaposicions que proposa a qui llegeix, que en si mateix desconstrueix molts estereotips encara que només sigui a través de la reflexió sobre el contrast entre imatges i paraules, el llibre se centra en una sèrie de qüestions molt importants. La primera és la de la maternitat obligatòria, com si fos un únic destí. També qüestiona l'essentialisme biològic que assigna un sexe biològic (i, en conseqüència, un gènere amb totes les seves normes de comportament i expressió) basat només en atributs genitals visibles. El llibre també ens fa enraonar sobre la importància de viure i creuar espais segurs per al nostre benestar, en els quals no ens sentim incòmodes ni exclosos. És important que un llibre adreçat a un públic lector de gent tan petita tingui el tema que no només hi ha dos gèneres i que les identitats són múltiples, totes diferents i totes igualment dignes de ser.

*Qui ets tu?*, es podria catalogar més com a manual perquè no proposa una història amb personatges i esdeveniments. Hem decidit de tota manera incloure'l en aquest grup perquè parla explícitament del tema de la identitat i el gènere i ens he semblat més interessant que es pogués comparar amb els llibres d'aquesta categoria. El llibre està molt ben fet tant pel que fa al vocabulari que utilitza com a les representacions, la diversitat s'expressa d'una manera variada i plural, les persones són de molts tipus, ètnies, conformacions, gèneres diferents. És molt interessant com es representen les persones adultes. La pràctica de representar els infants d'una manera variada i plural és cada cop més estesa, però les persones adultes se les continua representant segons un model molt normatiu i estereotipat (de fet, quasi sempre són cisgènere, blanques, sanes). També són molt interessants les dues pàgines dobles amb jocs i roba, que representen un ventall de possibilitats difícil de trobar en un sol llibre. Tant les imatges que representen el joc com la narració, que insisteix en "sigues qui ets", transmeten models lliures i sense estereotips. La perplexitat que desperta aquest llibre és que al costat d'unes il·lustracions boniques i molt variades, amb representacions i models sense prejudicis, sovint hi ha un text massa dens i difícil d'interpretar. Sembla que les autores no hagin

trobat l'equilibri adequat entre el públic molt petit al qual es refereixen (el llibre està recomanat per a infants a partir de 3 anys) i la manera en què han decidit explicar el gènere i les identitats i això crea una dificultat evident per seguir el discurs que proposa el llibre. A més, el to massa "acadèmic" i teòric xoca amb el fet de ser un llibre il·lustrat adreçat a una franja de persones molt petites perquè si el llibre es llegeix en veu alta a aquesta franja d'edat és massa llarg i complex, mentre que si està adreçat a una edat més gran, les persones representades es fan massa petites. No obstant això, es tracta d'un llibre preciós i únic en el seu gènere, que posa a tema un argument com la consciència de la importància de no caure en el conformisme i la normativitat, fonamental en la construcció de la pròpia identitat sobretot per a persones tan petites. La representació variada i plural dels infants és un clar exemple de com és possible transmetre models no normatius ni que limitin, a més de reflectir la conformació de moltes societats que, però, encara estan lligades a imatges de si mateixes conservadores i obsoletes.

Com a conclusió general sobre els llibres il·lustrats que parlen d'identitat, expressió i binarisme de gènere, podem subratllar com siguin gairebé absents els llibres per a una franja d'edat que superi el primer cicle de primària i, sobretot, per a persones adolescents. Veurem com a partir del segon/tercer cicle de primària els llibres il·lustrats es concentren més en temàtiques com ara la sexualitat i la pubertat i en manuals per créixer de manera conscient. Reiterem que no existeixen paràmetres de catalogació rígids i que cada llibre podria pertànyer a més d'una categoria. Si, però, a l'inici d'aquesta investigació la nostra perplexitat anava dirigida sobretot a la manca de llibres amb diferents punts de vista per als més joves, ara podem afirmar amb molta certesa que la franja d'edat que més queda al descobert pel que fa a la identitat de gènere i el coneixement dels cossos és la que va dels 9 als 14 anys, a excepció, com hem dit, dels manuals sobre el cos en creixement.

Hi ha uns quants llibres (publicats els últims 5-6 anys) que considerem de qualitat molt alta i molt importats per a les narracions i els posicionaments que proposen, però que no formen part del *corpus* de llibres seleccionats o perquè es tracta de novel·les gràfiques (i que, per tant, no entren en la categoria dels llibres i àlbums il·lustrats) o perquè s'adrecen a un públic més adult respecte a la franja d'edat coberta per aquesta investigació, és a dir 0-16 anys. Respecte a les novel·les gràfiques pensem, sobretot, a llibres com ara

els 4 volums de *Heartstopper*, que a través d'una història homosexual s'aborden temàtiques molt importants per a les persones adolescents com ara la bisexualitat, la fluïditat de gènere, la transició, l'homobitransfòbia. Pel que fa als llibres més teòrics, pensem sobretot als dos volums de Meg-John Barker i Julia Scheele, *Queer: A graphic history* i *Gender: A graphic history*, traduïts a l'espanyol respectivament l'any 2017 i 2021. Aquests dos tracen un recorregut molt interessant i rigorós en la construcció del gènere i de la teoria *queer*: presenten el pensament de diferents personatges amb diferents enfocaments cap al tema del gènere (filosòfic, biològic, sociològic...) a través del llenguatge del còmic. Unes lectures divertides i riques d'idees i informacions, que es poden proposar dins d'un col·lectiu que ja és sensible a la qüestió de gènere o que pot ser la base d'un projecte a llarg termini sobre aquestes temàtiques. Continuem, però, pensant que es tracti de llibres pensats per a persones adultes i que tinguin una capacitat de lectura més complexa.

Dins d'aquesta selecció de llibres sobre les identitats de gènere, destaquem un grup específic sobre les representacions de les subjectivitats trans\* que continuen sent invisibles en els contes genèrics, però comencen a disposar d'un número bastant important de publicacions temàtiques, encara que no totes de qualitat i que es puguin incloure en una proposta editorial acceptable perquè, com subratlla Beatrice Spallaccia, en l'assaig *Identità trans e sfide al binarismo normativo di genere: la letteratura anglofona per l'infanzia a tema LGBTQ+ e la sua traduzione in italiano* (2021: 85) hi ha més atenció a la vessant educativa dels textos que a la seva qualitat artístic-literària. I cita Naidoo (2012: 44) quan diu:

the majority of the 1990s LGBTQ children's books were extremely didactic, written for the sole purpose of filling a void in the literature. Whether the stories were actually interesting or ones that children wanted to hear seemed to be less important than normalizing and humanizing the experiences of rainbow families – albeit only same-sex families and their children. (Naidoo, 2012: 44 citat en Spallaccia, 2021: 85)

L'any 1978, es publica el llibre il·lustrat de Lois Gould *X: a fabulous child's story*. Considerat el precursor del que Naidoo (2012: 40) anomena “trans-themed literatura”, l'àlbum presenta el primer “non-gendered child character” (Bittner, Ingrey, Stamper 2016: 949), ja que el personatge protagonista no té connotacions de gènere. Tanmateix, caldrà esperar gairebé 30 anys

(Spallaccia, 2021: 86) perquè aparegui un tractament més explícit de les identitats trans\* a la ficció infantil. De fet, els temes trans\* veuen l'arribada a la literatura anglòfona l'any 2005 amb la publicació de *The day Joanie Frankenhauser become a boy* de Francesc Lin Lantz, i l'any 2008<sup>163</sup> amb el primer llibre il·lustrat en què apareix una representació d'una identitat transgènere *10,000 dresses* de Marcus Ewert. És a partir d'aquesta data que les edicions en anglès comencen a oferir cada cop més representacions de subjectivitats transgènere, encara que continuïn presentant tabús i estereotips. Estereotips i escassa presència al mercat editorial perquè com afirmen Oltra-Albiach i Pardo (2019: 42) la pretesa visibilització de la diversitat en els contextos familiars i educatius es contradueix amb l'evidència que, en realitat, es tracta sobretot d'una literatura de consum intern en determinats cercles molt concrets. A banda d'això, entre els llibres analitzats en aquest grup, hem identificat uns quants esquemes (i estereotips) que es repeteixen gairebé en totes les històries publicades i que trobem també en l'anàlisi feta per Oltra-Albiach i Pardo (2019) i per Spallaccia (2021).

El primer factor entre tots és la tendència a narrar les subjectivitats trans\* en termes binaris, és a dir, sempre en transició d'un pol a l'altre de l'espectre de gènere. Així com passa (ho veurem més endavant) amb les relacions homosexuals, també en la representació de les subjectivitats trans\* hi ha una preponderància de personatges trans\* masculins a femenins (MtF, és a dir, nens que "se senten" noies). El mecanisme que es repeteix és, també, el fet que hi ha una primera perplexitat (o rebuig) de les persones adultes que acaba amb un final feliç quan s'opta per la transició. Hi ha, doncs, una medicalització important del tema: les figures adultes que trobem, en la majoria dels casos, són els pares, les mestres (gairebé sempre molt desorientades) i els metges que expliquen el que està passant i indiquen la solució. Subratlla Spallaccia (2021: 87) com, tot i que a partir dels anys 90 la introducció de les teories *queer* i trans\* va implicar un qüestionament del binarisme normatiu de gènere

---

<sup>163</sup> Segons les dades que proporcionen Oltra-Albiach i Pardo (2019: 38), a Espanya no hi ha rastre de personatges trans\* fins a l'any 2015: «En cuanto a las obras infantiles de temática trans\*, a pesar de que hay algunos precedentes muy interesantes (como *Julia, la niña que tenía sombra de chico*, años 70), estas han sido muy escasas hasta 2015, fecha en que se registra en España un boom que no tiene parangón en ninguna otra parte del mundo (de hecho, Gabriela Larralde en 2014 apenas si había encontrado títulos en su estudio sobre literatura infantil y diversidad). Este aumento exponencial se puede explicar a partir de diversas causas (activismo incansable de padres y madres, noticias de bullying, inquietud en centros, leyes de identidad de género...).»

(Bernini 2017: 74-88), encara avui hi ha un aplanament del potencial revolucionari de les identitats trans\* i es perpetua una visió binària que continua esborrant totes les altres variants, com ara les subjectivitats no binàries o de gènere fluid. Com explica Jasmine Lester:

none of these transgender characters reject the gender binary altogether; genderqueer identities seem nonexistent. Each of the books about transgender children provides only two distinct gender options, rather than allowing for affirmation of identities that are neither traditionally masculine nor traditionally feminine. (Lester, 2014: 252 citat en Spallaccia, 2021: 87)

El segon factor que hem individualitzat és que, en la majoria dels contes analitzats, el marcador que s'utilitza per indicar que s'està parlant d'una persona trans\* és la manera de vestir-se: de fet, veiem sobretot nens que volen dur faldilles o nenes que es vesteixen, juguen o es mouen com a nens. Aquesta és, a parer nostre, l'ambigüitat més gran que es troba en aquestes històries: a part d'alguns casos molt concrets que tracten de persones obertament trans\*, hi ha una tendència a minimitzar l'actitud de les persones que són protagonistes com si aquestes "raseses" en la roba i el comportament fossin el resultat d'un joc o d'una fase de creixement. No és casualitat, de fet, que les persones protagonistes sempre afirmen que es disfressen o juguen de manera "no canònica", però que es reconeixen perfectament en el gènere que se'ls ha assignat en néixer. Com si no fos clar, primer de tot per a les persones que escriuen o il·lustren, què significa explicar històries de persones trans\*; com si fos més respectable una disfressa respecte a voler-se vestir d'una manera determinada. I això amaga una dificultat bàsica, és a dir la dificultat a imaginar-se la realitat com a no binària. Si en la nostra imaginació només hi ha dos gèneres, masculí i femení, una persona que assumeix els comportaments que se solen assignar a l'altre gènere però no vol fer una transició cap a l'altre extrem de l'espectre de gènere, no es pot definir com a trans\*: només es disfressa i juga i no qüestiona el fet de ser una nena o un nen encara que amb comportaments rars. Trobem aquesta mateixa dinàmica en gairebé tots els llibres que hem seleccionat.

El tercer element que es repeteix dins d'aquest model narratiu, té a veure amb les persones adultes i el context en el qual es desenvolupa la història. Com ja hem dit, les persones adultes són representades per la família (on la mare és més amorosa mentre que el pare és més dubtós), el professorat (gairebé sempre desinformat i sense competències per abordar el tema) i el personal sanitari. Hi ha una homologació molt forta cap a la representació de famílies heteroparentals de classe mediana amb una absència total d'interseccionalitat.

Las estructuras familiares son tradicionales (heteroparentales), de clase media-acomodada y sin elementos singularizadores. [...] Finalmente, es significativa la presencia del médico (*Soy Jazz* y *El rancho de Cris*), como personaje que aporta claridad (pero quizá también un elemento patologizador al menos cuestionable). [...] todos los relatos (quizá con la excepción de *Mis dos mamás me miman* o *La princesa valiente*) presentan familias de clase media, blancas y sin ningún tipo de diversidad funcional. Igualmente llamativa es la intención —a menudo sutil— de destacar sobre todo las características más reconocibles de los modelos tradicionales (estabilidad, funcionalidad, cariño y cuidado mutuo...), a partir de una visión en la cual se busca la aceptación haciendo visibles esos elementos compartidos aun a riesgo de invisibilizar otras cuestiones (por ejemplo, no sabemos qué hacen las madres en su tiempo libre, si participan de movimientos identitarios o de otro tipo, qué tipo de cultura consumen...): en definitiva, se observa una intención de mostrarse como familias semejantes en todo a las heterosexuales (cosa que a veces se refleja en la misma caracterización física de las parejas analizadas). (Oltra-Albiach i Pardo, 2019: 41-43)

L'últim element recurrent és el conflicte que es genera cada vegada que una persona petita explica (amb estratègies diferents) que no vol ser el que sembla, sinó que la seva actitud se'n va cap a una altra direcció. El grup d'iguals sol reaccionar de dues maneres: solidaritat (els amics no se'n riuen de tu, com li diu Pájaro a Koala) o burla que es pot transformar en *bullying* i marginació. Les persones adultes reaccionen amb angoixa pel patiment que podria haver-hi o ràbia, sobretot perquè no entenen el que està passant. Qüestionar la visió binària de tota la realitat, no només dels gèneres, està a la base d'aquestes reaccions: sense l'assumpció d'una perspectiva *queer* i no binària

el tema no se solucionarà. Encara que hi hagi una nova obertura per part del món editorial a donar espai a les subjectivitats trans\*, hem d'aprendre a representar-les sense buscar una "normalització" que, en tot cas, parteix sempre d'una visió patriarcal i heteronormativa.

En relación con lo anterior, son necesarias nuevas perspectivas en la literatura infantil, por ejemplo desde las pedagogías *queer*: trabajar una mirada descentrada, tomar el punto de vista del diferente, del abyecto; estar abiertos a lo inesperado, huir de los discursos de siempre que llevan a los resultados de siempre; promover el intercambio de experiencias, que den como resultado lo nuevo; establecer estrategias de crítica constante que eviten caer en la tendencia "integracionista" heteropatriarcal (que reterritorializa y traza constantemente fronteras entre lo normativo y "lo otro") y despliega constantemente nuevas estrategias asimilacionistas (algunos ejemplos en la misma literatura infantil LGBT son prueba de ello). (Oltra-Albiach i Pardo, 2019: 43)

Assumint com a model base aquest mecanisme narratiu que es repeteix, hem agrupat tots els títols segons els elements més emergents: subjectivitats trans\* molt definides, personatges que expressen la seva identitat a través de les disfresses, la roba i els comportaments no canònics, i la representació de les persones adultes trans\*. *Soc la Jazz*, de Jessica Herthel i Jazz Jennings i il·lustrat per Shelagh McNicholas, és un dels primers llibres amb una protagonista transgènere. És la història de la Jazz, una persona que en néixer té assignat el sexe masculí, però que reivindica des de molt petita el fet de ser una nena, fins quan els pares demanen una consulta a una metgessa i la nena fa la transició MtF. La història de la Jazz és una història real, es poden veure vídeos de la que ara ja és una jove que parla de la seva decisió de lluitar per ser reconeguda com a noia i de la seva transició. És un llibre molt delicat i respectuós amb la història de la Jazz i que explica molt bé la possibilitat que la identitat de gènere no coincideixi amb el sexe que se'ns assigna al néixer. Malgrat tots aquests punts positius, és un llibre temàtic i, com a tal, se centra més en el contingut i el missatge de la història que en la "confecció" de la història en si. La manera en què el llibre està maquetat, en què el text dialoga amb les imatges, l'elecció dels colors semblen part d'un imaginari "antic", que aixafa imatges i text en una única direcció de colors pastel, formes arrodonides i el text que sembla flotar, col·locat provisionalment, en el blanc de la



pàgina. (Gramantieri, 2012; Naidoo, 2012; Piccinini, 2012; Fierli et al., 2019)  
A més, durant la narració criden l'atenció dues coses en particular: la primera és el paper central que té l'opinió mèdica en la història a l'hora d'escollir afrontar la transició. L'atenció mèdica que es posa a les persones trans\* és el resultat d'una visió profundament binària i normativa del gènere. El tema de la medicalització de les subjectivitats trans\* és molt espinós: és obvi que una persona que decideix fer una transició necessita i té dret a tota l'atenció mèdica necessària i que accedir a aquesta atenció hauria de ser molt més fàcil i molt menys estigmatitzant que ara. El que no és gens obvi és el fet que sovint l'opinió mèdica s'utilitza no per obtenir indicacions sobre la gestió de les emocions i les relacions, sinó per prendre decisions sobre operacions o tractaments hormonals definitius ja a una edat molt primerenca. La segona és una sèrie d'inversions d'estereotips (a la Jazz li encanta el rosa però també el futbol, no li agraden els cotxes de joguina perquè li encanten les princeses) que no contribueixen de cap manera a la seva desconstrucció. Estem molt convençudes que la solució per a la desconstrucció dels estereotips no pot ser el seu capgirament. El llibre de la Jazz aborda de manera molt efectiva les relacions entre ella i la seva família i entre ella i les altres persones petites. Un lloc de socialització molt important és, sens dubte, l'escola que ha d'estar preparada per donar espai a les necessitats de tot tipus de subjectivitat perquè tothom que hi visqui s'hi senti a gust i que és un espai protegit i segur. Amb aquest propòsit, ens sembla molt interessant l'observació de Joan Coats sobre el tema de les relacions de la Jazz:

By contrast, Jazz clearly empathizes and desires relationships with other girls, and is often shown in close physical contact with family members and peers, or joyfully involved in group activities. In fact, the only time where she is depicted as sad and alone, off to the side of activity, is when she is forced to dress like a boy; her transition from boy to girl implies a full embrace of the traditional girl schema. (Coats, 2018: 125)

*Yo soy mía*, de Nerea García i Ángel M. Remírez de Ganuza, és un llibre interessant perquè se centra en la intersexualitat i la transexualitat i ho fa d'una manera molt directa i senzilla. És un dels pocs llibres temàtics sobre transgènere que no representa la persona que es declara (des de petita) trans\*,

com a víctima confusa. Segons la nostra opinió, al llarg de la narració es banalitzava molt tot el procés de descoberta i acceptació, per part de la persona trans\* i per la seva família i el seu entorn; de ser trans\* i voler canviar una sèrie de coses i actituds fonamentals i la vida quotidiana: el nom, el pronom, la roba, fins i tot el cos. El llibre té el gran defecte de molts llibres temàtics (Gramantieri, 2012; Naidoo, 2012; Fierli et al., 2019): la urgència de tractar el tema i explicar una història no sempre es correspon amb un projecte editorial de qualitat. Sembla, doncs, que no s'hagi fet prou atenció a la tipografia ni al tipus de representació. No es tracta de jutjar si les imatges són bones o dolentes, sinó si són imatges que expliquen unes coses més que d'altres. No obstant això, el llibre és interessant sobretot com a guia per a les persones adultes que l'acompanyen, encara que el posicionament que expressa no ens hi troba gens d'acord. Per exemple, es parla exclusivament de "identitat sexual" i mai de gènere: aquest posicionament, a més d'amagar una visió essencialista i rígida-ment binària, focalitza tota l'atenció cap al tema del sexe biològic i de la "sexualitat" de les persones. Aquestes són les definicions de "identitat sexual", que també donen al glossari:

Identidad Sexual: es la construcción biográfica que determina la consciencia de una persona como ser sexuado, el significado subjetivo de la consideración que tenemos como hombre o mujer, a partir de una corporalidad determinada. La identidad sexual no siempre coincide con la etiqueta que las demás personas nos colocan o asignan.

Sexuación: llamamos sexuación al proceso de diferenciación sexual o de hacerse sexuado, el viaje por el que vamos construyéndonos como hombres o mujeres de una manera singular. Este proceso comienza con la fecundación y -aunque se prolonga durante toda la vida- lo que sucede durante vida intrauterina tiene gran peso. En esta etapa se diferencian sexualmente muchas partes de nuestro cuerpo, como las gónadas, las hormonas, los genitales, el cerebro... Tras el nacimiento y hasta la muerte van a adquirir mayor peso los aspectos ambientales, como las normas de la cultura e la educación que recibamos. Este proceso nos hace a todas las mujeres y hombres seres únicos e irrepetibles. (García, Remírez de Ganuza, 2016: s/p)

Dos llibres en els quals la reacció dels pares és fonamental per a la història són *El meu pare es pensa que soc un noi*, de Sophie Labelle, i *Per*

*què es riuen de Noa?*, d'Àlex Font i il·lustrat per Inés Garriga-Nogués. En el primer, la protagonista es presenta com a Alexandra i explica que el seu pare es pensa que ella és un noi i li diu Alexandro. Això passa perquè, quan va néixer, el metge es va equivocar i li va assignar el sexe masculí. Des que va començar a parlar, l'Alexandra ha explicat que ella és una nena i no un nen, però el pare no ho entén: a ella li fa molt de mal això, però l'estima perquè és un pare molt bo i les persones adultes de vegades s'equivoquen! Una manera de narrar una transició i la dificultat, innegable, que poden tenir les persones adultes encara que sigui amb bona fe i amb tot l'amor del món. El llibre és molt interessant perquè no dona una recepta per solucionar la dificultat entre la nena i el seu pare: no hi ha judici cap al comportament del pare i això obre un altre tema que va molt més enllà de les subjectivitats trans\*, és a dir els pares que no compleixen el seu rol de "bons pares", que s'equivoquen o que es troben en una gran dificultat amb els seus fills: són, aquests, personatges que és molt difícil de trobar als llibres il·lustrats on les representacions tendeixen, gairebé sempre, a ensenyar famílies on pare i mare donen seguretat, no tenen dubtes, solucionen els problemes i no en causen, estan completament encaixats en els seus rols de punts de referència global. (Illuminati, 2021: 59).

L'altre llibre que presenta una mare molt amorosa però totalment desorientada és *Per què es riuen de Noa?*, en el qual el Noa, un noi trans\*, és víctima de assetjament a classe fins que decideix explicar la seva situació: és un nen amb vulva. La classe reacciona positivament i el Noa, finalment, se sent acceptat en el nou grup. La reacció de les companyes i companys, però, resulta molt artificial perquè capgira completament la situació d'aïllament i rebuig total que tothom tenia al principi. El grup de la classe ha marginat Noa durant tot l'any perquè no el reconeixia com a part de cap col·lectiu i, ara que s'ha decidit a parlar, reacciona com si no hi hagués hagut mai cap problema. A més, a les il·lustracions no hi ha marcadors evidents que Noa sigui trans\*, així que és difícil d'entendre perquè la classe no l'accepta inicialment, ja que és "diferent". La reacció de Noa davant el rebuig total per part de la classe és, sens dubte, versemblant però no convenç que l'escola o la família no hi intervinguin gens, tot i que és el seu primer curs amb aquest grup. A més, victimitzar així la persona protagonista fa molt artificial la relació amb la resta de la classe, com si l'autor volgués insistir molt per explicar el seu punt de vista, però sense el suport d'un text sòlid. Un dels punts més positius del llibre, que

no deixa de ser feble i poc convincent, és el fet que es tracta d'una de les poques històries sobre persones trans\* que no recorre al truc de la “cua de sirena” o a una representació molt estereotipada de la seva expressió de gènere. La reacció de la mare, amorosa i present, però evidentment molt desorientada, és la que més sobta: «És que la mare de Noa no s'havia adonat de res. Tant de temps pensant que tenia una filla... i ara resulta que té un fill!». És una reacció molt poc creïble des del punt de vista de la narració perquè al principi està excessivament meravellada i, després, totalment aliena al que passa a la classe perquè ella delega completament la conclusió de la història en la decisió que Noa s'expliqui.

Amb el llibre *Ara em dic Joana. Una història tendra sobre el gènere i l'amistat*, de Jessica Walton i Dougal MacPherson, s'acaba aquest grup de llibres sobre identitats trans\* definides en els quals les persones protagonistes reivindiquen el fet que la seva identitat de gènere no coincideix amb el sexe assignat en néixer i volen canviar unes quantes coses de la seva vida. L'osset de peluix d'en Martí és el seu millor amic, un dia està trist i abatut i té por d'explicar per què: «Necessito ser jo mateix, Martí. Dins meu, sempre he sabut que soc una osseta i no un osset. M'agradaria dir-me Joana i no Joan». Amb aquesta declaració, l'osset de peluix d'en Martí fa la seva declaració de subjectivitat trans\*. En Martí li assegura que sempre serà el seu amic i no s'estranya gens quan en Joan li confessa que vol ser una osseta i l'abraça. Els altres amics (l'Ada primer de tots) reaccionen amb total empatia i respecte. És aquest l'expedient que l'autora ha trobat per parlar de les diferents identitats, l'amistat, el reconeixement i el respecte per les diferències de cadascú. És cert que l'ús d'animals i ninots permet tractar temes que, d'altra manera, podrien fer vergonya o ser difícils de tractar; al mateix temps, però, l'expedient de l'osset de peluix trist perquè se sent osseta, banalitzava molt el camí del reconeixement i de relacions de les subjectivitats trans\*.

Aquesta història d'una amistat que va més enllà de qualsevol elecció hauria estat més creïble si la Joana hagués estat una persona i no una osseta de peluix perquè això hauria permès amb major solidesa de narrar la complexitat de cada elecció i la dificultat d'aprendre a respectar les eleccions de les persones que ens envolten. Tres llibres més que expliquen històries de infants molt determinats en afirmar la seva identitat són *La motxilla rosa* i *El ranxo de la Cris*, tots dos de María Gutiérrez i il·lustrat per Nazara Lázaro e Isaac Correa, i *Piratrans Carabarro*, escrit per l'Asociación de Transexuales de Andalucía-

Sylvia Rivera i il·lustrat per Gutiérrez Manuel Carabarro, que explica la història d'un pirata, «pero un pirata de los de verdad, con dos ovarios, un gallo y una estrella como parche. [...] Y aunque esas diferencias lo hacen ser pira-Trans, es como cualquier filibustero.» Llibres interessants en el moment en què van ser publicats (2015) però que avui destaquen pel seu binarisme molt definit. En canvi, en el llibre *Liu*, d'Isa Calsina Val i Lidia Sardà i il·lustrat per Laura Callofré, el repte és la superació (sigui en el llenguatge, sigui en les il·lustracions) del binarisme de gènere. La història explicada en el llibre és molt breu i molt eficaç, sobretot si la pensem explicada dins d'un grup a l'escola i amb el suport d'activitats, preguntes i propostes en l'aparat didàctic que es troben al final del llibre. La idea de superar el binarisme de gènere està declarada des del principi i desenvolupada a la part didàctica. *Liu* és una persona petita que explica a un grup de persones grans què li agrada i què no li agrada, de manera que aquestes puguin establir si és una nena o un nen. Amb l'excusa de contar la seva història, es parla de plaer i benestar, de diferències, antiracisme i antiespecisme i, sobretot, d'identitat. A l'apartat didàctic es parla també de persones trans\* i intersexuals i de com el sexe biològic assignat influeix en el nostre comportament i en la percepció que les altres persones tenen de nosaltres. És també molt interessant el glossari final. De fet, un dels aspectes rellevants de parlar de transició i transgènere és el fet que les persones trans\* solen tenir molt clar, de ben petites, que el seu gènere no coincideix amb el sexe biològic que els van assignar en néixer. La decisió, doncs, d'emprendre una transició, d'identificar-se com a no binari o d'expressar la identitat de gènere d'una altra manera és, indubtablement, diferent de ser-ne conscients, i està profundament influenciada per la cultura, la religió, el major o menor suport de la família i la comunitat.

El segon grup de llibres sobre les representacions de subjectivitats trans\* recull, com ja hem dit, històries que utilitzen com a marcadors la manera de vestir-se i actuar en la socialització del joc i de les relacions. El fet que es tracti sobretot de nens que volen dur faldilles o nenes que es vesteixen, juguen, es mouen com a nens, limita molt aquesta modalitat narrativa i la tanca dins d'una gàbia normativa ben rígida perquè no pressuposa mínimament qüestionar les categories de masculí i femení, temptativa que, fins ara, hem trobat només en el llibre *Liu*. Un dels primers títols publicats (2016) és *Sóc una nena!*, de Yasmeen Ismail. Una conilleta sorollosa i moguda ens explica que com que és tan curiosa, valenta, esvalotada i atrevida, tothom

s'adreça a ella com si fos un nen. Ella reivindica, sempre (i sempre cridant!), que és una nena! Es tracta sense dubte d'una història que vol desconstruir estereotips de gènere i barrejar els rols, però més que l'afirmació d'una subjectivitat trans\*, podem dir que aquesta és l'afirmació, determinada i molt segura, d'una persona que reivindica el dret a ser el que és, sense normes i prejudicis. Una altra història real, com era la història de la Jazz, és la que explica *Mi princesito*, de Cheryl Kilodavis i il·lustrat per Suzanne DeSimone. El fill de la Cheryl és un nen al qual li agraden els vestits de nena i, sobretot, els vestits de princesa. La mare al principi es resisteix, però, després, entén que la felicitat del seu fill és molt més important de les normes sobre roba i colors que ella pot tenir, encara que estiguin molt arrelades. Decideix, doncs, deixar que el fill es vesteixi com li agrada més, que gaudeixi dels teixits brillants, del rosa i de les princeses. Un focus sobre la manera de vestir-se però tot en positiu, sense conflicte, només una exaltació del seu *princess-boy*. És un llibre molt rar, perquè el protagonista no és víctima de burles o discriminació, la família i l'escola estan actuant de manera increïble i el nen és feliç també amb les persones de la seva edat.

Continuem pensant, però, que el fet de ser llibres temàtics no insereix aquestes històries dins de l'àmbit literari: la qualitat del llibre (el projecte editorial, el caràcter tipogràfic triat, les il·lustracions, el text) no és alta i sembla no ser interessant per a qui escriu i produeix el llibre. Ens trobem davant de productes que, més que culturals, s'assemblen a productes d'informació i difusió d'un tema. No són històries que es llegeixen i es fullegen amb plaer, no narren la complexitat, sinó que tanquen l'argument de la identitat de gènere dins d'un patró que sembla funcionar però que no trenca estereotips i gàbies, sobretot perquè continua adreçant-se a un públic molt definit i circumscrit i ja sensibilitzat sobre el tema. A més, creiem que la temàtica de les subjectivitats trans\* no es pot solucionar només intercanviant estereotips de masculí a femení i viceversa, com ara vestits de princesa o el joc del futbol. Amb l'exemple d'altres llibres, esmentem de nou Joan Coats, que puntualitza sobre aquest argument de manera molt intel·ligent.

With the exception of such standouts as Munro Leaf's *The Story of Ferdinand* (1936), which features a young male bull actively resisting the aggression and violence expected of his gender, and Charlotte Zolotow's *William's Doll* (1972), which tells the story of a boy who wants a

doll to nurture and care for, most picturebooks invoke gender schema not only through modes of appearance, but also through modes of behavior and activity. Even *Morris Micklewhite* does not challenge the boy schema articulated by Stephens (1996) when it comes to his behavior; his desire to wear a dress is not because he is focused on building relationships through empathy and identification with the girls in his class, nor does he demonstrate care, a desire to please others, or an ability to share. Rather, he behaves like a competitive, independent, rapacious, active person, who also wants to wear a dress. (Coats, 2018: 125)

De fet, és el mateix patró que trobem en gairebé tots els altres llibres seleccionats, com, per exemple, *L'Edu es disfressa de princesa*, de Nuria Díez Fernández i Patricia Moreno; *La faldilla lila d'en Leo*, d'Irma Borges i Francesco Fagnani; *Visca les ungles de color!* d'Alicia Acosta i Amavisca Luis i il·lustrat per Gusti, i *La meva ombra és rosa*, de Scott Stuart. *L'Edu es disfressa de princesa*, sembla voler centrar-se en la construcció de la identitat de gènere i ho fa a través de disfresses. És molt important que els infants es puguin reconèixer en les representacions de les disfresses sense segregacions de gènere i rols, també és interessant com els pares i mares emfatitzen que cada persona pot i ha de fer el que vol, sentir-se bé i respectar les altres persones. La història, però, és molt feble perquè, en comptes d'aprofitar l'ocasió per parlar de transgènere o d'identitats fluides (o fins i tot de parlar de disfresses exclusivament com a joc), deixa el dubte d'una subjectivitat fluida que, però, és incapaç de sortir de la normativitat del binarisme. Ens sembla que, a més, assenyalar que cada persona té rols de gènere indefinits (la mare i el pare que s'intercanvien les tasques domèstiques) i que si l'Edu es disfressa de princesa, no es convertirà en una nena, al·ludeixen implícitament que aquest tipus de canvi no està permès socialment. La por a l'estigma social i la necessitat d'acceptació i reconeixement per part de la comunitat a la qual una persona pertany són fonamentals per construir la nostra identitat; això no hauria de ser, però, un obstacle massa gran per expressar el que som i com ens volem presentar. En el cas de l'Edu, per exemple, són els seus amics que es burlen d'ell perquè vol fer una cosa com una nena, és a dir, disfressar-se de princesa. El suport dels pares en la dificultat de l'Edu és bàsic, però ho fan amb una sèrie d'exemples que només són capgiraments d'estereotips sobre rols i feines (el Pau que treballa en una gran botiga de roba de senyora, la Mariola que condueix un taxi, feina considerada predominantment masculina) que no qüestionen

la identitat de cap dels amics anomenats. Repetim, a més, que en destacar que no es convertirà en una nena només per haver-se vestit de princesa, subratllen amb vehemència l'excepcionalitat del moment de disfressar-se posant l'exemple del carnaval encara que, al final, el pare de l'Edu subratlla com cap persona pot dir a una altra persona què pot i què no pot fer i parla de benestar i respecte.

*La faldilla lila d'en Leo* proposa exactament la mateixa situació narrativa: en Leo és un nen a qui li agrada molt disfressar-se i sempre es posa una faldilla lila fins que, un dia, una senyora al carrer li diu que és una nena molt bonica. El Leo s'enfada molt perquè no entén com només una faldilla faci canviar completament com el perceben les altres persones. El pare i la mare li donen suport en l'elecció de posar-se la faldilla i li expliquen com tot això depèn d'un tema cultural: hi ha molts països on els homes porten faldilla i, fins fa molt poc temps, les dones no podien dur pantalons. Un expedient interessant perquè busca un toc d'interculturalitat en el conte, encara que no soluciona mínimament el tema de la identitat de Leo o de les persones que el llegeixen, ni el posa en qüestió. *Visca les ungles de color!*, en lloc de parlar de vestits, ens parla de pintar-se les ungles: al Juan li agrada molt i la seva mare li dona els seus pinta ungles perquè hi pugui jugar, però a l'escola els altres nens se'n burlen perquè "pintar-se les ungles és de nena". El pare comença a pintar-se-les ell també fins que el dia de l'aniversari del Juan, tota la classe li fa una sorpresa: cada persona es presenta amb les ungles pintades. Una vegada més, ens trobem davant d'una història que ens parla d'un conflicte molt profund, perquè es genera a causa d'unes creences evidentment molt arrelades (considerant que parlem de persones de l'escola infantil), i que sembla que es pugui solucionar amb un gest, amb un esdeveniment excepcional. En lloc de "normalitzar"<sup>164</sup> el fet de pintar-se o no les ungles, es posa l'atenció sobre la raresa d'en Juan, la seva actitud fora de la norma i es reacciona a aquesta situació incòmoda amb un acte d'excepció que no transforma gens la realitat i els prejudicis de les persones que envolten el Juan.

---

<sup>164</sup> El terme "normalitzar" mereixeria una reflexió dedicada: es parla molt de "normalitzar" la presència de persones trans\*, de parelles homosexuals, de persones "diferents". Estem totalment d'acord sobre el fet que totes aquestes diferències haurien de començar a ser donades per fet. El problema de la paraula "normalització" rau en el fet que és un concepte que parteix, en qualsevol cas, d'una sèrie de normes que voldríem veure superades, unes normes molt arrelades en un pensament hegemònic, patriarcal i masclista, en una visió binària de tota la realitat i, sempre, des d'un punt de vista profundament masculí.



*La meva ombra és rosa*, de Scott Stuart, juga amb un altre expedient: l'ombra del protagonista en lloc de ser blava com la de tota la família i de totes les persones de la classe és rosa. I no només és rosa, sinó que li agrada ballar, les coses brillants i els unicorns. Només para quan veu el pare, fort i potent amb la seva ombra blava. Un pare que es revela, no obstant el seu aspecte, com una persona sensible i que dona suport totalment al fill explicant-li que potser la seva ombra serà blava un dia, però sobretot, li diu que cada persona té la seva ombra, que no és només una ombra, sinó la manera de ser de cada persona i que moltes vegades les persones l'amaguen. Amb el suport del pare, que es posa ell també un vestit brillant i amb un tutú, tornen a l'escola i tothom vol ser el seu amic. El llibre ressegueix *Julia, la niña que tenia ombra de chico* sense declarar el plagi i, sobretot, sense la força narrativa del text i de les il·lustracions de Julia. Si el llibre d'Anne Bozellec i Christian Bruel acaba amb una declaració i reivindicació del dret de ser el que som, i amb això crea (sobretot en el moment de la seva primera publicació als anys setanta) un curtcircuit increïble, *La meva ombra és rosa*, ens sembla una còpia edulcorada que no té cap força transformadora ni des del punt de vista de la història, ni des del punt de vista de les il·lustracions.

Un altre element que retorna per representar les subjectivitats trans\* és la cua de sirena que sovint substitueix el tema dels vestits o que el reforça. Ja ho hem vist amb *Soc la Jazz* i el trobem en *Sirenes*, de Jessica Love, i en *Cua de sirena*, d'Alba Barbé i Serra i Sara Carro Ibarra i il·lustrat per Joan Turu.

En *Cua de sirena*, més enllà de l'expedient de la sirena, el posicionament de la història cap a una fluïdesa del gènere i la seva expressió és interessant i molt estrany de trobar. Sovint la narració comença amb un malestar de la persona trans\* o amb un conflicte i amb la solució d'una transició definitiva que no sabem si és realment l'objectiu al qual aspirava aquesta persona. Aquest llibre, en canvi, se centra en la possibilitat de no escollir o de posposar l'elecció a un altre moment i continuar expressant la pròpia identitat sense haver d'afrontar necessàriament una transició. En Roc tria una disfressa en un bagul per a la festa del casal d'estiu amb la seva classe. Troba una cua de sirena i decideix posar-se-la i portar-la per a l'espectacle de disfresses. El retrat de Roc no és estereotipat, malgrat el nom i malgrat no qüestionar el seu gènere masculí, la seva expressió de gènere és més aviat neutra. La conclusió és que no és important que tingui característiques específiques. L'elecció de la

cua no resulta ser un èxit, quan es presenta a la festa els seus companys es posen a riure i li diuen “nena”. El Roc fuig, enfadat i trist, però sobretot confós. És interessant com totes aquestes emocions s’expressen en la narració: no només està enfadat, no només està trist, no sap què fer perquè se sent bé amb aquella disfressa, però, alhora, se sent culpable per haver triat una cosa que no li coincideix (o, almenys, altres persones pensen que no li coincideix). En una cova de la platja es troba amb sirenes de veritat. Una d’elles juga amb en Roc, però el posen davant d’un posicionament definitiu: només pot quedar-se amb elles si es transforma per sempre en una sirena, si, en canvi, vol continuar sent humà, no es pot quedar. En Roc està encara més confós perquè no sap què triar i, sobretot, no entén el perquè d’una elecció tan radical. Aquest passatge també és crucial: per què s’ha de triar estar d’un costat o de l’altre? Hi ha realment només dues opcions? Amb l’ajuda d’un cranc parlant, en Roc entén que no només hi ha l’opció de sirena o ésser humà, sinó que també es pot decidir no enrigidir-se en una postura definida i expressar-se pel que som. Ara en Roc està content amb la seva nova condició i sap qui és: només en Roc, amb una preciosa cua de sirena! Els amics l’estan cridant, és hora de tornar a la festa. Un llibre divertit, delicat i que posa al centre de la narració un posicionament molt obert i que supera la visió binària de la majoria dels altres llibres. És innegable que aquest llibre també té uns punts febles, primer de tots el projecte editorial, que sembla que no va parar massa atenció a una sèrie de detalls. El primer element que, a parer nostre, no funciona és el tipus de paper utilitzat -massa brillant per a la franja d’edat a la qual es dirigeix- i el format de revista que donen al llibre un aire de descuit innecessari. El tema de la sirena és l’altre element sobre el qual reflexionar perquè, encara que sigui un símbol icònic que les persones trans\* fan servir molt, el risc és que acabi semblant una banalització del camí de construcció i expressió de la identitat de gènere, transformant-se així, en un estereotip entre d’altres.

*Sirenes*, un llibre amb unes il·lustracions boníssimes, narra la història d’un nen que, fascinat per les sirenes, somia convertir-se en una d’elles i per fer-ho es disfressa. El Julián és, sens dubte, un nen molt curiós i mentre llegeix amb la seva àvia al metro un llibre il·lustrat, se sent atret per un grup de dones exhuberants que entren al vagó: precioses com sirenes. Emmirallant-s’hi, somnia esdevenir com elles: cabells llargs i voluptuosos, una llarga cua de color i la llibertat absoluta de nedar per tot arreu! Un llibre sobre l’expressió de la identitat, sobre la decisió de dir qui és i sobre el suport que, en la

construcció de la nostra identitat, és agradable rebre de les persones adultes que ens envolten i ens estimen. La força de la història de Julián rau precisament en el punt de trobada entre el seu somni d'infantesa i la seva àvia que no el redimensiona, no el censura i, de fet, ajuda a fer-lo realitat. És, doncs, com diu la sinopsi, un llibre sobre disfressar-se, sobre carnaval (de fet en Julián vol anar a la *Mermaid Parade* de Coney Island) i sobre el fet que qualsevol es pot disfressar com vulgui? Sí, es clar. Però també és un llibre sobre les subjectivitats trans\* que, en lloc de considerar el tema com un problema, el posa al centre de la narració a través d'il·lustracions magistrals i d'una història delicada i contundent alhora. El fet que l'àvia no renyi en Julián i, al contrari, l'ajudi en la construcció de la seva disfressa, atorga al llibre un gran poder d'apoderament. Paral·lelament, però, el fet que el llibre acabi amb Julián anant a una cercavila de carnaval fa que el somni de convertir-se en sirena (que, com ja hem dit, d'una manera més o menys estereotipada és un clar símbol de la iconografia trans\*) es redueixi i, potser, d'una certa manera, es banalitzi.

Un altre llibre amb il·lustracions magistrals és *El nen perfecte*, de Bernat Cormand i Àlex González. Les il·lustracions són extremadament delicades i, alhora, molt potents. Les expressions del protagonista, el nen que tothom considera perfecte, amaguen una profunda tristesa. El llibre no aborda directament la voluntat, les emocions o els desitjos de Daniel, només ens parla de la seva transformació secreta. El fet que el conte no parli de desig i emocions i què presenti la seva transformació nocturna només al final de la història, i sense que l'expressió del nen canviï visiblement, no ens permet saber en quina direcció pot anar la transformació. És a dir, no sabem, en una primera lectura, si a Daniel només li agrada disfressar-se o si la seva disfressa nocturna allunyada de la mirada de tothom és, en canvi, l'expressió d'una identitat que busca la seva forma i la seva manera d'expressar-se molt més enllà del simple joc de la disfressa. Perquè el Nen Perfecte llegeix, es vesteix sol, passa desapercebut. Les il·lustracions exalten la seva capacitat de camuflatge, els colors harmonitzen entre si, les formes es fusionen amb el paper pintat. La sensació és de silenci i calma. A la imatge on el Nen Perfecte ajuda en les feines de casa, la perspectiva de l'il·lustrador canvia: el nen i la sopera vists des de dalt donen la sensació de submissió, d'acceptació de l'estat de les coses. No hi ha res al llibre fins ara que discrepi o ens preocupi. En realitat, és el nen perfecte que qualsevol família voldria. Al llarg de la història sembla

que cap persona no es preocupi mai per ell, per com se sent, si està trist o feliç, si està bé i a gust en aquest esquema tan ben dissenyat. I és, de fet, amb la mateixa capacitat de passar desapercebut, que el Nen Perfecte es transforma a la nit, en una explosió de colors i plomes, elegància i expressió de la seva identitat. No hi ha judici ni patiment en aquesta transformació. El nen no diu “qui és realment”, sinó que explica una part de si mateix que només emergeix en el silenci de la casa que dorm.

*Ella és el meu papa*, de Sarah Savage i Joules Garcia, és l'únic llibre que narra la història de la transició d'una persona adulta i ho explica des del punt de vista de la seva filla, en una situació no “problemàtica”: una representació extremadament rara perquè, no només no parla de les persones trans\* com a persones amb un problema, sinó que ens presenta l'Helena, el pare de la Mimi, com a perfectament integrat a la família -encara que la reacció al lloc de treball o entre les persones amigues, per exemple, s'omet completament. El punt sobre el llenguatge utilitzat per referir-se a les persones trans\* també és molt interessant: quan la cosina de la Mimi s'equivoca, la Mimi no dubta a recordar-li que vagi amb compte perquè un llenguatge correcte vol dir respectar les persones trans\*. La frase que també dona títol al llibre és exemplar del raonament de Mimi sobre la llengua: la persona trans\* ha d'estar absolutament al centre del discurs sobre la llengua, si no es tradueix en una falta de respecte per la seva elecció i les seves necessitats. El fet que Mimi tingui un pare que ha fet una transició MtF es fa explícit al principi de la història i això fa que de seguida poguem entrar al clímax de la narració. És interessant que la preocupació de la Mimi pel que podria ser un problema s'expressa com un factor que es va circumscriure a l'inici de la transició i després es va superar completament.

Un llibre que no entra dins de la categoria dels àlbums il·lustrats, però que volem mantenir en aquesta selecció és *Nenes i nens. Cadascuna cadascú diferent*, de Mayor Aingeru i Monteagudo Susana. Es tracta d'un projecte fotogràfic sobre la identitat de les persones trans\*. Com explica la sinopsi del llibre, són “Històries reals de nois i noies que van acceptar ser fotografiats i explicar què els agrada, què no els agrada i com s'imaginen.” El llibre és agradable de llegir, les fotografies són molt maques i afegeixen detall al text, a més, és rellevant que la veu de les persones que expliquen la seva història sigui la protagonista. El llibre centra molt l'atenció en què els agrada i no els agrada, què fan, com juguen i quina és la seva relació amb el món. Un llibre

bonic, útil i interessant, que se centra en el qüestionament del sexe biològic assignat en néixer. Qüestionament que no s'estén al binarisme: de fet el punt feble d'aquest llibre és precisament el posicionament binari rígid que no contempla cap gènere que no sigui masculí i femení.

## MANUALS



53. Lucia Zamolo. *El vermell mola*. Takatuka, 2019

La secció que hem anomenat “manuals” recull llibres il·lustrats pensats com a guies per a descobrir que està passant quan creixem, el nostre cos canvia, i canvien també els nostres comportaments i relacions. Dins d'aquest tipus de llibres, podem identificar tres grups diferents: els llibres que expliquen la pubertat i el creixement del cos; els llibres d'educació sexual i afectiva que enfoquen la temàtica més específica de la sexualitat; els llibres, com ara el llibre de Liv Strömquist, *El fruto prohibido*, o *Género: para que nos entendamos*, de Noa Delclòs Coll, que, des d'un punt de vista transfeminista, proposen un enfocament diferent sobre el tema del gènere i de les sexualitats.

El llibre de Liv Strömquist és un còmic que traça, entre ironia i reivindicació, un recorregut històric del pensament masculí sobre la sexualitat femenina. Divertit i cínic, amb referències bibliogràfiques molt pertinents, ens explica el problema més gran relatiu a la sexualitat de les dones: l'interès expressat per aquest tema per part dels homes! Un llibre pensat per a un públic lector adolescent, amb un to irreverent i molt engrescador.

El llibre de Noa Delclòs Coll, en canvi, està pensat per a un públic més petit. Es tracta del treball de grau de l'autor, activista trans\*, que, a partir de la seva experiència, focalitza l'atenció sobre el llenguatge. Un llibret molt breu i àgil, a més de barat, molt útil tant per als joves que comencen a fer-se

preguntes sobre la identitat de gènere i necessiten un vocabulari bàsic per respondre-les, com per a les persones adultes que volen afrontar el tema dins d'un col·lectiu, una comunitat educativa o en família. El fet que el llibre estigui estructurat com un manual molt esquemàtic i clar ajuda a memoritzar i assumir aquest lèxic precís en la nostra parla quotidiana. No és exactament un àlbum il·lustrat i això fa que s'hagi prestat menys atenció al llibre-objecte, a la seva maquetació i estructura general (el paper, la lletra tipogràfica utilitzada per al text). Tanmateix, l'editorial que el va publicar a Espanya sembla que ja no existeix. Seria una operació molt interessant que l'autor el pogués transformar en una proposta més articulada i complexa on donar més espai també al projecte editorial més enllà dels continguts. El llibre introdueix conceptes molt importants com la diferència entre percepció, identitat o expressió de gènere. Manté una atenció al lèxic que permet, atès que es presenta de manera clara i senzilla, canviar la nostra manera de parlar intentant adoptar un tipus de llenguatge inclusiu i correcte. El tema de la identitat de gènere i el fet que hi hagi més de dos gèneres és, com la resta de continguts del llibre, tractat amb molta claredat, sense ser mai arrogant ni impositiu. La transsexualitat i el transgènere són un tema clau del llibre. És important subratllar que són temàtiques sense ser el "problema" que planteja el llibre, sinó un contingut més entre d'altres. El fet de representar persones en la seva varietat de gènere, però també d'ètnia, habilitat i autoexpressió, fa que el llibre sigui molt potent. La conclusió, a més de divertida, conté tota la substància del llibre en una vinyeta: cada persona és com se sent, com decideix expressar-se i com vol ser percebuda i tot això no es pot determinar des de fora.

A part d'aquests dos llibres "excepció", els altres títols de la secció Manuals presenten tots una estructura molt similar: d'una banda, la voluntat de contestar preguntes urgents i molt difoses -què m'està passant? com creix el meu cos? què vol dir fer-se grans?- i, de l'altra, una visió molt binària i conformista de l'adolescència i de les temàtiques que s'hi refereixen: sexualitat, relacions, identitat de gènere. El que podem destacar, després d'una anàlisi exhaustiva d'aquests volums, és que, a banda d'algunes excepcions, la proposta editorial reforça unes quantes creences i prejudicis, no trenca les gàbies del binarisme de gènere i continua explicant l'adolescència i la pubertat com una època problemàtica de transició entre l'edat innocent de la infància i l'edat adulta. Un moment en què el cos ens fa nosa, no el podem controlar i només ens porta problemes i riscos de malalties i embarassos no desitjats.

Són, encara avui, molt pocs els llibres que parlen de manera oberta i transformadora de relacions, plaer i autodeterminació: la majoria ho fan com si fos només un deure per atraure més públic, això sona fals i molest. Com sempre passa, i com ja hem dit més d'una vegada (Fierli, 2021b: 186), no existeix el llibre perfecte i la solució està en la pluralitat de les propostes i dels punts de vista. A més, les innombrables publicacions que se'ns presenten com a “manuals” per respondre dubtes i curiositats sobre els cossos que canvien i es transformen es dirigeixen a nois i noies per separat amb publicacions *ad hoc*. Això no només reforça la visió essencialista de les diferències, donant suport a la segregació de gènere en els processos educatius i de desenvolupament, sinó que exclou, a més, tota persona fluida o en procés de qüestionament. La majoria dels manuals, doncs, segrega per sexe i no proposa cap operació ni d'intercanvi d'informacions entre nois i noies, i encara menys, inclou subjectivitats trans\* o qüestionaments d'algun tipus.

Una parte di questa produzione letteraria rimane attenta alla sperimentazione e alla qualità, ma viene di fatto sempre più relegata a una nicchia. Dal punto di vista delle rappresentazioni di genere, si assiste poi a una progressiva “genderization”, ovvero a un’offerta sempre più specializzata sulla base del genere di lettrici e lettori. L’offerta per bambine e ragazze è di gran lunga più ricca e sfaccettata di quella rivolta a bambini e ragazzi, anche per ragioni commerciali e di marketing, poiché secondo tutte le statistiche i maschi leggono meno e il mercato, invece di stimolarli, si adegua, puntando su un pubblico più “sicuro” (Ferrier 2006; Lipperini 2007). (Pederzoli, 2021: 21)

La pubertat està analitzada com un factor tècnic, es descriu i es comenta, però sense donar moltes més informacions de les que podem trobar en qualsevol altre manual d'anatomia genèric i, sobretot, sense proposar punts de vista diferents. Fins i tot els manuals més “progressistes” que s'ocupen, per exemple, del tema de la menstruació (tema que hem aïllat en una categoria a part) d'una manera exhaustiva, competent i sense tabús, ho fan buscant una complicitat “de categoria” amb les “noies” (que inevitablement cal interpretar com a dones joves cisgènere) i aïllant, així, una part molt més nodrida de persones que haurien de tenir, en canvi, el dret o el desig d'informar-se'n.

Llibres com ara *La Mia es fa gran* i *El Bru es fa gran*, tots dos de Mònica Peitx amb il·lustracions de Cristina Losantos, no superen el binarisme de

gènere, a banda de donar una representació del cos molt censurada i conservadora. Encara que els dos llibres donin informacions interessants i molt clares, tractin la pubertat i el creixement com un moment divertit i ple de descobriments i no hi hagi una medicalització excessiva del tema, no aborden la part emocional de créixer i, pel que fa a les representacions, mai no hi ha cossos nus i la Mia i el Bru sempre van coberts amb roba interior, fins i tot quan els visita la pediatra. Amb només una excepció: la Mia va a la consulta de la pediatra amb la seva mare, el Bru amb la mare i el pare. Una presència masculina, activa i informada, que només apareix amb el fill (la Mia i el Bru són germans). És com si tot fos molt suau i sense friccions i això fa que els dos llibres siguin menys convincents perquè sempre donen la sensació de caracteritzar-se per un fort conformisme. Per exemple, la representació de la Mia davant del mirall continua transmetent estereotips relacionats amb el gènere femení com la vanitat i l'excés d'atenció al cos. Les il·lustracions de les explicacions més científiques de la pediatra a la Mia i al Bru, són molt clares i utilitzen sempre un llenguatge correcte. No obstant això, però, crida l'atenció que els cossos de les persones que formen part de la història mai no estiguin nus mentre que, en canvi, les explicacions mèdiques es representen com a dibuixos. A més, en la pàgina que explica el funcionament de l'úter, van decidir representar una dona embarassada, mentre que, a la pàgina que representa el penis i l'aparell genital masculí, no hi ha cap referència a l'embaràs. De fet, l'embaràs com a possibilitat en el futur de la Mia no s'esmenta al text, però les imatges deixen clar quin ha de ser el futur de qualsevol úter. Els dos llibres se centren molt en el creixement físic del cos, l'alçada, l'alimentació saludable, la cura. Es dedica molt poc espai a la part emocional i de relació. Per acabar, la Mia i en Bru es fan grans i ara tenen mòbil: que la Mia només fa servir, aparentment, per apuntar les dates de la regla. A l'última pàgina dels dos llibres respectivament, es veu la Mia estirada al llit escoltant música, com qualsevol adolescent, mentre que al Bru se li dona la possibilitat d'imaginar-se el futur: ha començat a cuinar i li agrada molt, potser esdevindrà un xef?

Entre altres manuals il·lustrats sobre el creixement, de fet, encara sorgeixen casos, com el de *Pelos por todos lados. Un libro sobre eso de crecer*, de Jacqui Bailey i Sarah Nayler, en què una visió profundament conservadora i masculista domina completament la narració encara que estigui molt ben amagada a sota d'un to simpàtic i modern. El llibre és divertit i està ben organitzat, hi ha atenció a la informació donada i les representacions intenten ser



plurals i variades (intenten donar una imatge de noies i nois actius, de diferents ètnies) encara que no n'hi hagi cap amb discapacitat o de cultures explícitament diferents de l'occidental. Les explicacions sobre temes com la sexualitat i les orientacions sexuals acostumen a ser molt clares i obertes, a pesar que sempre mantinguin un to molt paternalista. El llibre, de fet, presenta una visió profundament masculina i molt conservadora: dedica molt d'espai a la sexualitat masculina (la mida del penis, la masturbació) mentre que, pel que fa als canvis en el cos de les noies, se centra gairebé exclusivament en la menstruació, creant un important desequilibri de la informació. El fet que indiqui l'adolescència com el moment en què una persona esdevé capaç de reproduir-se tanca les portes a una visió lliure i conscient de la sexualitat, el creixement i les relacions. El llibre comença immediatament amb "l'origen de la vida", quan l'òvul de la mare es troba amb l'esperma del pare. El primer indicatiu que dona sobre la sexualitat és que «los padres mantienen relaciones sexuales porque están enamorados y quieren tener un bebé» (p.9), transmetent una visió reduïda i limitada del món. Convertir-se en adolescents vol dir que el cos canvia i amb ell les nostres accions i reaccions però, sobretot, vol dir ser capaç de reproduir-se. Tot i que la representació que es fa de l'adolescència en aquesta pàgina és de persones actives jugant juntes, es subratlla que l'adolescència significa que els nois desenvolupin un físic musculós i fort i que les noies acumulin greix per quan tinguin una criatura.

A la meitat, el llibre es divideix en capítols separats per a noies i nois. La representació femenina a l'inici del capítol és la d'una mare amb un nadó, la representació masculina del capítol "Solo niños" és un nen que corre i fa esport. A les noies se'ls explica que tindran el període, als nois se'ls dona espai per a informacions sobre la sexualitat, de fet el llibre parla d'ejaculació i erecció i masturbació com si només fos una cosa masculina. El llibre parla també d'homosexualitat, però ho fa de manera marginal i com si fos una rara excepció a la normalitat heterosexual; tot i això, no es fa mai explícit i, al contrari, es diu que l'homosexualitat és quelcom totalment natural, però el to de reprovació es respira per tot arreu. Les representacions són exclusivament heteronormatives i només presenten persones cisgènere i persones sanes.

Dos llibres divertits i que, encara que estiguin separats per gènere i siguin el producte evident d'una forta operació de màrqueting, donen una visió del cos interessant, són la *Guia per a una noia genial com tu*, de Nora Rodríguez, i *Quin bon rotllo fer-se gran!*, de Matías Nespolo, els dos il·lustrats per

Raquel Gu. A aquests llibres cal afegir *Iguales pero diferentes*, de Laura Morán, que dels tres és l'únic que aborda el tema de la sexualitat i de la identitat de gènere. Els dos primers presenten un desenvolupament similar amb atenció sobretot als canvis del cos relacionats amb la percepció que cada persona en té: incideixen molt en la importància d'estimar el propi cos, en què cada persona és diferent i no existeix el cos, la forma o el pes perfecte que hàgim de considerar modèlic. És molt interessant també que entre els hàbits saludables (alimentació, higiene personal) posen l'atenció a fer esport, un tema molt espinós sobretot si es considera que la majoria de les noies després dels 14-15 anys abandonen les activitats esportives, sobretot d'equip. Aparentment, els dos llibres són paral·lels, però en la guia dedicada als nois hi ha una part molt important sobre les emocions i sobre els rols de gènere i la seva desconstrucció. Aquesta construcció és rara perquè la norma és que es parli d'emocions i rols sobretot en les publicacions dedicades a les noies. El tercer volum de l'operació, *noi@s genials*, és el que aborda el tema del sexe i les identitats i dona una definició interessant de persona trans\*, que subratlla com això té a veure amb la identitat de gènere i no exclusivament amb l'expressió de gènere que una persona tria.

Las personas trans (transgénero) son aquellas que NO se identifican con el género que les asignaron al nacer en función de sus genitales. Desde que somos pequeños, vamos descubriendo quiénes somos, pero no es hasta que podemos hablar cuando los niños trans expresan con palabras quiénes son y se quejan porque los demás no les tratan como se sienten. Ser una persona trans no tiene que ver con que a alguien le guste hacer cosas que los roles de género consideran apropiados o característicos del género contrario, como pintarte las uñas si eres chico o llevar el pelo rapado si eres chica. Ya hemos dicho que la identidad no se define por tus genitales, pero tampoco por lo que te gusta hacer, sino por cómo te sientes. (Morán, 2022: 214)

Al costat d'aquestes propostes segregades i sempre binàries, comencem a veure títols que presten una atenció important a la relació imprescindible que hi ha entre els cossos, el seu creixement i desenvolupament, les identitats de gènere i les sexualitats. No només simpàtics espermatozous actius i empenedors que viatgen cap a un òvul passiu i acollidor, sinó llibres que expliquen els cossos i les sexualitats amb llibertat i consciència, sense donar un

sol punt de vista i, ans al contrari, proposant mirar la realitat que ens envolta valorant les diferències i els punts en comú, buscant diàleg i consentiment en les relacions. Els dos llibres de Katharina Von der Gathen, il·lustrats per a Anke Kuhl, *Explica-m'ho: 101 preguntes fetes per nens i nenes sobre un tema apassionant* i *Explica-m'ho tot: més preguntes fetes per nens i nenes sobre un tema apassionant*, que reuneixen les preguntes anònimes que els alumnes de tercer i quart de primària van fer a l'autora assistint als seus cursos d'educació emocional i sexual a l'escola -per tant, si no s'aborden alguns temes se suposa que depèn del fet que no hagin despertat curiositat. Es tracta d'un llibre molt entretingut, tant per les preguntes com per la forma en què s'han il·lustrat, intel·ligent i pot ser de gran utilitat en qualsevol itinerari educatiu perquè respecta la curiositat i la urgència de qualsevol pregunta (sense classificar-les segons una presumpta "importància") i poder-la respondre amb rigor. Hi ha centenars de preguntes de tota mena, algunes poden semblar més ingènues, però són la implementació d'una pràctica educativa revolucionària, la de la pedagogia de la pregunta,<sup>165</sup> que se centra en el pensament de l'infant i intenta construir respostes per a aquesta urgència de coneixement. Les preguntes han estat escollides amb cura, tracten temes variats i interessants, les respostes són sempre rigorosament científiques i les il·lustracions són divertides i desactiven la vergonya que algunes preguntes podrien crear. A mesura que avança el llibre s'aborden els temes més variats.

El primer llibre s'obre amb la pregunta "per què és tan important el cos?". Una pregunta aparentment banal però que ens permet abordar molts temes: l'amor al cos, la cura, la pressió social perquè totes les persones anhelin una tipologia precisa de cossos, l'estigma cap als cossos que no compleixen les normes i el cànon social. Infinites qüestions que una simple pregunta pot desencadenar i a les quals cal buscar respostes conjuntament, en la pràctica del cercle, acollint tota mena de curiositats, situant-se en una actitud acollidora davant les necessitats i dubtes de les persones petites, sense judicis i sense censura. És interessant com, enmig d'una aparent aleatorietat de les preguntes escollides, l'autora ha inclòs tot allò que ha considerat imprescindible abordar. Per exemple, la idea del sexe com quelcom divertit, plaent i bonic, no necessàriament lligat a una parella o a un contracte matrimonial. Dins d'una pràctica educativa oberta i sense judicis, és important afrontar temes

---

<sup>165</sup> Vegi's sobre això Freire i Faundez, 1985; Fierli et al., 2020c; Ginzburg, 1979.

molt delicats i que, en la majoria de casos, queden relegats a trobades que medicalitzen la sexualitat i en parlen com si fos un problema. Un dels arguments tractats és l'avortament, sens dubte un tema tan crucial com delicat i que pot desencadenar les reaccions més inesperades. En canvi, és important que els infants sàpiguen què és, per què es practica i quan pot passar, perquè puguin créixer lliures i conscients i capaços d'autodeterminar-se. Un altre tema interessant que s'aborda al llibre és el del consentiment. No hi pot haver cap situació en què sentim que hem de tenir relacions sexuals si no volem, no hi pot haver cap situació en què obliguem una altra persona a tenir relacions sexuals. El consentiment ha de ser la base de totes les relacions, no només sexuals, i s'ha d'ensenyar com el principi fundacional de tot intercanvi social des d'una edat primerenca.

El segon volum recull qüestions que afecten més el període de la pubertat i de la curiositat cap a la sexualitat. És ben clar, com també expliquen les autores, que una de les principals fonts d'informació per a les persones adolescents és internet. Ara bé, d'una banda, això vol dir que les respostes són molt més accessibles per a qualsevol, de l'altra, però, internet no posa filtres a la informació i, per tant, sovint no és certa ni verificable. Acceptar respostes i informacions d'aquest tipus fa que la gent estigui substancialment infocada i contribueix a la transmissió d'estereotips, tabús i falses creences sobre el sexe i la sexualitat. Tanmateix, ambdós llibres continuen essent binaris i heteronormatius tant en la representació de gèneres i relacions, com en l'elecció dels temes a tractar. Hi ha una sèrie de qüestions que queden fora de la discussió (orientacions sexuals, identitat de gènere, persones no binàries, transgènere) i el llibre, tant en les il·lustracions com en els continguts, és profundament heteronormatiu i binari. Si la resposta a aquesta mancança és que determinades qüestions no han sortit dels tallers, potser una altra rèplica podria ser que no han sortit perquè són qüestions que continuen no sent tractades i no se'ls dona l'espai degut. Hi ha, per exemple, una única pregunta que aborda el tema de les subjectivitats trans\*. Òbviament, l'espai de resposta és limitat per tal d'aprofundir en la temàtica però, en tot cas, no s'aborda gens ni mica la part emocional i relacional. Fins i tot, davant la temàtica de les subjectivitats trans\*, però, les representacions que ofereix el llibre són profundament i rígidament binàries. No contempen que hi hagi altres possibilitats a més del gènere masculí i femení, ni que hi hagi altres opcions a banda de la transició *M to F* o *F to M*. El tema de la sexualitat de les persones amb discapacitat, en

canvi, es tracta amb moltes preguntes i sempre d'una manera molt correcta. Tenint en compte la majoria de reaccions a aquestes preguntes, és com si els cossos “no conformes” no poguessin tenir una sexualitat saludable i satisfactòria, reservada només per a persones capaces i socialment actives. Amb aquesta pregunta es tanca el segon volum del llibre. Torna, al llarg dels dos llibres, el tema de la conformitat del cos als estàndards precisos de bellesa, primesa, joventut i capacitat. I, també, encara que no se'n parli explícitament, la d'una major pressió social sobre les dones respecte als homes perquè el seu cos reflecteixi les normes i els cànons que la societat ha construït. Com ja vam aprofundir en l'article *Cetriolini e pesci pagliaccio. Rompere le norme di genere nella letteratura illustrata per l'infanzia* (2020), la societat en què creixem no preveu ni legitima que les persones facin la seva pròpia designació de gènere de manera autònoma a partir de la percepció que tenen d'elles mateixes, però precisament aquest és un aspecte contextual, no universal (Ansara, Hegarty, 2014).

Riceviamo (e forniamo), da subito e per tutto il corso della vita, stimoli che educano a seguire norme che prescrivono cosa sia o meno consono fare, immaginare, desiderare, in base alla nostra attribuzione come maschi o femmine. Nei primi anni di vita siamo estremamente sensibili agli stereotipi che ci forniscono indicazioni rigide, che indirizzano le nostre scelte nel gioco, nell'espressione dell'emotività e della personalità, nella percezione che abbiamo della nostra identità, limitando sensibilmente il numero delle possibilità di sperimentare e di immaginare prospettive di vita, interessi, esperienze (Martin, Ruble, 2009). Ma «gender is not a binary concept but instead represents a spectrum or constellation of variations». (Fabes, Martin, Hanish, 2019 p.2) La cis-eteronormatività vigente ci porta ad assumere come dato naturale che al mondo esistano due generi, maschile e femminile, polarizzati nelle loro differenze di caratteristiche, ruoli e propensioni, che dunque si completano a vicenda nell'unione eterosessuale, invisibilizzando e discriminando le esistenze di tutte quelle soggettività non conformi a questo modello dominante (Ansara, Hegarty, 2014). (Fierli et al., 2020b: 6)

Un dels pocs títols que fa explícita la possibilitat d'existències no cis-heteronormatives a través dels relats dels fets de les persones protagonistes és *Sexo es una palabra divertida*, de Cory Silverberg i Fiona Smyth, un còmic i

manual per als darrers cicles de primària, en el qual les relacions, les amistats, la sexualitat i l'afecte són narrades per un grup de persones, cadascuna amb particularitats diferents però cap ni una etiquetada segons categories binàries. Un llibre totalment innovador tant per la configuració que qüestiona el binarisme M/F des de la primera pàgina, com pel tipus de representació i text que ens parla de cossos diferents, de diferents orígens culturals i diferents capacitats. El llibre ofereix un recorregut de descoberta de cossos i sexualitats a través de les històries de quatre persones que, partint de les seves preferències i expressions de gènere, ens acompanyen en el coneixement del cos, les relacions i el llenguatge. Aborda totes les qüestions relacionades amb els cossos i les sexualitats, des de posar nom a cada part del cos, a valorar les diferències de cada persona, fins a parlar del consentiment, els prejudicis i la capacitat d'imaginar-se el futur. És un llibre que parla de cossos i sexualitats partint de la complexitat i superant la idea conservadora i moralista de la segregació de les informacions i això, segurament, pot dificultar la lectura i portar-lo a classe<sup>166</sup> perquè renuncia a la seguretat de les respostes pre-empaquetades per començar amb les preguntes. Un mètode educatiu articulat que ensenya als més joves a construir un pensament crític i conscient, però que sens dubte és més difícil de gestionar. El descobriment de la sexualitat comença amb els cossos i amb el fet que cada cos és diferent no només en la forma sinó també en la seva identitat i expressió de gènere, en els hàbits i valors culturals que expressa, en les diferents capacitats. Conèixer el cos, saber anomenar totes les seves parts, tenir clar que cada cos és diferent de tots els altres i que sempre és vàlid és una manera d'aprendre no només a estimar el teu cos sinó també a respectar tots els altres. Els biaixos i les expectatives de gènere relacionades amb el sexe assignat al néixer influeixen molt en el nostre comportament i capacitat d'imaginar el futur i, per tant, de triar de manera conscient i lliure.

Un cas a part és el llibre, del qual ja hem parlat al capítol 8, *Hacer el amor. Una guía para la educación sexual*, d'Ann-Marlene Henning i Tina Bremer-Olszewski i acompanyat d'un interessant aparat fotogràfic de Heji Shin. El llibre és un manual d'educació sexual publicat a Alemanya i adreçat a adolescents del batxillerat. El manual és molt acurat en els continguts, en la

---

<sup>166</sup> Afirmem això perquè volem reportar aquí la nostra experiència com a formadores de professorat a Itàlia on el llibre és molt apreciat per les persones adultes i petites, però hi ha molta dificultat de portar-lo i tractar-lo a les escoles per un tema de por del professorat cap a famílies organitzades i que pertanyen a determinats grups integristes catòlics, que "lluiten contra la teoria *gender*".

informació que dona i en la manera en què està organitzat. És interessant, per exemple, que no s'arriba a parlar d'anatomia fins a la meitat del llibre, perquè la primera part està dedicada a les relacions, les informacions que tenim sobre el sexe i les fonts d'on les rebem (pornografia, internet, persones de la mateixa edat, escola, família). Com ja hem esmentat, la part del llibre que va causar més sensació són, sens dubte, les fotografies en què Heji Shin ha fotografiat parelles joves mantenint relacions sexuals. Tot el projecte fotogràfic és especialment significatiu perquè no es tracta de fotografies fetes a l'estudi, sinó a les cases de les persones implicades i en cada cas són parelles que van consentir, després d'una sèrie de reunions amb la fotògrafa, en ser fotografades en moments de gran intimitat. La idea de les autores és, de fet, posar un exemple del fet que parlar de sexe hauria de ser una cosa molt natural i sense tabús i, sobretot, subratllar com n'estan de poc informats i com en són de poc conscients els adolescents que veuen sexe a tot arreu però que no en parlen lliurement, expressen els dubtes, o pregunten que els cal.

Els manuals, doncs, respecte als que hem anomenat "Atlas del cos", no són exposicions genèriques del funcionament del cos, sinó que focalitzen l'atenció en el tema de l'educació sexual i afectiva, en el creixement i en la pubertat, en la sexualitat i en les relacions. Hem vist que presenten dues cares possibles. D'una banda, una major atenció a les relacions i les emocions, una major obertura a les identitats de gènere que superen el binarisme "clàssic" i una major atenció a la interseccionalitat del tema que no concerneix exclusivament noies i nois blancs, hàbils i de classe mitjana. Aquestes noves obertures es noten sobretot en alguns aprofundiments del text i en una part de les il·lustracions. D'altra banda, però, a més de la segregació per gèneres, hem vist com moltes de les il·lustracions i dels textos (la majoria, en realitat) continuen proposant models profundament binaris i heteronormatius, persones que pertanyen només a una ètnia i mantenen relacions heterosexuales. Totes les excepcions són, precisament, excepcions: poques, rares, problemàtiques. És molt difícil, encara, reconèixer en els manuals aquell estil nou de dibuixar cossos, pells, formes que ja existeix com a nova possibilitat per a les representacions d'aquestes temàtiques.

Un llibre que encara no està traduït ni al català ni a l'espanyol i que, segons la nostra opinió, suma al llarg de les seves pàgines tots aquells elements que hauríem de començar a exigir als llibres pensats per a persones petites i que parlen de gèneres, sexualitats, cossos, és *Let's Talk About It. The*

*Teen's Guide to Sex, Relationships, and Being a Human* d'Erika Moen i Matthew Nolan (2021). Com escriu Greta Tosoni en la introducció a l'edició italiana, l'educació sexual que es fa a les escoles (quan se'n fa) és fonamental per al creixement de les persones i, si està ben feta, pot canviar moltíssim la nostra visió de la sexualitat i de les relacions, posant-hi més respecte i atenció, aprenent a dir el que ens agrada i el que no ens agrada i a respectar les persones que ens trobem davant.

Se quando andavo a scuola avessi avuto persone o risorse in grado di dirmi quello che troviamo in *Questo libro (non) parla di sesso*, credo che molte cose sarebbero andate diversamente. Avrei cominciato a conoscere me stessa e le relazioni con le altre persone con più libertà e rispetto, scegliendo un approccio più gentile nei miei confronti e dando valore alla comunicazione. Avrei capito prima che nessunə può essere sbagliatə, sapendo che non c'è un modo più o meno giusto di essere. Avrei imparato che è importante farsi domande e mettere in discussione le cose che tendiamo a dare per scontate, per scoprire il proprio personale modo di vederle e viverle. Spero che questo libro ti possa aiutare ad aprire gli occhi su un mondo complesso, emozionante e imperfettamente umano come quello della sessualità, cercando di viverlo secondo ciò che ti fa star bene e rispetta gli altri. (Tosoni, en Moen i Nolan, 2022: 7)

Llibres necessaris, doncs, encara que massa sovint segregats per gènere i que no sempre trenquen gàbies i normes. Com ja hem explicat, l'any 2016 quan vam començar a Itàlia la recerca sobre els llibres sobre cossos i sexualitats, era molt difícil trobar-ne sobre el tema de la menstruació. Ara podem presentar un grup de llibres que podríem classificar com a llibres sobre "fluids reproductius", és a dir secrecions, com ara la menstruació i el semen. A banda del tema reproductiu, que tractarem més endavant, volem focalitzar aquí sobre aquests fluids.

Time and social change mute the revolutionary message of some children's classics. After more than a hundred years, Jo March of *Little Women* no longer seems so radical a tomboy: her untidiness, literary ambition, enthusiasm for "romps", and mild boyish slang ("Christopher Columbus!") appear tame. [...] In the second half of this century, as femi-



nism launched its second wave, the limits of socially acceptable behaviour for girls were steadily pushed back, and one “subversive” book after another was at first condemned and then applauded. When it first appeared, in 1964, Louise Fitzhugh’s *Harriet the Spy* was criticized because its heroine secretly observed and dispassionately recorded the foolish behaviour of adults. Its sequel, *The Long Secret* (1965), was censured because, for the first time in juvenile literature, it mentioned menstruation. Now both books are widely recommended. (Alison Lurie, 1990: 12)

Alison Lurie a la seva col·lecció d’assajos *Dont Tell the Grown-ups. Subversive Childrens Literature* (1990), esmenta el primer llibre de literatura juvenil (censurat!) que parla de la menstruació. Avui, sobretot a partir dels últims 5 anys, hi ha tants títols sobre la menstruació que hem decidit dedicar-hi una atenció especial dins d’aquesta anàlisi. Es tracta de llibres molt diferents, uns dels altres, amb el propòsit comú de trencar el tabú de la menstruació. Com explica Cristina Romero, autora de *El llibre vermell de les nenes*, en una entrevista:<sup>167</sup> «Se nos enseña desde pequeñas a escondernos de nuestras necesidades, de nuestros cuerpos. A no dar valor a lo que necesitamos o sentimos, a no dar valor a sus cambios y a su naturaleza poderosa.». En altres paraules, aprenem a amagar-nos: el nostre cos, la nostra menstruació, la nostra sexualitat. *El llibre vermell* pretén crear una connexió amb la natura i l’energia de l’univers i no enfoca l’atenció sobre les informacions més “tècniques”, sinó que proposa una lectura més holística del cos, cap al coneixement de si mateixes, a l’escolta i al reforçament del vincle entre mares i filles. L’autora escriu a la sinopsi:

La Naturaleza habita en nuestros cuerpos, y si nos abrimos a escucharla, nos regala su gran poder: el poder de ir a favor de nosotras mismas, el poder de conocer nuestras necesidades cambiantes y atenderlas. El mayor tesoro de la naturaleza femenina es la capacidad que te da para apreciar y valorar que todo cambia (dentro y fuera de ti), y que eso es perfecto.

---

<sup>167</sup> La entrevista està feta per Virginia Ceballos al seu bloc i es pot llegir aquí: <https://www.trucosnaturales.com/libro-rojo-las-ninas-cristina-romero-francis-marin/>. [consultat el dia 8-01-2023]

També altres llibres que formen part de la selecció per a aquesta recerca proposen com a primer punt l'empoderament de les nenes i de les dones, el coneixement del propi cos i, sobretot, trencar el tabú que les dones són més volubles, dèbils i descontrolades que els homes només perquè sagnen una vegada al mes. S'aprèn molt amb aquests llibres i poden ser un mitjà molt important de mediació sigui en família o a l'escola. Tal com passa amb els llibres sobre la reproducció, s'adrecen sobretot a les persones amb úter i deixen fora totes les altres persones que no tenen ni tindran mai la regla. Si això, d'una banda, és inevitable perquè es tracta de llibres temàtics i que parlen només d'un tipus de persones, d'altra banda, però, el risc és que es reforci una visió molt binària i segregada dels gèneres. Per això aquells llibres que dediquen una part de l'explicació al paper dels amics i companys que no tenen menstruació ens semblen més eficaços i més oberts que els altres. Un d'aquests és, per exemple, *¡Hola menstruación!*, de Yumi Stynes i Melissa Kang i il·lustrat per Jenny Latham. El llibre és molt clar i les explicacions que dona sobre el cicle i sobre els canvis dels cossos durant l'adolescència estan molt ben fetes tant pel que fa al llenguatge com al contingut. Per exemple, l'explicació que dona sobre les persones trans\* que tenen menstruació i les possibilitats que existeixen per solucionar el problema (perquè per a algunes persones pot representar una problemàtica molt gran i molesta) és excel·lent. El llibre destaca, a més, que tota la informació que s'adquireix serveix per enfortir el coneixement del nostre cos i que aquest ha de ser motiu d'orgull i empoderament i intenta transformar tot el que és tabú (taques, dolor, vergonya) en un repte a superar i del qual sentir-se orgulloses. Això vol dir, però, que el model que proposa i transmet és molt competitiu, per tant, el risc és que es transformi en excloent. A banda d'aquesta impostació que pot molestar perquè és molt performativa, les autores estan molt atentes a les representacions que proposen: la manera com es dibuixen els cossos, els tipus de pell, les diferents habilitats, tot contribueix a una representació molt variada i plural de la realitat. A més de la part científica i l'explicació del que és la menstruació, les autores centren l'atenció en una sèrie de temes molt importants per al creixement i per a la construcció de la pròpia identitat, com per exemple els estereotips i prejudicis que aplica la societat a les persones i les pressions socials que imposen una visió binària i heteronormativa del món. El capítol dedicat als nois és la part més problemàtica de tot el llibre. Tot i que li dedica un capítol, i això, ja ho hem dit, no es troba gairebé mai i pot ser molt important i tot i

que diu que poden ser bons aliats, també es subratlla que són més immadurs i més lents que les noies. Una generalització com aquesta se'ns apareix com a molt superficial en un llibre que parla de la importància de la informació i l'educació com a mitjà d'apoderament. Un tema que no hem trobat en cap altre llibre i que aquí està molt ben desenvolupat és el de la pobresa menstrual<sup>168</sup>, és a dir, no només no tenir accés a productes per a la menstruació (tampons, compreses, copes...) sinó, sovint, ni tan sols tenir accés a entorns saludables i nets (per exemple amb aigua corrent) per a una correcta higiene personal o a cap tipus d'informació sobre la menstruació i, de manera més general, sobre el coneixement del propi cos. Hi ha milers de dones que viuen en aquesta pobresa sense que es faci res per canviar les coses.

Els altres quatre llibres seleccionats en aquest grup estan més centrats en els canvis del cos adolescent i en els canvis que es produeixen quan arriba la primera menstruació, tot i que cada un ho fa des de punts de vista diferents, amb estils diferents i focalitzant l'atenció sobre detalls diferents. *El vermell mola*, de Lucia Zamolo, una autora alemanya molt jove, va ser un dels primers a publicar-se. Dona una visió molt interessant del tema, perquè explica la menstruació no només des del punt de vista fisiològic i científic sinó, sobretot, posant l'accent en els tabús que hi estan associats. L'ús de la ironia en el text (i en part en les imatges) també fa que sigui molt agradable de llegir. També aporta una sèrie d'informacions històriques molt significatives i sempre amb el suport de referències clares i precises. Tot i que el llibre vol desconstruir estereotips i tabús, i encara que ho fa de manera molt eficaç, el fet de centrar-se molt en el dolor i l'aspecte negatiu de la menstruació subratlla una visió vagament victimista i normativa. Sense que hi hagi la necessitat de transformar la narració en l'exaltació d'una funció fisiològica que afecta profundament el curs de la vida de les persones que tenen úter, el fet de relegar l'expressió d'aquesta funció al dolor, reflecteix, en part, el joc masclista de l'estigma i la marginació perquè la sang menstrual i l'estat delicat del cos durant el període del cicle s'identifiquen com a mostra d'inferioritat i fragilitat. El llibre aborda els tabús i el sentiment de vergonya relacionats amb el tema: les dones han estat educades per amagar, redimensionar, ometre el discurs quan es tracta de la menstruació. Poder ser lliure de dir què és, o simplement

---

<sup>168</sup> Sobre la pobresa menstrual vegi's també Luía F. Vargas i Fundació por Causa (2021): ¿Comida o tampones? La elección de muchas mujeres cada mes. *Pikara Magazine*. 27/10/2021. [consultat 11-02-2023]

declarar que la tens, en un context que no només sigui femení crea vergonya i confusió, de vegades fins i tot es llegeix com una provocació. A través d'un llenguatge irònic i divertit, Lucia Zamolo aborda el tema del silenci que hi regna. El llibre és un encreuament entre la història personal de l'autora i un manual de coneixement de la menstruació. Per tant, s'alternen il·lustracions que n'expliquen la història a través del pensament de filòsofs (homes) quasi sempre molt misògins, il·lustracions d'anècdotes i consells i il·lustracions més científiques que esmenten les parts del cos implicades en el cicle menstrual. El dolor, els canvis d'humor, el malestar de tot el cos i la ment són un tema sobre el qual l'autora insisteix. Segons la nostra opinió, el dolor ocupa un espai massa gran que, potser, s'hauria pogut reduir, no perquè sigui un caprici de noietes que, com sempre, es pot utilitzar per a demostrar algun tipus d'inferioritat, sinó perquè creiem que cal reivindicar el dret al dolor i expressar-lo però, alhora, cal explicar que no és l'única cara visible i respectable de la menstruació. La vergonya que encara avui crea parlar-ne és evident, sobretot entre homes i nois que no coneixen el tema, no estan informats i, de fet, sovint són educats per a considerar-ho brut i indecent.

En aquest context, és molt interessant el llibre *Regla núm. 1. Manual imprescindible per a dones novelles*, d'Idoia Iribertegui, perquè està construït com un diari i se centra en les emocions -oposades i molt diferents- de les dues protagonistes i la seva relació d'amistat. Entre una part i una altra del diari hi ha pàgines d'informació més aprofundida, amb imatges i explicacions científiques de que li passa al cos que canvia durant la pubertat. Entre una pàgina i una altra hi ha, a més, punts d'aprofundiment molt clars explicats amb un llenguatge adequat i amb imatges molt explicatives. Cada vegada que s'esmenta al diari alguna cosa que necessita un estudi més aprofundit (com es fa l'úter, què és realment la menstruació, què li passa al nostre cos en determinades situacions, com podem enfrontar-nos a dificultats més o menys grans durant el cicle), l'autora insereix dues pàgines d'explicació "científica". En comparació amb altres llibres que no destaquen aquest aspecte tan important de la preadolescència i l'adolescència, *Regla núm. 1* relata tots els intercanvis entre les dues amigues i insereix petits testimonis d'altres adolescents. De fet la història se centra molt en la relació entre les dues noies: com s'expliquen les coses, com reaccionen de manera totalment diferent a l'arribada de la menstruació, com es donen suport l'una a l'altra. Les famílies hi estan presents com a figures positives, però no hi ha una relació exclusiva entre adults i

adolescents i també es deixa molt espai per a l'auto-informació (és a dir, cerques a internet!) tot subratllant-ne els riscos si això acaba substituint qualsevol altra font. El llibre s'allunya de la tendència d'altres publicats els darrers anys sobre la menstruació, perquè comença amb una decepció: la protagonista té la regla per primera vegada i no està contenta, de fet està trista, espantada i la troba molt incòmoda. La decisió de l'autora de centrar-se en un aspecte de no exaltació de la menstruació és molt interessant perquè s'arrisca a ser menys popular, i d'altra banda, reflecteix sens dubte el sentiment de moltes noies que es troben confuses davant de canvis tan radicals en els seus cossos. La part del llibre dedicada a la sexualitat és molt superficial i força confusa. És cert que les protagonistes són noies d'11/12 anys, però tot i això comencen a sentir-se interessades per les altres persones en sentit emocional/sexual i inicialment només se li proposen models heteronormatius. També les explicacions sobre la diferència entre sexe biològic, identitat de gènere, orientació sexual són molt superficials i quan s'esmenten persones intersexuals o *queer*, es fa només com a estranyes excepcions. Crida l'atenció que essent un llibre escrit l'any 2021 no abordi temes molt habituals entre els adolescents com, per exemple, la bisexualitat o la fluïdesa de gènere.

El més divertit entre els llibres sobre menstruació que hem seleccionat, és *Así son nuestras reglas* d'EsCarolota, una il·lustradora que recull en aquesta obra diferents conversacions que va tenir amb altres persones sobre la menstruació: «Hablar de la regla con otras personas, conocer otras vivencias y otros puntos de vista ayuda a abrir la mente y a crecer.». A més de ser interessant i divertit, perquè les il·lustracions de l'autora, en forma de vinyetes, són iròniques i mordaces, el llibre posa l'atenció en totes les fases del cicle vital: des de la primera regla fins a la menopausa, que no s'esmenta mai, sobretot en llibres adreçats a persones joves i adolescents (l'embaràs, en canvi, sembla ser un tema que afecta les adolescents des del dia primer de la seva primera menstruació!). A banda de parlar de la menopausa, el llibre ens explica quina pot ser l'experiència d'una persona trans\* (FtM) amb menstruació i el fet que es pot triar si bloquejar-la o continuar tenint la regla. Destaca, també, com sempre és més important trencar els tabús vinculats a la menstruació: el color, primer que tot, l'olor, les taques.

El llibre *La regla mola (si saps com funciona)*, d'Anna Salvia i Cristina Torrón (Menstruita), destaca un punt de vista molt interessant: la connexió del nostre cos amb el cicle vital, que veu els canvis i evolucions del cos

mateix i les seves funcions com a part del moviment de la Natura. Al final de cada capítol hi ha una mena de resum que ajuda a fixar els punts més importants de l'explicació. El llibre és molt didàctic en les seves explicacions i això el fa una mica sobredeterminat, encara que totes siguin molt correctes i clares. El llenguatge que utilitza és científicament correcte i molt clar i centra l'atenció en qüestions sovint omeses però molt significatives com, per exemple, el fet que vivim en una societat lineal en la qual el caràcter cíclic de la dona encaixa amb dificultat. És molt interessant saber que el caràcter cíclic de la vida de les dones des del moment que tenen la menstruació no només és físic, sinó també vinculat a l'àmbit emocional i, per tant, als hàbits i comportaments. El llibre se centra en un problema rellevant: la nostra societat és lineal i, per tant, no està pensada per a persones cícliques, és a dir, per a persones que tenen la menstruació (dones i persones intersexuals com assenyalen les autores). Aquesta construcció de la societat depèn del fet que totes les normes i hàbits que se'ns imposen i proposen han estat construïts al llarg dels segles per aquells que sempre han tingut un poder de control, és a dir, pels homes. Això implica que els ritmes escolars, laborals i d'atenció no estan pensats per a persones cícliques que no només no es tenen en compte, sinó que les seves necessitats són menyspreades i tractades sovint com a "capricis". De tota la construcció del llibre, la part més cridanera és sens dubte la de la maternitat. Primer de tot, es declara que totes les persones que tenen úter (i menstruació) tenen en algun moment de la seva vida un desig de maternitat. S'esmenta de manera molt superficial que també hi ha dones que decideixen no tenir fills i desvien la seva "capacitat creativa" cap a una altra cosa. Això defineix un posicionament molt precís que dona per fet que totes les dones volen ser mares, de formes diferents, però mares. En explicar el desig de maternitat (suposat, com ja hem dit, de totes les dones!), les autores dediquen un paràgraf al desig de maternitat durant l'adolescència. En destacar que es pot tenir un fort desig des de ben joves, el llibre crida l'atenció sobre l'enorme responsabilitat que comporta la maternitat envers la persona que ha de néixer. No se centra en l'enorme responsabilitat envers nosaltres mateixes, tenint en compte que l'adolescència és un període de grans canvis vitals però també d'eleccions que poden canviar molt sobtadament. L'avortament no s'esmenta, ni tan sols com una opció remota. Les mateixes autores han publicat també un llibre sobre el semen per als nois, *El semen mola (però necessites saber com funciona)*, que,

aparentment, segueix el mateix patró del llibre adreçat a les noies amb un enfocament que sembla basat en l'essencialisme del feminisme de la diferència i sembla tractar els nois com a un col·lectiu a qui hem d'informar perquè no podem prescindir d'això, però que ens interessa menys que les noies: no pot ser casual que la sinopsi del llibre que trobem a la pàgina web de l'editorial comenci amb «Els també necessiten una educació sexual». Una vegada, però, que comencem a llegir veiem com emergeix una visió profundament androcèntrica: parlar d'ejaculació i semen no és el mateix que parlar de menstruació, encara que les visquem com un regal del cicle vital i una connexió profunda amb l'energia de la terra! En el llibre sobre el semen es parla molt de sexualitat, d'excitació, d'orgasme. Es subratlla com la paternitat esgota des del punt de vista físic, però sobretot s'ha de pensar bé perquè tenim una responsabilitat sobre la persona que neix i sobre nosaltres (element que no es destaca per a la maternitat). En el llibre per a nois es parla també d'avortament, com a una elecció de la noia, però ni en el primer ni en el segon es parla d'avortament com un dret i com a autodeterminació. A més, la visió de la sexualitat continua sent extremadament heteronormativa.

Les noies, la sexualitat femenina, els cossos femenins continuen sent un tema fonamental dins d'una reivindicació feminista i transfeminista: la invisibilització de la sexualitat, la cancel·lació del cos femení, la bretxa de gènere en temes de drets, reconeixement i llibertat són innegables i un pilar de la lluita feminista i transfeminista. Ara bé, la segregació per gèneres en temes d'informació i educació en el cos i en la sexualitat no ens convenç perquè reforça prejudicis i estereotips i fa retrocedir l'apoderament i l'autodeterminació de dones i homes i la lluita per la desconstrucció dels estereotips de gènere.

Un altre llibre dedicat al semen és *Espermarquia. Un conte sobre els canvis en la pubertat, les ejaculacions i el bon tracte*, de Júlia Sánchez Andreo i Anna Tó, totalment concentrat en el cos d'un nen que creix i en el "foc" d'energia, desig i plaer que li creix a dintre. Un llibre que parla explícitament de masturbació, del plaer que sorgeix de tocar-se i conèixer el propi cos i que ens dona una visió de la descoberta de la sexualitat molt lliure, conscient i serena. Esperem, ara, el mateix llibre sobre la masturbació femenina que continua, tal com el cos de les dones, sent invisible i omesa del discurs sobre la sexualitat!

Un punt a favor de llibres com *El semen mola* o com *Espermarquia* és el fet que en un panorama de llibres il·lustrats dedicats a la menstruació, hi

hagi llibres per a la mateixa franja d'edat (a partir dels 9 anys circa) que proposen una visió de la sexualitat masculina respectuosa amb els dubtes i les preguntes, que no sigui només performativa i que educui en el consentiment i en el rebuig de la violència. Pot ser interessant notar com els llibres que parlen de creixement per a noies i nois (i sense comptar, aquí, el tema de les subjectivitats no binàries) continuen enfocant-ho des de dos punts de vista diferents: a més dels textos, les representacions que veiem són molt estereotipades i reforcen creences i prejudicis. Les noies encara estan representades davant d'un mirall i embogeixen per qualsevol noi, els nois continuen actius i semblen més centrats que les seves companyes. En els llibres per a les noies es parla d'embaràs i menstruació, en els llibres per als nois es parla d'ejaculació. No hi ha cap llibre (amb l'excepció d'alguns dedicats explícitament a la sexualitat i que s'adrecin a la franja d'edat més gran) que parli del plaer i de l'ejaculació femenina. En aquest treball, també, hem decidit agrupar els llibres sobre la menstruació i el semen, perquè pensem que es poden analitzar junts, però som ben conscients que parlem de dues visions diferents: oposades, complementàries (si es parla de fecundació) i sempre bàsicament patriarcal.

## RELACIONS



54. Rodríguez Béatrice, *La filosofía koala*,  
Laberinto Ediciones 2021

Aquesta secció proposa una selecció de llibres molt subjectiva (més que els altres grups), perquè hem decidit triar només uns quants títols que considerem exemplars d'una sèrie molt més amplia de representacions de relacions no heteronormatives o no binàries. No es tracta, doncs, d'un conjunt de llibres que abasti tota la producció editorial sobre el tema de les relacions que trenquen les normes de l'heteronormativitat, sinó d'alguns exemples de



qualitat que aglutinen una sèrie d'elements que considerem fonamentals dins d'una anàlisi dels llibres il·lustrats que parlen de gèneres, cossos, sexualitats. El que ens interessa analitzar són les relacions homosexuals explicades a persones petites, les pressions socials que les persones reben pel seu comportament, la manera d'expressar la pròpia identitat de gènere i les seves relacions, i el consentiment entès com una pràctica que cada vegada és més urgent treballar a l'escola i a la família, sobretot perquè les persones petites puguin créixer construint una nova cultura d'escolta i respecte i com a prevenció de la violència masclista. El llibre que hem seleccionat per parlar de consentiment és *¡Hola, consentimiento!*, de Yumi Stynes i Melissa Kang, il·lustrat per Jenny Latham, un grup d'autores de les quals ja hem analitzat el llibre *¡Hola, menstruación!*. El llibre és molt complex i articulat i tracta tots els punts amb molta claredat i obertura. Aprofundeix en molts factors relacionats amb el consentiment, des de les relacions familiars, fins a les amistats, passant per les relacions romàntiques i, sobretot, subratlla com parlar de consentiment no està lligat exclusivament a la sexualitat. Les il·lustracions estan pensades per acompanyar el text i són molt plurals i inclusives, representen persones de tota mena, moltes ètnies, molts tipus de pell, diferents cultures i diferents capacitats. Un dels primers temes que s'hi tracta és com aprendre a dir sí o no en funció de què ens fa sentir millor. El consentiment és una pràctica de la qual cal anar aprenent les regles i els trucs a poc a poc. Tot això, aprendre a ser empàtics, a observar, escoltar i preguntar, ho aprenem quan som petits, a l'escola i a la família i començant per les coses petites. Un dels punts fonamentals del treball sobre el consentiment és el control del propi cos. El "poder" de decisió que tenim sobre nosaltres es fa més gran a mesura que ens fem grans, però és des de petits que hem d'aprendre a entendre què ens agrada i què no, què sentim i com poder-ho expressar per evitar situacions que ens facin sentir incòmodes. El "joc" de preguntar, escoltar i observar ha de començar, en primer lloc, per nosaltres. Sigui cap a les altres persones (a qui hem d'aprendre a preguntar i a qui hem d'aprendre a escoltar i observar) com cap a nosaltres mateixos: només si ens escoltem sabem què ens fa sentir bé i què no. Pot passar que ens sentim confosos i no sapiguem què fer: en aquests casos és important tenir una xarxa de persones (persones amigues de la nostra edat, persones adultes de la família o de l'escola) en qui confiïm i que sabem que ens ajudaran en qualsevol situació. En el moment en què comencem a tenir

relacions sexuals i sentimentals, el consentiment es converteix en un punt nodal de totes les relacions. Ens sembla important destacar també el fet que el llibre posi l'accent en l'acte sexual: amb "tenir sexe" no s'entén només l'acte sexual del coit, sinó també tot allò que és contacte, carícies, petons, sexe oral. En cadascun d'aquests moments és fonamental que les persones presents estiguin convençudes del consentiment de les altres, estiguin a gust i tinguin clar que es pot canviar d'opinió o decidir aturar-se en qualsevol moment.

La consciència que es pot canviar d'opinió o la decisió d'aturar-se en qualsevol moment estan vinculades també amb el tema de la pressió social que rebem o que ens autoimposem. Ja hem vist com, a partir del concepte de panòptic i d'autocensura expressat per Foucault, la majoria de la literatura feminista i transfeminista ha tractat el tema de la pressió social i del judici com a factors fonamentals per la lluita a la cultura patriarcal i a la jerarquia entre masculí i femení pròpia del poder hegemònic. Pressions que empenyen perquè no expressem les nostres orientacions sexuals o la nostra fluïdesa de gènere, però també empenyen perquè, senzillament, ens conformem amb les normes canòniques que ens demanen que ens identifiquem amb el sexe (i gènere!) que ens han assignat en néixer, que respectem la idea d'una vida en parella (heterosexual) i que ens reproduïm. Molt poca cosa, efectivament! Les pressions poden ser també molt menys explícites i tenir a veure amb la nostra respectabilitat, amb la nostra popularitat dins d'un grup d'iguals, amb el reconeixement que rebem de les persones adultes. Ho hem vist amb la història de *Julia, la niña que tenía sombra de chico*, la mare de la qual no la reconeix si no es pentina, es vesteix i es comporta com les normes requereixen a una nena que no ha de qüestionar el seu rol en el món. Ho veiem en tots els llibres (i en la vida de cada dia) que narren la marginació de les persones que no accepten viure segons unes normes que no les representen i dins de les quals no troben una resposta a la seva identitat. Raquel Díaz Reguera proposa en tots els seus llibres un punt de vista diferent respecte a la norma, sigui narrativa, sigui de vida quotidiana. Amb el llibre *Jo soc* ofereix un punt de partida interessant per a la consideració sobre la pressió que la societat exerceix sobre cada persona i que, d'alguna manera, obliga a respectar un esquema i una imatge que ens hem construït encara que ja no ens hi reflectim. Díaz Reguera ens explica la història d'un nen que està engabiat en un personatge *cool*, divertit, popular, que ell mateix ha construït i alimentat i que, ara, li agradaria transformar en una altra cosa. Ser bons a l'escola, estar de moda, destacar en l'esport, tenir

molts amics i ser populars: són característiques que ens fan sentir forts i orgullosos, però que ens omplen d'etiquetes, patrons i normes de les quals no podem escapar perquè està en joc la nostra popularitat. L'expedient de les "etiquetes" que es converteixen en un pes físic que impedeix que el protagonista es mogui és molt interessant sobretot si pensem que el llibre es pot utilitzar en una dinàmica educativa. L'evolució de la xiqueta coprotagonista del conte i que intenta conformar-se amb un model precís, ser "normal" com diu la sinopsi del llibre, és gairebé més interessant perquè la seva transformació la porta a ser més "bonica" i menys "rara", que es podria traduir com a més integrada. Ser estrany, diferent, viure en un món propi i no encaixar en els patrons i cànons acceptats per la resta de la nostra comunitat de companys ens porta a sentir-nos sols i a no tenir amics. La nena, però, no està contenta i decideix, sense explicacions, tornar a ser qui era: no vol ser "normal" segons una definició que no li pertany, sinó que vol ser i expressar-se tal com és i de la manera que la faci sentir bé. No obstant aquesta manera captivadora i original de representar les pressions socials, el llibre sembla retòric, una mica paternalista i que emet judicis. Sense fer-ho explícit, divideix la història entre el que està bé i el que està malament i no permet una trobada entre dues persones que expressen el seu ésser de maneres tan diferents. La visió que ens dona de les relacions, a més, és profundament binària i heteronormativa.

Dos llibres que també ens parlen de pressions i normes socials són *Bonitas* i *La filosofia koala*. El primer llibre, de l'autora americana Stacy McNulty i il·lustrat per Joanne Lew-Vriethoff, trenca barreres mostrant les noies lliures de ser com són: rebolcar-se pel fang, fer experiments científics i llegir llibres sota una llanterna amb les amigues. A la pàgina web de l'autora, trobem unes quantes dades<sup>169</sup> sobre el benestar i l'acceptació del propi cos per

---

<sup>169</sup> Aquestes són les dades sobre la percepció del propi cos per part de les noies americanes publicat a la pàgina web de Stacy McNulty, <http://www.stacymcnulty.com/beautiful> [consultat el 09-01-2023]:

72% of girls feel tremendous pressure to be beautiful (*Dove Self-Esteem Project*)

Only 11% of girls globally are comfortable describing themselves as 'beautiful' (*DSEP*)

55%-59% of girls between the ages of six and eight think they need to be thinner. (*Common Sense Media Research*)

53% of thirteen-year-old American girls are "unhappy with their bodies." (*National Institute on Media and the Family*)

78% of seventeen-year-old American girls are "unhappy with their bodies." (*NIMF*)

part de les noies americanes i una sola frase que ens sembla que pot ser utilitzada com a resum suggestiu sobre les pressions socials: «Maybe it's Time to Redefine Beauty». De fet, està demostrat com la pressió més forta arriba a les nenes i noies, més que no pas als nois. O, millor dit, noies i nois reben molta pressió social, com qualsevol, la diferència està en el fet que la pressió que reben els nois sempre és “positiva” (encara que pugui ser massa performativa o agressiva), activa i els deixa en un àmbit dominant; mentre que la pressió que s'exerceix cap a les noies sovint és “negativa”, a través del seu aspecte, de la seva bellesa, del seu comportament sexual i, en les relacions, es posa en qüestió la seva fiabilitat, la seva intel·ligència i la seva competència professional. El cos (Sontag, 1972; Berger, 1972a) de les dones (i els seus comportaments) sembla construït i creix perquè es pugui mirar i admirar (quan respecta els cànons). Probablement, les dades que publica McAnulty donarien un resultat molt diferent entre els nois de la mateixa edat, i això no seria una casualitat. En una recerca sobre les representacions femenines en jocs i videojocs (2009), Judith Blakemore escriu:

Is there evidence that concerns about weight or eating disorders are related to images of thin women in the media or of toys like Barbie dolls? Although it is important to recognize that many factors influence these conditions, and again to emphasize that most of this is correlational and not experimental research, there is evidence of a relationship between images of women on television and in fashion magazines and eating disorders and body dissatisfaction, even in elementary-aged girls (Clark & Tiggemann, 2006; Levine & Smolak, 1998). Pathological forms of dieting (e.g., using laxatives or diet pills, vomiting, skipping meals) or eating disorders in adolescent girls are more common in girls who read more of these materials (Thomsen, McCoy, & Williams, 2001; Thomsen, Weber, & Brown, 2002). One study followed elementary school-aged girls longitudinally and found that television watching and magazine exposure at one point in time was associated with a thinner ideal body image for adult women and more disordered eating a year later (Harrison & Hefner, 2006). [...] it is certainly reasonable to conclude that these images of very thin girls and women do affect some girls' feelings about their bodies. (Blakemore et al., 2009: 358-359)

El tema de les pressions que patim o que percebem per part de les altres persones està molt ben explicat en el llibre *La filosofia koala*, de Béatrice Rodriguez. En cada episodi, a través de converses molt divertides, breus i senzilles, s'aborden temàtiques molt profundes i importants: les relacions, la pressió social, l'empatia. No es parla directament de cossos (a més els protagonistes són animals) ni de sexualitats, però els temes abordats són importants perquè es refereixen a la construcció de la identitat, les pressions socials, l'autodeterminació i l'autocensura, les relacions. El llibre és, aparentment, molt senzill i això fa que sigui difícil d'apreciar a primer cop d'ull. Només després de diverses lectures emergeixen totes les possibilitats operatives i educatives. És molt interessant com es tracta el tema de l'expressió de gènere en l'episodi del vestit: Koala troba un vestit rosa i se'l posa perquè li agrada molt. Pájaro dona suport a aquesta elecció perquè creu que Koala s'hi troba molt bé. És feliç, balla i gira amb el seu vestit nou. És inusual que un coala porti un vestit rosa, però realment sembla que estigui fet per a ell. Un raonament sobre com la nostra expressió de gènere i la decisió d'expressar-nos pel que sentim ens pot provocar la sensació de vergonya perquè no sempre es correspon amb el que els altres esperen de nosaltres o amb el que creiem que hem de fer. A Koala li agrada molt el vestit que ha trobat i decideix, però, no posar-se'l mai més perquè li fa vergonya si el veuen i li fan comentaris. La conversa entre Pájaro (que afirma que cap amic faria bromes sobre aquell vestit) i Koala es transforma en una reflexió sobre l'amistat, la manera com triem expressar la nostra identitat, l'acceptació de les altres persones i l'autocensura que apliquem sobre els nostres comportaments. El llibre acaba amb una declaració d'optimisme! De vegades n'hi ha prou de creure-s'ho, Koala amb el seu vestit rosa aconsegueix arribar on sempre havia somiat, amb l'ajuda dels seus amics i la seva determinació.

Un altre tema és el de les relacions homosexuals, rarament representades en els llibres il·lustrats. Primer de tot, hem de fer una diferenciació entre les publicacions per a una franja d'edat que va fins als 10/12 anys i les publicacions per a *Young Adults*, és a dir preadolescents i adolescents i que sovint són novel·les o còmics. Entre els llibres il·lustrats publicats a Espanya i Catalunya, les representacions de relacions d'amor o amistat importants entre persones petites estan molt poc representades. Si es parla d'homosexualitat, se'n parla per presentar famílies homosexuals, amb dos pares o dues mares, i el focus d'atenció no és tant la parella com el tipus de família. En aquests casos,

des del punt de vista de les relacions entre les persones adultes, és molt fàcil trobar la presència de diferents estereotips de rol, en primer lloc, una forta tendència a heterosexualitzar les parelles dins de les quals emergeixen tasques i rols diferenciats que remunten als dos pols masculí i femení, com volent “normalitzar” les famílies homoparentals. Pederzoli (2021: 36) destaca com en la literatura *YA* els personatges de gènere variant o transgènere troben espai, encara que tot sovint representats de manera estereotipada.

Nonostante tutto, ancora oggi «discussions of gender and sexuality, whether in popular media, handbooks for parents, or children’s literature, continue to frequently reinforce problematic binaries of nature versus nurture and essentialism versus constructionism, fixated on the question of which internal or external factors “make” someone gay or transgender» (Friddle 2018: 126). Tuttavia, questi romanzi con protagonisti LGBTQ+, che siano lesbiche, gay, bisessuali, *gender variant* o transgender, svolgono un ruolo fondamentale nell’offrire sostegno ed esempi narrativi a ragazze e ragazzi che stanno elaborando le loro identità di genere e hanno bisogno di personaggi e modelli in cui identificarsi o quantomeno con cui confrontarsi (ibidem; cfr. anche Wickens 2011). (Pederzoli, 2021: 36)

A la mateixa col·lecció d’assais, Beatrice Spallaccia (2021: 82) subratlla com, sigui a la literatura *YA*, sigui als àlbums il·lustrats, les relacions homosexuals representades són gairebé sempre entre nois i molt rarament es tracta de relacions lèsbiques. A les novel·les de *YA* publicades fins a principis de la dècada de 1990, hi ha una sobreexposició de l’homosexualitat masculina respecte a l’homosexualitat femenina i una absència substancial de representacions més inclusives amb una perspectiva interseccional (Jenkins, 1993). D’una banda, de fet, hi ha una tendència a representar gairebé exclusivament lesbianes i gais blancs i de classe mitjana; d’altra banda, els pocs personatges no blancs són tots afroamericans, limitant així la resta de grups ètnics a una invisibilitat encara substancial.

Per quanto riguarda le tematiche affrontate, in questo primo periodo emerge una graduale apertura verso una rappresentazione normalizzante dell’omogenitorialità e dell’omosessualità di personaggi adulti, a discapito delle identità bisessuali, queer e transgender, una tendenza che

del resto è riscontrabile ancora oggi (cfr. Naidoo 2012; Epstein 2013b). [...] A partire dall'inizio del nuovo millennio, si assiste a un'impennata nella pubblicazione di opere letterarie LGBTQ+ per bambine e bambini. Se da un lato questi testi diventano meno didascalici e più ricercati dal punto di vista estetico-letterario, fatica ancora ad affermarsi una rappresentazione inclusiva delle diversità, soprattutto in termini di identità di genere non binarie. Infatti, si nota ancora oggi uno spiccato protagonismo dei temi delle nuove famiglie e dell'omogenitorialità, prevalentemente attraverso la rappresentazione di nuclei familiari bianchi e borghesi. Per questo motivo, alla fine del suo volume *Are the kids all right? The representation of LGBTQ characters in children's and young adult literature*, Epstein (2013b) si domanda provocatoriamente se quella che lei analizza come letteratura LGBTQ non vada in realtà indicata solamente come LG, ovvero lesbica e gay. Come scrive sempre Epstein: «some of the letters within the alphabet soup of queerness are missing from children's literature. More specifically, there is a distinct dearth of bisexual, transgender, and otherwise queer characters» (ivi: posiz. 2089-2091). (Spallaccia, 2021: 83-85)

Hem seleccionat aquí tres llibres, *Mi primer amor*, *Els dies felços* i *La princesa Li*. Aquest últim, escrit per Luis Amavisca i publicat per Nube Ocho l'any 2016, podria ser un conte del folklore popular, si no fos per la relació entre la princesa i la seva xicota, la Beatrice (que no és princesa i prové d'un país estranger). La princesa Li no es vol casar amb cap noi del país, està enamorada i es nega rotundament a seguir la voluntat del pare, fins que el bruixot del castell transforma la seva "núvia" en un ocell amb el consentiment del rei. No obstant això, Beatrice salva el rei de l'enverinament que li prepara el bruixot. Aleshores el rei entén la força d'aquell amor i les dues noies poden casar-se i viure felices. Les il·lustracions del llibre, d'Elena Rendeiro, són precioses i dibuixen molt bé la idea de la passió que uneix les dues noies. La història també és bonica i ben estructurada. Aquest és, però, l'únic llibre que explica una relació lèsbica a un públic bastant jove i recorre, per abordar aquesta temàtica, a una història fantàstica de bruixots i princeses, com si no hi hagués una altra possibilitat. Si es pogués inserir aquesta història dins d'un conjunt ampli i articulat de títols sobre les relacions lèsbiques, l'operació seria interessant perquè ens portaria també a reflexionar sobre els contes clàssics i populars... Però dins d'un panorama tan pobre i ple de prejudicis i estereotips,

ens demanem per què l'amor entre dues noies continua sent un tabú mentre es comencen a llegir i veure històries d'amor entre dos nois. El punt que tenen en comú els tres contes que hem seleccionat és, sempre, l'acceptació problemàtica per part del món adult. Si la història de la princesa Li acaba amb un final feliç (com cal als contes de fades), *Mi primer amor* i *Els dies feliços* acaben amb una separació. *Els dies feliços*, de Bernat Cormand, explica la història de dos nens que són inseparables fins al dia en què un dels dos marxa. La seva relació ens deixa una sensació de malenconia i tristesa però, també, un gust nostàlgic per un amor infantil, fet de jocs i de missatges, d'un arbre secret i d'un últim dibuix deixat abans de marxar. Una història sense conflictes que s'acaba com els amors infantils. Amb *Mi primer amor* de Brane Mozetič, publicat per Bellaterra (2016), en canvi, el tema de l'homosexualitat i la censura dels adults entra directament a l'escola (Fierli et al., 2020b: 13). El conte explica la història de dos nens que es fan amics, s'enamoren i passen tot el temps junts:

Cuando tenía 6 años, tuve un gran amigo en el parvulario. Estábamos siempre juntos, en el patio, en el comedor, y cuando íbamos de excursión formábamos pareja. Pero eso a las maestras no les gustó...  
(Mozetič)

El llibre és molt feble des del punt de vista de la construcció de la història (hi ha incongruències i una mica de manipulació), però subratlla la importància del reconeixement per part de les persones adultes i com l'escola hauria de ser un lloc de benestar i seguretat i, de vegades, no ho és, ans al contrari, es transforma en un lloc de censura i judici.

Infatti, con la sua aura di autorevolezza e “oggettività” apparente, la scuola è il luogo in cui l'ordine di genere si trasmette e si radicalizza, sia nel gruppo dei pari che nella relazione con le persone adulte di riferimento (Abbatecola, Stagi 2017) come evidenziano Gamberi, Maio e Selmi (2010: 18) nel volume *Educare al genere*: «La scuola stessa, quale principale agenzia formativa, si propone in apparenza come luogo di effettiva parità tra i generi...». Mentre bambine e bambini crescono e costruiscono la propria identità di genere, cercando modelli di riferimento e accetta-



zione da parte del gruppo, la scuola si trova, invece, troppo spesso a ricoprire il ruolo di luogo della tradizione, del perpetuarsi di stereotipi così radicati e naturalizzati che non vengono scardinati nemmeno dall'evidenza dell'esperienza quotidiana. (Fierli et al., 2020b:13)

## REPRODUCCIÓ



55. Cory Silverberg, Fiona Smyth. *Cómo se hace una criatura*. Bellaterra 2019

Al llarg dels anys hem escrit i raonat molt sobre el tema de la representació de la maternitat i de la reproducció. En la investigació sobre llibres il·lustrats que narren els cossos i les sexualitats, queda clar que hi ha un nombre molt important de llibres que parlen de reproducció i maternitat sobretot perquè, més enllà del fet que la persona té curiositat per saber d'on ve, la maternitat i l'heteronormativitat de les relacions estan imaginades com a destí únic i com a única solució acceptada per la societat. Com ja hem vist, analitzant les moltes publicacions que se'ns presenten com a “manuals” per respondre a dubtes i curiositats sobre els cossos que canvien i es transformen, a més del fet que moltes d'aquestes reforcen la visió essencialista de les diferències, donant suport a la segregació de gènere en els processos educatius i de desenvolupament, també donen per fet que en un moment de la vida hi haurà un embaràs i una maternitat (això passa moltes més vegades que quan parlem de paternitat), com si el desig de reproduir-se fos biològic i “natural” i no tingués cap relació amb la cultura, la societat, el món en el qual hem crescut i vivim. Hi ha molts altres factors recurrents en els llibres publicats sobre aquest tema: l'amor romàntic (el pare i la mare s'estimen i per això fan un bebè); l'hetero-

normativitat de les parelles que es reprodueixen (molt rarament es parla de fecundació *in vitro* o d'adopció), i una visió sovint molt centrada en un punt de vista “canònicament” masculí quan s'explica el moment en el qual l'òvul i l'espermatozou es troben, on el primer és plàcid i acollidor, mentre que l'espermatozou és actiu i emprenedor. Elements recurrents que no fan més que “eternitzar” estereotips i gàbies normatives i que, d'una manera o altra, trobem en diferents llibres encara que alguns d'aquests siguin molt oberts i estiguin molt ben fets.

Elements, doncs, que es repeteixen de manera recurrent i que, de fet, sovint reforcen un sistema patriarcal i masculista on les dones tenen una única opció, que és la reproducció i el manteniment de l'espècie humana, allò que Friedan (1963) anomenava “La mística de la maternitat”. A través de l'anàlisi d'aquestes representacions, volem proposar unes quantes consideracions sobre el fet que, sovint, la majoria d'aquestes narratives donen per fet una visió binària i heteronormativa de la realitat que, d'una banda, manté les persones dins de marcs normatius molt rígids i, de l'altra, exclou qualsevol tipus de subjectivitat que no es reconegui en aquesta visió. Aquesta idea de la “Mare feliç” i totalment dedicada al creixement dels fills, neix ja fa moltes dècades. Si durant els anys de la Segona Guerra Mundial s'activa una màquina de propaganda impressionant per tal que les dones ocupin les places de treball dels homes que estan combatent (Garzón, 2018; Galmés i Cabré, 2019), immediatament després, la mateixa màquina, aquesta vegada encara més estructurada, s'activa perquè les dones, blanques i de classe mitjana, assumeixin aquesta “mística” i tornin a les llars, per cuidar els fills i els seus marits sense aspiracions laborals o educatives. Aquesta operació, que de formes diferents trobem en bona part del món occidental, ha contribuït de manera molt eficaç a la construcció de la idea de repronormativitat. Ja hem aprofundit en el tema de la repronormativitat al capítol 2, aquí només recordem que, de repronormativitat, se'n comença a parlar l'any 2001, amb Katherine Franke que encunya aquest terme per definir la idea segons la qual se suposa i assumeix que totes dones, sobretot si són heterosexuales, volen ser mares i no costa gaire admetre i demostrar que els llibres il·lustrats, fins i tot els més avançats, no són immunes a aquesta construcció de la realitat.

Qualsiasi analisi di matrice storica o antropologica può facilmente mostrare che le forme familiari, come anche il rapporto tra pubblico e privato e le relazioni di genere, sono state e siano variegata e multiformi e che la famiglia cosiddetta tradizionale è solo «uno dei tanti adattamenti che la vita familiare ha avuto nel corso dei secoli» (Casanova 2009). Il fatto poi che l'aggettivo “naturale” sia spesso utilizzato come sinonimo di “tradizionale” è un ulteriore dispositivo funzionale a costruire il discorso della normalità della famiglia eterosessuale monogamica in contrapposizione a tutte le altre possibili forme di affettività e di famiglia. Le retoriche contestualmente utilizzate si fondano, infatti, su valori nazionali misogini, omofobi e eterosessisti, in base ai quali gli uomini eterosessuali e eteronormativi rappresenterebbero la norma dominante. In questa prospettiva, difendere lo stato significa difendere la maschilità egemone (eterosessuale, misogina e omofoba). (Abbatecola i Stagi, 2015: XV)

Tal com hem repetit moltes vegades al llarg d'aquest estudi, les imatges dels llibres contribueixen a construir models i referències d'un imaginari que influencia els nostres comportaments, les nostres idees i la nostra manera de viure. Per tant, queda clar que si proposem imatges que tendeixen a homologar els gustos i el pensament, tancades i no plurals, contribuïm gairebé automàticament a la construcció d'imaginari reduïts, estèrils, que no ens permeten obrir la ment. Comencem l'anàlisi dels llibres d'aquesta secció amb dos títols històrics que s'han tornat a publicar recentment, el divertit *¡Mamá puso un huevo!*, de Babette Cole, i *D'on venim?*, de Peter Mayle i Arthur Robins (que trobem també amb un títol -amb les mateixes perplexitats que comentarem- en la secció dedicada a les sexualitats). Babette Cole és una il·lustradora molt famosa i coneguda, que juga amb la ironia i les bromes per abordar molts temes que si fossin presentats d'una altra manera, podrien ser delicats o massa seriosos. En aquest llibre ens explica com un nen i una nena es veuen obligats a explicar als seus pares, amb l'ajuda de fulls i colors, com es fan les criatures perquè s'adonen que els seus pares (que parlen de cols, dolços i cigonyes) estan molt despistats. El que emergeix és una imatge molt divertida tant de la relació pares-fills pel que fa a la reproducció i la sexualitat, tant en la presentació de la sexualitat dels pares com en els dibuixos dels dos infants en què apareix com a extremadament agradable, variada i divertida. Un llibre que presenta, com passa en la majoria dels casos, una parella heterosexual,

blanca, sana i de classe mitjana, però que juga de manera respectuosa i divertida amb la idea de la sexualitat dels pares com un tabú del qual no es pot parlar i que, ans al contrari, per als dos infants és totalment òbvia. Més perplexitats, en canvi, emergeixen davant del llibre *D'on venim?*, dels anys setanta (publicat per primera vegada l'any 1975) i ens preguntem si era necessari reeditar-lo l'any 2014 (en espanyol l'any 2011). Les il·lustracions són iròniques i humorístiques, però semblen més adaptades a unes vinyetes que no a un àlbum il·lustrat, sobretot perquè s'acompanyen amb un to que reflecteix narracions masculistes i patriarcals i un punt de vista exclusivament masculí: els espermatozous són ràpids i actius, l'òvul és passiu i acollidor; el desig de l'home és potent i incontrolable, el desig de la dona no existeix. El fet d'emascarar amb ironia estereotips i prejudicis profundament masculistes fa que la lectura sigui molt molesta, perquè minimitza la gravetat de les afirmacions i el fet que el paper de la dona en la reproducció quedi completament en un segon pla. El llibre és rígidament heteronormatiu i binari però, sobretot, exalta només i exclusivament el paper i el punt de vista masculí dins la narració. Hi ha una pàgina sencera dedicada al penis, mentre que una explicació breu i sense cap il·lustració està dedicada a la vagina (que també hauria de ser la protagonista d'aquesta història!). Quan es descriu la relació sexual entre un home i una dona (sempre identificats com els pares), el text diu: «i, per tant, l'home sent la necessitat d'estar el més a prop possible de la dona perquè l'estima molt». El plaer, per tant, només es descriu com a masculí i dirigit per l'home. El capítol sobre la concepció no contradiu l'enfocament bàsic de tot el llibre. Quatre pàgines, nogensmenys, es dediquen a l'espermatozou per explicar l'encontre l'òvul i com es concep un nadó: perquè l'esperma és romàntic i és actiu i va cap a l'òvul que no pot resistir el seu encant.

Al contrari, el llibre *Nou mesos: encunys i il·lustracions per descobrir l'origen de la vida*, d'Hélène Druvert, es concentra en la qualitat de les il·lustracions i ens presenta informacions tècniques sense cap comentari. Segueix la publicació d'*Anatomia* i, com el primer títol, es tracta d'un llibre preciós amb un treball d'encunys (el tall del paper) que el converteix en un llibre que es fulleja amb atenció i que ens agrada per la cura dels detalls i d'aspectes particulars. És un llibre que no desconstrueix cap estereotip, es queda en una visió binària de la realitat, excloent-ne de fet totes les subjectivitats que no s'identifiquen amb el gènere masculí o femení. Podria agrupar-se amb els “atles del cos”, però la qualitat de les il·lustracions i de l'enquadració són tals

que hem decidit presentar-lo també en aquesta selecció. A més, el llibre ens parla de mares que decideixen tenir fills sense parella, de fecundació assistida, de característiques del cos femení de les quals no se'n parla gaire, de persones que decideixen no tenir fills.

Com ja hem dit, la majoria dels llibres proposen una visió heteronormativa, amb parelles blanques i gairebé sempre de classe mitjana, amb molt pocs casos de representacions de persones amb diversitat funcional o diferents ètnies. Comencem, però, a veure uns quants canvis, encara que molt limitats i no sempre explícits. *40 Semanas. Crónica de un embarazo*, de Glòria Vives Xiol, per exemple, és un llibre publicat ja fa 10 anys que proposa una lectura diferent de l'embaràs: la lectura de la parella, no només de la mare, amb una construcció tipus còmic de la història que no explica només la part divertida de les 40 setmanes que passen de la concepció fins al naixement d'un bebè. Si no que parla de les transformacions del cos, de les emocions compartides o no, de la relació amb les altres persones, del dolor d'un avortament involuntari, de la hilaritat de la primera ecografia («No entenem absolutament res de l'eco, però ens encanta») fins a l'emoció del naixement. Un altre llibre que juga amb una visió irònica de la reproducció és *Jo sí que sé de veritat com es fan les criatures!*, de Monsieur Mouch i Maria Paz. Un llibre sense tabús, on el sexe es presenta com una cosa divertida que serveix per donar plaer i satisfacció. Les explicacions són molt clares i la informació és científicament correcta, es parla també d'anticoncepció i el nadó que es forma a la panxa de la mare no té marcador de gènere. Tot i ser un llibre que pretén explícitament evitar els tabús, presenta (i transmet) una sèrie d'estereotips que el fan menys creïble i menys convincent. El primer element és el fet que els dos protagonistes, tot i no tenir més de deu anys, estan promesos i, en la narració, es barreja el sexe amb l'amor com si haguessin d'estar sempre junts. El format de còmic fa que el llibre sigui divertit, clar i fàcil de llegir i adequat per a la franja de públic a la qual s'adreça, és a dir infants a partir de 8 anys, però mai no acaba de superar una sèrie d'estereotips bàsics. Per exemple, la representació de les noies com si estiguessin esperant la realització d'un somni romàntic: nervioses, amb aire oníric, entremaliades encara que de bona fe. Tot i que amb les paraules es provi de negar-ho, el somni de l'amor romàntic subsisteix, és un fet i durarà per sempre. Sembla que la il·lustradora no hagi tingut en compte

el fet que el públic al qual està adreçat el llibre és molt jove i que els dos protagonistes són un nen i una nena, no són adolescents, i que una sèrie d'expressions, maneres de moure's i reaccionar es mostren artificials i poc creïbles.

Un llibre que presenta totes les característiques per ser considerat sense estereotips i amb una narració oberta i pensada per trencar cànons i gèbies normatives és *Com es fa un bebè?*, d'Anna Fiske. Les il·lustracions que expliquen l'acte sexual són molt explícites i divertides i es presta molta atenció a les diferències entre les persones (edat, ètnia, aparença física). Hi ha molta ironia i diversitat en les representacions dels cossos: cossos diferents i de tota classe, edat i forma, perquè cada cos és únic i digne de ser representat. La reproducció, encara que sigui un llibre temàtic, està explicada com una de les possibilitats que una persona té en el moment de tenir relacions sexuals. L'única perplexitat que ens causa és la pàgina en la qual la parella decideix que tindrà un fill: la conversa està molt emmarcada en una idea d'amor romàntic que limita molt les possibilitats. Aquesta és la conversa: «ell: Vull passar la vida amb tu. Vols que fem un fill? - ella: Sí! T'adones que aleshores serem una família?» Una sola imatge els basta per definir un tipus "normal" de família basat en l'amor romàntic.

*¿Cómo se hace un bebé?* de Anna Fiske (2020) es un libro muy bien hecho, con cuidado y competencia, con imágenes explícitas y plurales. Sin embargo, el libro presenta como única forma de ser una familia el hecho tener hijos. Eso significa, por supuesto, deslegitimar a muchas familias sin hijos y, de nuevo, proponer la reproducción como el único destino que puede unir a un hombre y a una mujer. Si no se habla de reproducción, además, sigue siendo muy muy difícil encontrar historias que presenten cuerpos desnudos y diferentes por edad, etnia o aspecto. (Fierli, 2021b: 186)

L'últim títol d'aquest grup de llibres, *Cómo se hace una criatura*, de Cory Silverberg i Fiona Smyth, supera totalment la visió binària i heteronormativa que hem trobat fins ara. El llibre ens parla sobre la concepció i el naixement, sense que les persones representades es caracteritzin mai per gènere: la conveniència de representar-les com éssers indefinits és per a les autores la solució per superar el binarisme de gènere.

Existen, de hecho, valiosas excepciones a la visión de la sexualidad y los cuerpos según una perspectiva heteronormativa y totalmente dirigida a la reproducción. Por ejemplo, el libro *Cómo se hace una criatura* (2014), de Cory Silverberg y Fiona Smyth, cuenta la procreación a un público muy pequeño a partir de una perspectiva no-binaria. Las autoras evidencian como hablar de reproducción debería comportar una reflexión sobre identidad de género y sexo asignado al nacimiento y se centran en la presión que la sociedad ejerce sobre la construcción de una identidad de género bien definida desde el nacimiento o incluso antes. Las personas representadas en este libro nunca se caracterizan por marcadores de género y las explicaciones se articulan sobre la base de la existencia de “cuerpos que tienen óvulos y cuerpos que no los tienen”, “cuerpos que tienen esperma y cuerpos que no los tienen”, sin asociar con esto las categorizaciones de las identidades de género. (Fierli, 2021b: 187)

Gairebé no hi ha llibres que parlin de reproducció i que tinguin com a protagonistes persones *gender fluid*, intersex o trans\*, per això aquest llibre - de les mateixes autores de *Sexo es una palabra divertida*- és sense dubte un bon resultat de la lluita per a la visibilització de les persones trans\* i no binàries. Vivim en una societat en què l'heteronormativitat i la idea de ser nen o nena es donen per fetes, no es pensa en una pluralitat de gèneres i identitats, sinó que es parla de les persones que surten d'aquesta norma com de les “problemàtiques”, les que no es conformen a les regles, les que estan fora de la normalitat i què, doncs, cal aïllar i marginar.

## SEXUALITAT



56. Inês D'Almeida, Alicia Baladan. *Un cielo di lentiggini*. Settenove 2018

Amb la segona onada del feminisme, hem vist com hi ha unes quantes temàtiques que es posen al centre del discurs feminista i del debat filosòfic i sociològic. La sexualitat i el sexe, l'avortament, el divorci, l'alliberament de tabús i prejudicis són els elements que recorren i que influeixen de manera potent en la transformació de la societat. Els estereotips, les creences religioses i el poder hegemònic conservador i masclista, es revelen, tanmateix, molt forts i ben arrelats, així que es produeix un fenomen interessant: el debat cultural i la “cultura” jove són avançats i progressistes, mentre els hàbits, les normes i les eleccions de la majoria de les persones es confirmen com a conformistes i vinculades a costums i dinàmiques socials molt conservadores. És innegablement molt fort el component interseccional: les percepcions de la pròpia experiència i de les pròpies possibilitats canvien molt respecte a la classe, el nivell d'estudis i econòmic, si es forma part d'un col·lectiu racialitzat o marginat (Crenshaw, 1989; Lorde, 1979; hooks, 1994, 2004, 2020). Tots aquests elements, i el paral·lelisme entre l'*status quo*, vinculat al conservadorisme de les persones i alimentat pel poder hegemònic, i els col·lectius i les teories, que lluiten per trencar gàbies normatives i estereotips, recau també en les representacions que es proposen a les franges d'edat més petites: als llibres il·lustrats, les joguines, els videojocs, les pel·lícules, sèries i dibuixos animats (Bernini, 2017; Blakemore, 2009). Aquesta secció del *corpus* de llibres és, potser, la més afectada per aquesta ambigüitat de la societat: per una



part, trobem llibres que representen la sexualitat infantil o expliquen la sexualitat *tout court* de manera lliure i desconstruint estereotips (cossos nus, llenguatge inclusiu, indicació dels noms de totes les parts del cos inclosos els genitals, etcètera); per l'altra (i hem de dir, per desgràcia, que aquests són la majoria), llibres amb il·lustracions que empenyen cap a una forta homologació del gust de les persones que miren i llegeixen, amb posicionaments fortament binaris i heteronormatius, que alimenten i reforcen tabús com ara la vergonya, el torbament, l'estigma. Continuem, a més, enfrontant-nos amb el mateix problema en moltes d'aquestes publicacions: el fet que es tracti sovint de llibres pensats per "educar" i transmetre unes informacions precises o per sensibilitzar la gent sobre un tema concret fa que es perdi de vista la qualitat editorial i estètica dels llibres que ja no són un producte cultural i creatiu, sinó que proposen una qualitat molt baixa de les imatges i de la cura del llibre com a objecte (Naidoo, 2012).

...the presence of subtle but persistent cis-heteronormative messages and essentialised representations of bodies, identities and genders. [...] So, the restriction of sexual practices solely to a penetrative penis-vagina sexual act is linked to an essentialist conception of sexes, genders and sexual orientations, through which a strong overlap between sex and gender assigned at birth is normalized, confirming and reinforcing the presumed naturalness of cis-heteronormativity and invisibilising the experiences of trans and non-binary people (Hermann-Wilmarth, Ryan, 2016). In not subjecting to criticism the centrality that the Western social and cultural system attributes to heterosexuality and cisgenderism, some of the texts analysed, such as *Il libro delle ragazze* and *Come tu mi vuoi, come io mi voglio*, thus confirm cisgender and heterosexual normativity. (Santambrogio, Fierli, 2021: 113)

Hem inclòs<sup>170</sup> en el *corpus* el llibre *Sexbook. Una historia ilustrada de la sexualidad*, de Nacho M. Segarra, María Bastarós, i Cristina Daura

---

<sup>170</sup> Hem exclòs, en canvi, totes aquelles publicacions realitzades per associacions o col·lectius de metges, famílies, institucions que tenen una difusió limitada i cap projecte editorial al darrere. Llibres que estan pensats més com a *brochures* d'informació i que, encara que de vegades proposin continguts interessants i siguin accessibles en línia, no entren en l'àmbit de la producció editorial infantil i juvenil. Pensem, per exemple, al llibre *No le cuentas cuentos*, de Carlos de la Cruz i Mario de la Cruz,

(2021), perquè, no obstant sigui una mena de catàleg d'esdeveniments històrics sobre el sexe, és molt interessant per a una visió general de la història de la sexualitat més per la proposta icònica que per la textual. Amb il·lustracions colpidores i de colors psicodèlics, el llibre ens acompanya al llarg de la història de la sexualitat, des de l'edat antiga fins a la dècada del 2010 destacant esdeveniments, noves teories, estudis i hàbits comuns. Hi podem trobar un *fil rouge* que pot ser una referència per explicar per què, encara avui, els llibres que tracten la sexualitat, destinats a les persones petites són profundament binaris i heteronormatius. Tal com passa amb les representacions de personatges homosexuals, és necessària la mateixa separació entre els llibres il·lustrats i la literatura *YA* pel que fa a les obres sobre sexualitat, perquè el registre de la narració i el tipus d'imatges poden canviar molt i resultar inadequades per a franges d'edat diferents. Per exemple, hi ha llibres que poden resultar banals o massa didàctics per a una franja de persones adolescents, n'hi ha d'altres que poden ser massa explícits per a persones més petites. Com ja hem explicat, no es tracta de censurar imatges o narracions, sinó de buscar per a cada persona un llenguatge que estigui a la seva alçada i que pugui donar, a persones petites que estan creixent, els codis per desxifrar les emocions, les sensacions i els desitjos.

Pel que fa la franja de les persones més petites, trobem quatre llibres, que s'assemblen molt entre ells i que no brillen ni pels continguts ni per a una alta qualitat de les imatges. De fet, les il·lustracions són molt ordinàries i banalitzen el tema que estan explicant, amb l'elecció de formes arrodonides, molt infantilitzades i amb una patina "antiga", com si fossin llibres dels anys seixanta i com si al món de la il·lustració no hi hagués passat res de nou. L'any 2013 es va tornar a editar el llibre (ja publicat al 1975) *Què m'està passant? Les respostes a algunes de les preguntes més incòmodes del món*, de Peter Mayle i Arthur Robins, que ja hem trobat a la secció dedicada a la reproducció amb *D'on venim?*. Tot i que el llibre es basa en una concepció profundament essencialista i binària, tracta temes com els canvis corporals, la sexualitat o la masturbació que no s'acostumaven a tractar en llibres adreçats a adolescents. També subratlla el fet que sovint no parlem de l'adolescència, que defineix un període difícil i que no hem de tenir por ni avergonyir-nos perquè passa tothom. És, per tant, sense dubte un llibre valent i profund per la

seva època, encara que avui aparegui com a conservador i superat. Ja des de la portada el missatge és clar: nens i nenes són diferents pel seu cos i comportament i no tenen amstat fins que s'activen les hormones que els fan conèixer sexualment: el resultat és el matrimoni. El capítol sobre els canvis del cos durant l'adolescència, que, sempre, es veuen com a problemàtics, els justifica perquè el cos pugui aparellar-se i reproduir-se. A la pàgina 12, per exemple, es llegeix: «L'instint reproductor és comú a tots els éssers vius, des de les puces fins a les flors i els elefants». No dona cap altra oportunitat i és profundament heteronormatiu. Subratlla com els canvis d'una noia mai no són els mateixos que els d'un noi, només descriu els canvis físics, esmentant només de passada els canvis emocionals i, quan descriu els canvis físics dels nois, deixa entreveure un possible “interès per les noies”; més endavant, a la pàgina 30, a la pregunta “per què creix el pit”, subratlla que el pit serveix per alletar, però també per sentir-se boniques perquè els agrada als homes. A la pàgina 51, comença un capítol sencer sobre les diferents mides del penis que es conclou dient que: «és interessant saber que també les noies tenen constitucions diferents. La vagina pot estar posicionada més amunt o més avall. El pèl púbic pot tenir forma de diamant o de cor. El clítoris pot sobresortir o pot estar envoltat per pell suau.» Fins i tot la menstruació només té un ús, preparar el cos per tenir fills: «Al cap i a la fi, si no la tinguessis, no podries tenir fills» (pàgina 37). És interessant, també, la justificació que dona de la masturbació: «La nostra és una cultura avançada. I en aquesta mena de civilitzacions, les persones s'aparellen més tard perquè així tenen més temps per educar-se. [...] Físicament, ja podries tenir fills; tanmateix, mentalment i socialment encara no estàs preparat o preparada per tenir-los. De manera que la naturalesa et proporciona la seva solució: la masturbació.»

Un posicionament similar, que tendeix a subratllar les diferències biològiques sense provar de cap manera a superar i desconstruir estereotips de gènere i prejudicis, també el trobem en dos llibres publicats l'any 2014, *Sexualitat explicada per als nens i les nenes*, d'Arturo Martín i Viana Tatio, i *El meu primer llibre de sexualitat*, de José R. Díaz Morfà i Vane. El primer està enquadrat amb fitxes i en espiral, per la qual cosa s'assembla més a un producte educatiu que a un llibre il·lustrat. Totes les parts que descriuen el cos i els seus canvis són sempre clares i correctes encara que mai abandoni una visió rígidament binària i heteronormativa del món i, també, molt centrada en el

punt de vista masculí. És interessant que el llibre sempre recomani fer preguntes i contar dubtes o el que ens passa a les persones adultes. La sensació que emergeix, llegint i fullejant el llibre, és que qualsevol canvi és banalitzat i molt generalitzat per transmetre una idea homogeneïtzadora del creixement i del descobriment del cos. La sexualitat (que s'explica quan la mare torna a estar embarassada) està exclusivament vinculada al coit i a les representacions que se'ns mostren veiem els nois retratats com a sexualment actius i les noies víctimes dels canvis d'humor i només interessades pel seu aspecte. Al capítol “de nena a dona”, per exemple, a les noies se'ls donen només consells sobre menstruació, embaràs i MTS i sempre estan representades amb roba interior, mentre que, al capítol “de nen a home”, es parla de plaer i excitació i el nen està representat despullat. El llibre tracta també la possibilitat que hi hagi persones que surten de les normes canòniques i aconsella que, si hi ha persones que fan coses considerades del sexe “oposat”, caldria tractar-les amb absoluta normalitat i afirma que l'homosexualitat i la bisexualitat també existeixen i mereixen el mateix respecte que l'heterosexualitat. La representació que es fa de la noia que estima al mateix temps el futbol i les nines (i que se suposa que se sent atreta per altres noies) és esgarriosa: està trista i amb una actitud contrita com si estigués avergonyida d'ella mateixa.

El segon llibre, *El meu primer llibre de sexualitat*, té un enfocament aparentment científic perquè anomena correctament cada part del cos i en detalla cada canvi. A la pàgina 21, destaca que: «Parlar de dones i homes és parlar de sexualitat. La sexualitat té a veure amb el cos i els òrgans sexuals, però també amb el plaer». Declara, a més, que la sexualitat està present des del naixement. No obstant aquest inici aparentment “modern” i obert, el posicionament dels autors és profundament binari i heteronormatiu. Així, per exemple, el llibre subratlla com no només som diferents entre homes i dones, sinó que les possibilitats són exclusivament dues i, quan parla de relacions, amistat i confiança, les imatges i el tipus de narració sempre donen per feta la relació heterosexual. Cap al final se subratlla com ha canviat el món i com els infants han de saber que també hi ha famílies diferents de les seves. Es representa una família homoparental amb dues mares i una família monoparental, però el text no fa esment de les famílies homoparentals excepte de passada. Tant el tema de les orientacions sexuals com el tema dels abusos són tractats de manera superficial i assumint que no afecten la persona que està llegint. A la pàgina 29,

comença un llarg capítol sobre l'atracció sexual que, però, arriba a la reproducció com si fos l'únic objectiu final. Aborda, doncs, els temes del plaer i de l'acte sexual d'una manera explícita, però sempre amb una parella heterosexual i indica el coit entre un home i una dona com a única possibilitat de l'acte sexual. L'homosexualitat (i no pas totes les orientacions sexuals) té l'espai d'una sola pàgina: en aquest cas no hi ha representacions explícites dels actes sexuals, sinó que les parelles estan representades fora i, en tot cas, l'única parella que té una actitud afectuosa en aquesta pàgina és heterosexual, les altres dues es barregen entre la multitud de gent passejant. No obstant això, es subratlla com d'important és que cada persona estigui amb algú amb qui se senti còmode. Més de la meitat del llibre està dedicat a la reproducció: es pot decidir esperar (i, per tant, hi ha una part dedicada als anticonceptius) però s'espera sabent que la meta serà aquesta perquè "el cos està preparat per reproduir-se".

*¿Qué es esto?: La sexualidad explicada para niños*, de Cecilia Blanco i Daniel Löwy, és el darrer d'aquests llibres "manuals" de la sexualitat, tots molt estereotipats i normatius. Publicat l'any 2017, és molt clar en les explicacions i utilitza un llenguatge correcte des del punt de vista científic i aborda el tema de la sexualitat -que sovint fa vergonya- amb molt de respecte i claredat. De fet, és important conèixer el nostre cos des de petits, saber com canviarà i com vam néixer, però també entendre per què tenim determinades reaccions davant determinades situacions i com gestionar-les. Per a cada capítol hi ha una petita secció anomenada "*¿Qué tontería!*", que pretén desmentir creences i tabús, encara que no s'arribi mai, en realitat, a una desconstrucció dels estereotips, ja que només s'aborden alguns aspectes de les creences relacionades amb la sexualitat sense aprofundir-hi prou. Les il·lustracions són extremadament estereotipades, homogeneïtzadores i censoradores, tant per l'elecció dels colors com per les expressions i situacions que representen, en canvi té cura del llenguatge, que utilitza perquè sigui adequat. Per descriure els òrgans genitals interns, per exemple, van decidir representar el nen i la nena vestits, destacant el que hi ha dins del cos. Però, mentre el nen porta samarreta i pantalons curts i una pilota sota el braç, símbol clar d'una persona activa disposada a jugar, la noia porta una mena de pijama amb cors i un osset de peluix, complements que ens fan pensar en una persona tranquil·la, amant de la llar i decididament passiva. Amb l'explicació del que passa a la pubertat, l'actitud cap a una representació estereotipada no canvia: la noia és a la seva habitació,

amb un barret morat ridícul, mirant-se els pits al mirall i, aparentment, només presta atenció a com es veu el seu cos, mentre que el noi juga a bàsquet amb una altra persona, somriu divertit i satisfet i no sembla gens preocupat pel seu aspecte. La maternitat es presenta com una conseqüència natural de l'enamorament i el sexe, malgrat que en un moment donat es parla de fer l'amor sense planificar un embaràs i, per tant, s'aborda el tema de l'anticoncepció. Podríem considerar força evident, atès que es tracta d'un llibre adreçat a una franja d'edat molt jove, que la maternitat és una possible resposta a la seva curiositat pels seus orígens. El cert és que, fins i tot en aquest cas, les representacions estan plenes de tabús i estereotips. Per exemple, en la imatge on la futura mare somia i imagina el seu futur nadó, en canvi, el pare està preocupat pel futur, com si el somni i la preocupació no fossin compartits. El llibre mai no qüestiona el binarisme, no aborda els temes de la fecundació assistida o l'avortament i, pel que fa a l'heteronormativitat, es limita a dedicar un breu capítol a les parelles homosexuals.

Amb els dos llibres *Aigua Marina: Un conte per acompanyar la sexualitat a la primera infància*, de Júlia Sánchez i il·lustrat per Glòria Font, i *Pessigolles*, d'Alba Barbé i Serra i Sara Carro Ibarra i il·lustrat per Núria Fortuny, s'acaben els llibres seleccionats en aquesta secció que s'adrecen a la franja més jove d'edat i amb els que ens trobem davant a una manera diferent d'explicar la sexualitat. Encara que la reproducció (la pregunta "d'on venim?") continua sent el tema central a l'hora d'explicar la sexualitat a les criatures, aquests dos llibres van ser creats precisament per donar un punt de vista diferent en l'aproximació a la sexualitat per part de les persones adultes, professorat o família. Un punt de vista que posa al centre les sensacions, les emocions, el coneixement del cos i la comparació amb els altres cossos no tant en una òptica essencialista, sinó amb el propòsit de valorar i reconèixer les diferències com a riquesa i coneixement. Per molt que, des del punt de vista del llenguatge icònic, la qualitat no sigui sempre alta i no hi hagi, encara, atenció al tipus de cossos i de pell que es proposen (tampoc a cap factor interseccional com ara l'ètnia o la classe social) aquests llibres trenquen una "tradicció" educativa de llibres temàtics sobre la sexualitat, enfocats exclusivament en la reproducció i que reforcen estereotips i prejudicis.

Pel que fa als llibres adreçats a adolescents i persones adultes, en canvi, en els últims cinc anys se'ns proposen títols bastant interessants, encara que les històries més trencadores i apassionants es troben entre les novel·les

gràfiques, que no entren en la nostra anàlisi. Allà podem llegir sobre personatges nous, noves identitats, noves sexualitats. Dins de l'àmbit dels llibres il·lustrats, a banda del fet que els llibres que podem trobar (i que hem seleccionat) s'adrecen a una franja d'edat que comença entorn dels 15/16 anys -és a dir gairebé fora de la nostra franja d'anàlisi-, assistim a un qüestionament de les normes molt més silencioses i molt menys eficaç. Llibres com ara *Esto no es un libro de sexo*, de Chusita Fashion Fever i Maria Llovet, o *Sex ¡Oh! : mi revolución sexual*, de la il·lustradora i dibuixant de vinyetes Lyona, donen una visió del sexe i de la sexualitat molt oberta i explícita. Aborden molts temes, com ara les relacions casuals, la masturbació o les orientacions sexuals. El llibre de Lyona, a més, té una perspectiva molt reivindicativa sobre la importància del plaer femení, perquè encara avui la tendència és, sovint, d'ignorar-lo o cancel·lar-lo també per part de les dones mateixes que no sempre pensen que sigui important. Un altre llibre interessant i encara més explícit és *Climax Club: una cartografía del placer*, de Jüne Plā, que neix del bloc de l'autora, il·lustradora francesa, que ha decidit recollir una sèrie d'imatges i instruccions perquè la seva parella (sigui la que sigui) li pugui donar plaer. A la sinopsi del llibre unes paraules de l'autora expliquen la seva intenció:

He trabajado duro para que puedas explorar tu sexualidad y la de tu(s) pareja(s) de múltiples maneras. Aunque consideres que ya tienes un montón de experiencia, espero hacerte descubrir nuevos métodos para dar placer a las personas que deseen acostarse contigo. Me he pasado chingando día y noche para encontrar las mejores técnicas de cómo hacer dedos, mejorar el chupeteo, y un montón de cosas más... La idea es que vayas a tu ritmo y que varíes los placeres en soledad, en pareja o con varias personas; poco importa el género con el que te definas, tu orientación sexual o el color de tu piel.

Amb el seu llibre *El placer*, en part autobiogràfic, Maria Hesse allibera els cossos de les dones i explica com el plaer es pot descobrir i satisfer en parella o amb la masturbació, a la qual dedica una part important de la narració i la presenta com una pràctica lliure i conscient. L'autora es concentra en la seva experiència i només proposa parelles heterosexuales sense donar cap tipus d'espai o de veu a d'altres formes de sexualitat. La impossibilitat d'arribar a l'orgasme i el tema de la recerca del seu plaer personal és el nucli central de tota la narració, fet que en part debilita el llibre perquè es concentra

només en el seu cas i en la seva història. No obstant això, el llibre barreja reflexions i records de l'autora sobre la seva pròpia recerca del plaer i fets i personatges històrics a través dels quals explica la "història" del plaer en la nostra cultura, començant per Eva. El tema de la prohibició, els tabús i la censura es repeteixen diverses vegades al llarg de la narració i es barregen amb cites literàries, històries de vida de dones famoses (escriptores, pensadores, artistes) que parlaven de la sexualitat i del plaer de diferents maneres. És interessant com el descobriment del propi cos i el plaer arriba a l'autora no tant a través de la sexualitat (o millor dit de la pràctica sexual), sinó de la sororitat amb amigues que l'encaminen cap al descobriment del plaer, encara que sempre (i exclusivament) dins de les relacions heterosexuals.

Llibres, doncs, que ens donen (entre dibuixos i text) idees i pautes per tenir un sexe més divertit i provar d'aconseguir més plaer, per viure les nostres relacions de manera emancipada i conscient, per apropar-se al sexe amb total obertura i acollir qualsevol possibilitat. Propostes divertides, innovadores i lliures. Llibres que, però, es queden ancorats en una visió binària i sovint, malauradament, heteronormativa. És decisivament rellevant que les autores siguin dones, que reivindiquen un posicionament fort i lliure respecte al sexe i les sexualitats, que no hi hagi censura sobre les orientacions sexuals i que desconstrueixen el mite de l'amor romàntic. Però falta, encara, una visió plural cap a les identitats de gènere, una perspectiva *queer* i trencadora de veritat, altrament tota la producció editorial no mourà ni un mil·límetre el pilar de la cultura i del poder hegemònic patriarcal. Ens sentirem lliures de tenir sexe amb la mateixa parella o amb moltes persones diferents, de provar emocions noves i noves pràctiques, però no haurem trencat el vincle més gran que tenim amb la cultura patriarcal: la visió binària dels gèneres i de tota la realitat que ens envolta i una subtil, sempre present, seguretat heteronormativa.

Així com hem començat aquesta secció amb un "catàleg de la sexualitat", acabem aquest recorregut amb el llibre *Every body. Una mirada abierta y sincera hacia el sexo desde todos los ángulos*, de Julia Rothman i Shaina Feinberg. Un llibre que recull testimonis i narracions de diferents persones que expliquen les seves experiències sexuals, les seves reflexions i desitjos, parlant de poliamor, pornografia, avortament, relacions, solitud, masturbació, gaudi i plaer. Una de les dues autores, Julia Rothman, firma el prefaci que explica com va néixer el projecte i diu: «Le di muchas vueltas al asunto. Es cierto que no era una experta, pero quería hacer este libro porque no existía.»



L'autora ens explica també que el punt de partida de la seva recerca sobre les sexualitats i la idea de recollir-ne testimonis directes fou *Our bodies, Ourselves*, publicat l'any 1970 als Estats Units i difós a Europa (està disponible en 29 llengües) en pocs anys i que va esdevenir una referència per a moltes generacions de dones sobre sexualitat, coneixement del propi cos i apoderament. Un llibre sobre la salut i la sexualitat de les dones escrit per dotze dones de la Boston Women's Health Book Collective després del seminari organitzat l'any 1969 per Nancy Miriam Hawley a l'Emmanuel College de Boston. Un text totalment revolucionari perquè, no només animava les dones a celebrar la seva sexualitat, sinó que les convidava a compartir dubtes, reflexions, experiències. Escriuen les autores al prefaci:

Imparare a conoscere il nostro corpo cambiò radicalmente la nostra vita e noi stesse. È splendido studiare quando ciò che proviamo emotivamente e ciò che impariamo sono due esperienze parallele, strettamente legate, che si integrano a vicenda. [...] Innanzitutto, scoprimmo che potevamo imparare altrettanto bene dai libri di testo, dalle pubblicazioni mediche, dai medici stessi, dalle infermiere e dalle nostre esperienze. Ma una volta appreso ciò che gli esperti avevano da dirci, scoprimmo che avevamo ancora molto da imparare l'una dall'altra. [...] Ci rendemmo conto che quello che ci avevano detto sulle mestruazioni e anche quello che non ci avevano detto, e persino il tono di voce che avevano usato, che tutto questo, insomma, aveva influito sulla nostra consapevolezza di essere donne. [...] Scoprimmo che non avremmo mai imparato nulla se ci fossimo sentite come semplici "recipienti" che dovevano accogliere un certo numero di nozioni e ci accorgemmo che le nostre reazioni e la partecipazione attiva di ciascuna di noi a quanto andavamo imparando – così come il discutere insieme – si rivelavano strumenti validi e utili per accogliere criticamente ciò che gli esperti ci dicevano. (1974: 12).

**QUARTA PART: EDUCACIÓ AL  
GÈNERE A TRAVÉS DELS LLIBRES  
IL·LUSTRATS/ EDUCAZIONE AL  
GENERE ATTRAVERSO I LIBRI  
ILLUSTRATI**



57. Vanessa Witter. *We are the resistance*. 2017 (en Galmés, Cabré, 2018)

## **CAPÍTOL 11. EDUCACIÓ AL GÈNERE A TRAVÉS DELS LLIBRES IL·LUSTRATS / EDUCAZIONE AL GENERE ATTRAVERSO I LIBRI ILLUSTRATI<sup>171</sup>**

In questo ultimo capitolo della tesi, vogliamo mettere a fuoco il tema dell'educazione e del questionamento delle pratiche egemoniche dentro alla scuola, come un elemento fondamentale di un discorso più ampio sugli albi illustrati, il binarismo e l'eteronormatività nelle rappresentazioni di corpi, identità e sessualità. Come si affrontano questi temi dentro alle scuole? Quali sono i mezzi che insegnanti e studenti hanno a disposizione? Quanto, la prospettiva di genere, è presente nelle pratiche educative? A cosa servono gli albi illustrati dentro alla scuola?

Innanzitutto, è importante sottolineare che assumere una prospettiva di genere nella prassi educativa non significa seguire le regole di una nuova metodologia ma scegliere un'attitudine, una modalità con cui rapportarsi alla classe, alle famiglie e al resto della comunità di cui facciamo parte. Facciamo, in questa fase del discorso, una puntualizzazione (che abbiamo già approfondito nella prima parte della tesi ma che riteniamo importante ripetere) sulla differenza tra educazione di genere e educazione al genere. Se la prima si propone di fornire strumenti e contenuti affinché ogni persona possa costruire ed esprimere la propria identità basandosi essenzialmente sulla differenza di genere e di sesso, l'educazione al genere, mette al centro la decostruzione degli stereotipi, l'esperienza personale, il contesto in cui si agisce e il questionamento del binarismo e dell'eteronormatività. (Gamberi, Maio, Selmi, 2010; Fierli, Marini, 2021b).

Una nuova pedagogia, come ci insegnano la storia e il nostro posizionamento transfemminista, così come ogni nuova modalità di relazione, non è mai neutra e non porta mai con sé un pacchetto chiuso di norme, comportamenti e attitudini, anzi quando funziona apre domande nuove, non risponde a tutte, lascia spazio per cambiare idea, tornare indietro, ripensare. E ripensare il modo di stare in classe è davvero necessario e urgente.

---

<sup>171</sup> Abbiamo già riflettuto a lungo sul tema dell'educazione in vari articoli. Nella stesura di questo capitolo ci siamo basate nell'intervento scritto per la guida per insegnanti *Volta Pagina*, realizzata per un progetto sperimentale di decostruzione degli stereotipi di genere a scuola e su cui abbiamo lavorato con un gruppo di insegnanti delle scuole dell'infanzia e primaria di Trieste. Il progetto è coordinato dal Centro per la Salute del Bambino, Trieste (2022).

In uno dei testi che consideriamo fondamentale, e di cui abbiamo già parlato a lungo, per affrontare il tema educazione al genere, pedagogia critica e intersezionalità, *Insegnare a trasgredire*, bell hooks, a partire dalla sua esperienza, di scuole segregate in base al colore della pelle, racconta quanto le sue insegnanti afrodiscendenti fossero prima di tutto militanti e attiviste e quanto puntassero a crescere generazioni di persone consapevoli e preparate ad affrontare il mondo non tanto perché possedevano una certa quantità di informazioni (il programma!) ma perché sapevano mettere in questione in modo critico quelle stesse informazioni e, con quelle, la gerarchia e il potere da cui provenivano.

L'educazione depositaria (basata sul presupposto che memorizzare informazioni e rigurgitarle rappresenti l'acquisizione di conoscenze, che sono dunque depositate, archiviate e utilizzate in un secondo momento) non mi interessava. Volevo diventare una pensatrice critica. (hooks, 2020 [1994]: 9)

Oltre a tracciare un quadro molto chiaro sulla differenza tra un'educazione come pratica di libertà e l'educazione egemonica (e bianca/occidentale) e depositaria, bell hooks si sofferma a lungo sui cambiamenti che nuove prassi educative possono generare dentro alla classe. Ci parla non solo di quanto sia fondamentale situarsi, anche e soprattutto, quando siamo insegnanti e contestualizzare la situazione in cui ci troviamo (come scrive Racheñe Borghi, 2020, *to be in place*) ma del dolore che provoca mettere in discussione prassi omologate e profondamente radicate nella nostra cultura. Perché imparare a guardare da altri punti di vista, significa anche fare i conti con una iniziale perdita di sicurezza e stabilità e con la necessaria rinuncia a modelli preconfezionati, forse asfittici ma pur sempre rassicuranti.

E per la prima volta ho compreso che rinunciare ai vecchi modi di pensare e di conoscere, così come apprendere nuovi approcci può implicare, e di solito implica, un certo grado di sofferenza. Rispetto quel dolore. E ora quando insegno lo riconosco, vale a dire, insegno a cambiare paradigmi e parlo del disagio che ciò può causare. (hooks, 2020 [1994]: 47)

È questo il rischio maggiore in cui si incorre quando si decide di inserire una prospettiva di genere nelle nostre pratiche educative: dover fare i conti con la fase di assenza di parametri certi: decostruendo stereotipi e credenze che hanno costituito per noi certezze, rompendo le catene di norme oppressive e conservatrici, usciamo dalla zona di conforto in cui tutto è conosciuto e “ovvio” e dobbiamo imparare a costruire nuovi paradigmi e nuove modalità di relazione e di insegnamento.

Nel corso degli anni, ci siamo interrogate spesso su cosa sia davvero l'educazione al genere e, soprattutto, su come si applica dentro a dinamiche in gran parte già consolidate e condivise, che funzionano e che non ci spostano da un terreno in cui ci sentiamo al sicuro, competenti e “nel giusto”. Assumere che ogni cambiamento che possiamo introdurre nella nostra prassi ci destabilizzerà, è già un importante passo. Come affermavamo nel nostro articolo *Educare alle differenze attraverso gli albi illustrati: percorsi tra le figure per crescere liber\** (Fierli, Franchi, Marini, 2019: 34-35) accettare che le problematiche in cui ci imbattiamo in un percorso educativo siano trasversali a tutti i campi di insegnamento, significa dare loro una dignità di *problema generale* che riguarda il pensiero, la crescita, il modo di vivere e di comportarsi all'interno della scuola e della società. Proprio per questo, però, si fa fatica a cominciare a insegnare mantenendo ferma la prospettiva di genere perché ciò mette in discussione i nostri punti di riferimento, le nostre dinamiche all'interno della classe. Problematizza il nostro essere persone non neutre che dentro a una relazione educativa portano il proprio vissuto, i propri pregiudizi e, addirittura, aprono conflitti e antagonismo dentro alla comunità educativa. Scrive hooks a questo proposito:

Peter McLaren, criticando questo desiderio nell'intervista *Critical Multiculturalism and Democratic Schooling* (pubblicata sull'*International Journal of Educational Reform*), afferma:

La diversità che si costituisce come un insieme armonico di sfere di influenza culturale benevola è un modello conservatore e liberale di multiculturalismo, che va accantonato. Quando tentiamo di trasformare la cultura in uno spazio indisturbato fatto di armonia e accordo, in cui le relazioni sociali esistono all'interno di forme culturali fatte di sintonie ininterrotte, aderiamo a una forma di amnesia sociale in cui dimentichiamo che ogni conoscenza è forgiata nelle storie che si svolgono nel campo degli antagonismi sociali.

A molti docenti mancavano le strategie per affrontare gli antagonismi in classe. Quando questa paura si unì al rifiuto di cambiare, che caratterizzava la posizione della vecchia guardia (prevalentemente bianca e maschile), si fece spazio un contraccolpo collettivo dai risultati opposti. (hooks, 2020 [1994]: 34-35)

Per questo è necessario insistere su quanto sia importante che le figure educanti di riferimento siano competenti e consapevoli degli stereotipi che trasmettono o cercano di superare. Si tratta di cogliere l'occasione per proporre una riflessione non solo sui modelli sociali, sulla pressione che esercitano i mandati culturali e familiari, la pubblicità, le abitudini, i modi di dire, le reazioni immediate alle domande ma per farlo dobbiamo necessariamente mettere in discussione il modo che la scuola ha di responsabilizzare e dare mandato alle persone che insegnano: che tipo di formazione si offre loro? A quali condizioni? Quanto la scuola si assume la responsabilità dei cambiamenti che vengono introdotti in classe? (Paetcher, 2015; Perry et al., 2019; Neary, Cross, 2018).

Glenda MacNaughton (2000) insiste sul tema del conflitto, con la propria metodologia ma anche con il resto della comunità educativa che, non necessariamente, accoglierà la proposta di educazione al genere in modo sereno e collaborativo.

The institutional and discursive challenges to being feminist early childhood pedagogues are considerable. The dominant knowledge-power regime constituting the developing child produces uncertain and shifting discursive dynamics. It requires fighting against marginalisation by many colleagues and parents, building supportive collegiate networks with those who share your vision, advocating a policy presence for gender equity, learning to critique the gendering implications of DAP traditions and practices, circulating and articulating feminist visions, and developing a gender reflexivity in and through teaching praxis. (MacNaughton, 2000: 247)

Una volta interiorizzata l'idea di destabilizzazione che ne deriverà, che cosa significa, esattamente, assumere una prospettiva di genere?

Significa ciò che abbiamo elencato finora: prima di tutto, mettere in questione la modalità autoritaria, repressiva, patriarcale dell'insegnamento

così come è stato pensato finora, un insegnamento che non ascolta, non dà voce, si crede neutro, *super partes* e trasmette nozioni senza percepire il contesto in cui si trova; significa anche mettersi in discussione continuamente, darsi la possibilità di cambiare idea e direzione, ascoltare e considerare ogni domanda e ogni richiesta di pari importanza delle altre; fare attenzione affinché tutte le soggettività abbiano possibilità di prendere parola e possano riconoscersi in quella pratica educativa; ripensare gli spazi dell'educazione, non più frontale e distante ma orizzontale, dove il cerchio diventi lo strumento più potente di decostruzione di stereotipi, discriminazioni, disagi.

Significa, infine, avere ben presente che il genere è un costrutto sociale e culturale, non ha niente di "essenziale" né di "naturale" e che la matrice eterosessuale, proprio come l'ha descritta Judith Butler è ancora profondamente presente e radicata, così come lo è la visione rigidamente binaria dei generi. (Butler, 1990; Wittig 1980; Paetcher, 2015).

Sul tema della matrice eterosessuale presente tra persone piccole e ancora in formazione, si sofferma a lungo Peatcher, come abbiamo già evidenziato nella prima parte di questo lavoro, con un posizionamento che ci interessa particolarmente, e ci trova d'accordo.

Paetcher mette in relazione una norma, quella dell'eterosessualità obbligatoria (che, come sappiamo, non riguarda esclusivamente le relazioni affettive e sessuali ma un insieme sorprendente di norme di comportamento), con le prassi educative e con la socializzazione di genere dentro alla scuola e nella società. L'autrice parte dall'analisi del "contratto sociale" (cioè l'insieme di norme, valori e stereotipi che servono alla convivenza e che stabiliscono ciò che è accettabile e ciò che non lo è) che, afferma, nomina l'infanzia come tale e, di conseguenza, come un qualcosa che non ha le capacità di agire nella società. Partendo dall'analisi di Wittig (1980/1992), l'autrice sottolinea come nella società occidentale il contratto sociale sia profondamente maschile e eterosessuale e come l'infanzia non sia contemplata dentro alla pratica di cittadinanza.

This notion is relevant for the philosophical mind...through the established fact that we live, function, talk, work, marry together. Indeed, the conventions and the language show on a dotted line the bulk of the social contract – which consists in living in heterosexuality. For to live in society is to live in heterosexuality. (Wittig, 1989: 40 cit in Paetcher, 2015: 7)

Paetcher insiste sul fatto che non contemplare l'infanzia come parte attiva nel contratto sociale, implica la conseguenza che l'infanzia stessa aneli all'essere adulta fino a riprodurre pedissequamente modelli e situazioni in cui si trova immersa e ad assumerne anche i valori, i pregiudizi, le credenze perché ciò le permette di riprodurre posizioni di potere.

There is considerable evidence that children desire to be part of civil society. Children of all ages have been found to lay importance on being kept informed regarding decisions about themselves (Mayall, 2007). When it comes to significant matters, such as domestic violence interventions (Iverson, 2014) and where and how a child will live after divorce (van Nijnatten & Jangen, 2011), children strive to make their voices heard, even in the face of opposition from adults in authority. Wyness (2012) points out that even for adults, the concept of an unmediated voice is problematic: giving weight to children's opinions has more to do with making sure that they have an input into important decisions than with affording them complete autonomy from adults (Thomas, 2012). [...] It is clear, therefore, that even very young children feel that it is important to belong to civil society at some level. If participation in the social contract inherently involves, as Wittig (1989/1992) suggests, participation in dominant heterosexual forms, it is unsurprising that young children take up these forms as a way of demonstrating their rights and abilities to participate. (Paetcher, 2015: 22- 23)

La matrice eterosessuale, su cui ci siamo a lungo soffermate nel secondo capitolo, è una caratteristica fondamentale della società adulta, continua Paetcher (2015: 25), e questo è chiaro alle persone piccole attraverso le loro esperienze di vita quotidiana, i media e le storie che incontrano sia a casa che a scuola. Possono vedere che molti adulti traggono potere e piacere dal loro coinvolgimento in pratiche sessuali egemoniche e vogliono imitarli. In effetti, uno dei modi in cui intendono queste pratiche eterosessuali si trasforma in una sorta di marcatore dell'età adulta: non sono permesse e non ci si aspettano da coloro che sono stati chiamati bambini, diventano quindi immediatamente desiderabili e da imitare.

Come abbiamo già visto, l'educazione è un tema che da un certo momento in poi diventa un punto centrale nell'agenda di femministe e attiviste come cruciale discussione politica e sociale (Garzón, 2018; Varela, 2018). La



cosiddetta pedagogia dell'Uguaglianza (che comincia già nel XVIII secolo con Wollstonecraft, 1794), di stampo sostanzialmente borghese, rivendica uguali possibilità e uguale trattamento per uomini e donne (Woolf, 1938), certa di trovare poi nell'educazione uno spazio democratico di dinamiche e relazioni, dimenticandosi però, troppo spesso, di temi quali l'accessibilità (economica, culturale, sociale) o i collettivi marginalizzati per motivi di razza ed etnia e il tema della classe.

Il passaggio dalla rivendicazione di un'educazione di qualità per maschi e femmine (propria, appunto, del movimento femminista intorno alla fine del XIX secolo) alla rivendicazione più radicale degli anni Settanta, una volta vinta, almeno sulla carta, la lotta per le scuole miste e pubbliche, porta alla creazione della pedagogia critica e trasformativa. Ora che la scuola è, apparentemente, aperta a tutte le persone, diventa necessario focalizzare l'attenzione sulla qualità dell'educazione. Un'analisi che deve essere fatta mantenendo ferma la prospettiva di genere e, quindi, identificando, e denunciando, il sessismo, la *male gaze* della storiografia e della scienza, l'invisibilizzazione delle donne, l'insicurezza e il disagio degli spazi educativi.

Le leitmotiv du mouvement féministe bourgeois de la fin du XIXe siècle jusqu'aux années 1960 tournait autour de l'éducation. En gros : il faut à nos filles une éducation convenable et utile, pas seulement pour leurs rôles de mère et d'épouse, mais aussi sur le plan professionnel pour le cas où, selon les adversités de la vie, elles devraient travailler. Au début des années 1970, le combat est presque gagné. La mixité s'est répandue peu ou prou dans tout l'enseignement public, les programmes sont plus ou moins les mêmes pour les deux sexes, l'égalité serait réalisée dans l'enseignement : bref, il n'y aurait plus de problèmes. Sauf que ce qu'on a appelé le "nouveau féminisme" entre à ce moment-là avec fracas sur scène. [...] L'égal accès à l'éducation n'est plus la panacée à l'émancipation ni même à l'égalité, l'éducation peut avoir des contenus discutables en matière d'égalité, l'école est vue, dans la logique bourdieusienne, comme reproductrice des inégalités, pas seulement de classe, mais aussi de genre. [...] Le nouveau féminisme a beaucoup fait pour démythifier l'idée que l'égalité des sexes était réalisée dès lors que l'on comptait le même nombre de bacheliers et de bachelères. Les chercheuses féministes ont dénoncé le sexisme des méthodes et outils d'enseignement, des programmes et finalement des enseignants eux-mêmes,

hommes et femmes confondus, sans parler du sexisme de la recherche en éducation, jusqu'alors aveugle à la problématique du genre. Cette bataille-là dure depuis quarante ans et se poursuit de nos jours. (Chaponnière, 2011: 13)

Nel dibattito femminista il tema dell'educazione si concentra infatti su tre macro-tematiche diverse, seppure intrecciate tra di loro: la lotta per un'educazione di qualità accessibile a tutte le donne (rivendicazione non sempre sviluppata con la necessaria attenzione al tema della razza e della classe); la rivendicazione di maggiore visibilità in ambito accademico e professionale e l'accusa al sistema patriarcale di invisibilizzare i corpi e i pensieri delle donne, di continuare a farlo e di educare considerando un unico punto di vista, quello maschile, nella narrazione storiografica, scientifica e nelle modalità educative; la necessità di una pedagogia nuova, che destrutturi tutto il sistema educativo egemonico e patriarcale e apra la scuola e l'educazione a tutte le donne e, seppure con più fatica, a tutte le soggettività. Sono tre posizionamenti ben differenziati, che nascono tutti da un disagio e da una forte esigenza di spazio e presa di parola ma che portano a priorità e paradigmi molto diversi e non sempre compatibili. Intanto è proprio in questo periodo (gli anni Sessanta e Settanta) che la scuola (soprattutto fino alla secondaria) diventa uno degli ambiti più femminilizzati del mondo del lavoro, con tutte le conseguenze che questo comporta: minore considerazione del valore della professione, allineamento con i lavori di cura familiare, quindi gratuiti, scontati e di minore importanza a livello produttivo, imponente breccia salariale, infantilizzazione della pratica educativa, soprattutto, ripetiamo, con le fasce di età di persone più piccole.

Quello che Chaponnière chiama "nouveau féminisme", dà vita alla pedagogia della Differenza che parte da una evidente disparità tra uomini e donne nello spazio dentro alla narrazione storico-scientifica e rivendica a gran voce proprio quello spazio e l'annullamento di quella disparità. Come tutta la teoria femminista della differenza, si concentra sulla mancanza di visibilità delle donne, sulla necessità di rompere il discorso egemonico (Lonzi, 1974; Cavarero, 1987) e sul fatto che il sistema educativo occidentale è basato su una visione patriarcale, gerarchica e sessista del mondo. Tutte affermazioni certe e incontestabili. L'educazione, così come ogni norma di questa società partono da un punto di vista maschile, di questo punto di vista assumono le

esigenze e le perplessità e ne fanno una regola e un modo di agire. Ciò che contestiamo alla pedagogia (e al femminismo) della Differenza è la visione rigidamente binaria, il fatto di mettere in contrapposizione continua uomini e donne, dimenticandosi spesso di molti altri fattori (l'etnia e la classe per primi) e del fatto che questa contrapposizione senza apparente soluzione non fa altro che ribadire la complementarità dei due sessi e la loro opposizione, teoria su cui il patriarcato basa da secoli il proprio controllo e potere. La pedagogia della Differenza, inoltre, non contempla che dentro alla classe abitino anche tutte quelle soggettività che non sono inquadrabili dentro al binarismo di genere e che continuano a essere invisibilizzate e ignorate. Con lo sviluppo e la diffusione del pensiero decoloniale (Anzaldúa, 1987; hooks, 1994; borghi, 2020) e della prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989; Abbatecola, Stagi, 2017; Taylor, 2017; Davis, 1981) il pensiero femminista si è spostato su posizioni transfemminista e *queer* e questo ha dato spazio anche a una nuova visione dell'educazione.

Si bien resulta evidente que muchas mujeres sufren la tiranía sexista, hay pocos indicios de que este hecho forje “un vínculo común entre todas las mujeres”. Hay muchas pruebas que demuestran que las identidades de raza y clase crean diferencias en la calidad, en el estilo de vida y en el estatus social que están por encima de las experiencias comunes que las mujeres comparten; y se trata de diferencias que rara vez se trascienden. [...] Un principio central del pensamiento feminista moderno es el de que “todas las mujeres están oprimidas”. Esta afirmación implica que las mujeres comparten una suerte común, que factores como los de clase, raza, religión, preferencia sexual, etc., no crean una diversidad de experiencias que determina el alcance en el que el sexismo será una fuerza opresiva en la vida de las mujeres individuales. El sexismo como sistema de dominación está institucionalizado, pero nunca ha determinado de forma absoluta el destino de todas las mujeres de esta sociedad. Estar oprimida quiere decir ausencia de elecciones. Ése es el primer punto de contacto entre el oprimido y el opresor. (hooks, 2004: 37-38)

Non ci soffermeremo in questa sede a riflettere sulla Pedagogia decoloniale e, più in generale, sul decolonialismo ma ci sembra necessario sottolineare come una prospettiva transfemminista e intersezionale porti con sé la dimensione della decolonialità. Così come scrivono Ocaña, López e Conedo.

Estas pedagogías decoloniales propician que los profesores desarrollemos nuestro pensamiento desde los bordes y la frontera, de ahí que las biopraxis pedagógicas decoloniales se despliegan a partir del desarrollo de un pensamiento fronterizo y un posicionamiento sustentado en la opción decolonial. Por lo tanto, las configuraciones pedagógicas, curriculares y didácticas no pueden ser universales, sino diversas, plurales y pluriversales. (Ocaña et al., 2018: 227)

Come abbiamo visto nel quarto capitolo, le cosiddette Pedagogie Nuove nascono in realtà molto prima del pensiero transfemminista, già tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, con l'esigenza di creare un sistema scolastico pubblico che non si assoggetti più al controllo della Chiesa e che si apra a tutte le persone piccole. Ci sono una serie di figure chiave in questa nuova attitudine educativa di cui abbiamo brevemente parlato nel primo capitolo e sulle quali non ci soffermeremo di nuovo. Ci interessa qui sottolineare l'importanza di una nuova visione dell'educazione che mette al centro l'infanzia e le dà dignità nel senso che la considera parte attiva e senziente della società (Paetcher, 2015; Chaponnière, 2011), e che si concentra su fattori un tempo impensabili quali il dialogo, lo scambio tra persone adulte e persone bambine, e la priorità di fornire gli strumenti per costruire un pensiero critico e far uscire dalla scuola non solo persone a cui è stata trasmessa una conoscenza univoca e indiscutibile, ma persone formate che siano in grado di leggere il mondo a vari livelli e sappiano posizionarsi rispetto a ciò che vedono e ciò che accade. Una pedagogia critica, quindi, che mette in questione la base dell'educazione tradizionale, di stampo patriarcale e, in moltissimi paesi occidentali, cristiano-cattolico, cioè la trasmissione insindacabile del sapere, la conoscenza vista come mera acquisizione di nozioni. (Gamberi et al., 2010; hooks, 1994; Richard, 2019; Carrera, 2019) e utilizza nuove dinamiche, come il cerchio, la presa di parola, l'ascolto e la pedagogia della domanda. Modalità rivoluzionarie e che il femminismo deve assumere come prassi educative fondanti. (Freire e Faundez, 1985; Ginzburg, 1979; Muntoni, 2005).

Il ruolo delle domande nella pratica educativa può sembrare un argomento marginale rispetto alla prospettiva di genere non affrontando in modo diretto nessuna delle tematiche a essa collegate, ma è il farsi do-

mande mettendo e mettendosi in discussione a essere alla base dell'educazione alle differenze (Gamberi, Maio e Selmi 2010; Ghigi 2019). Si tratta di un approccio metodologico decisivo per permettere di questionare norme e attitudini e decostruire stereotipi: rimettere al centro le domande de\* bambin\* è un modo per affrontare i temi e dar loro legittimità, ma anche per educare alla pluralità di risposte, al non avere risposta, a dare spazio a molte risposte possibili. Una riflessione che affonda nella proposta di una "pedagogia della domanda" portata avanti da Paulo Freire in dialogo con Antonio Faundez come risposta a una dimensione autoritaria e repressiva della relazione educativa <sup>172</sup>.

Il tema dell'inclusione delle domande nella pratica educativa come punto di rottura con l'educazione autoritaria e univoca è affrontato anche da bell hooks (2020 [1994]: 62) che cita Terry Eagleton<sup>173</sup> che afferma:

I bambini sono i migliori teorici, dal momento che non sono ancora stati educati ad accettare le pratiche sociali abituali come "naturali", e quindi insistono nell'interrogare quelle pratiche attraverso domande imbarazzanti, di carattere generale ed essenziale, soppesandole con una strana meraviglia che noi adulti abbiamo da lungo tempo dimenticato. Dal momento che non considerano ancora inevitabili le nostre pratiche sociali, non vedono perché non potremmo fare le cose in modo diverso. (Eagleton cit. da hooks, 2020 [1994]: 62)

Come abbiamo già detto nel capitolo 3, nel 2021, ancora in piena emergenza sanitaria, abbiamo pubblicato (Fierli e Marini, 2021) *Scosse in classe* un libro che non si sofferma eccessivamente sulla teoria e propone una serie di attività e percorsi educativi, che vanno dal nido alla scuola secondaria, pensati per riattivare dinamiche di relazione in seguito al confinamento e

---

<sup>172</sup> Fierli et al., 2020c:16. Nell'articolo qui citato, riportiamo un brano del dialogo pubblicato nel 1985 tra Freire e Faundez che affronta il tema della domanda come prassi educativa profondamente trasformativa. «Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz.» (Freire e Faundez 1985: 25)

<sup>173</sup> Eagleton, Terry (1990). *The Significance of Theory*. Hoboken: Wiley-Blackwell

al distanziamento sanitario<sup>174</sup>. Nell'introduzione a *Scosse in classe*, abbiamo evidenziato una serie di punti che riteniamo fondamentali per una pratica educativa innovativa: il cerchio e il dar voce a tutte le soggettività presenti in classe; l'attenzione allo spazio che non segreghi e non escluda; il situarsi dentro alla classe con la nostra storia ed esperienza, con i nostri valori e pregiudizi, facendo attenzione al contesto e ai bisogni del gruppo in quel momento.

Generare, quindi, spazi inclusivi, rilevare l'agio e il benessere all'interno della classe, lavorare per decostruire gli stereotipi di genere affinché possano crescere persone libere e consapevoli, accogliere le domande, i dubbi, la voce (hooks, 1994), per sviluppare una coscienza critica e aperta a ogni tipo di questionamento. Sono questi i fattori che consideriamo necessari per costruire una scuola non sessista e inclusiva. Senza la pretesa di dare risposte definitive (Bryson, de Castell, 1993; Muntoni, 2005), anzi con l'attenzione posata soprattutto sulle contraddizioni e sulle domande che restano aperte e con l'idea di condividere percorsi formativi e metodologie volte a decostruire gli stereotipi di genere all'interno delle pratiche educative, in modo che ogni proposta sia flessibile e trasversale tanto da potersi adattare a contesti ed esigenze diverse, a gruppi classe variegati e a tante fasce di età in base alla fase educativa e di crescita che stiamo attraversando con le nostre classi, alle curiosità e ai bisogni che emergono dai gruppi stessi.

---

<sup>174</sup> Seppure non si tratti di un tema che affronteremo in questo spazio, il distanziamento sanitario dovuto alla pandemia di Covid-19 ha influito moltissimo nelle dinamiche educative su cui c'è ancora molto da riflettere. L'assenza dei corpi nelle aule e, insieme, la loro ingombrante presenza in spazi che si sono rivelati quasi sempre scomodi, troppo piccoli e spesso non sicuri ha creato un cortocircuito che dovrà essere risolto piano piano e di cui non si misurano ancora le conseguenze. Ne abbiamo scritto in occasione della pubblicazione degli atti del *II Congreso Internacional de Diversidad Sexual y Género en la Educación, la Filología y las Artes (DIVERYGEN)*: «En el momento de escribir estas líneas estamos aun en medio de una pandemia mundial que está cambiando muchas de nuestras costumbres y que, con la distancia social, está transformando las dinámicas y relaciones entre personas y haciendo que nuestro cuerpo, potencial vehículo del virus, sea más aparatoso que nunca. La imagen reflejada en las pantallas nos conduce a una percepción de nosotras estetizante y poco concreta que falsea las relaciones y dificulta identificar y nombrar las sensaciones y las emociones. Estamos convencidas, por ello, que es necesario recomenzar precisamente desde los cuerpos para retomar las relaciones, los intercambios, las miradas hacia los otros y hacia el exterior. [...] Chocamos, en efecto, con la tendencia a no escuchar las exigencias y las preguntas que emergen directamente de la presencia de los cuerpos en clase, se tiende a no dar espacio a lo físico, ya sea en su expresión más directa, la del contacto y la proximidad, ya en aquella más matizada de la mirada, la curiosidad, las dudas, la incertidumbre.» (Fierli, 2021b: 183-184)

La domanda, quindi, come prassi educativa, come elemento di rottura dentro dinamiche asfittiche e sterili, come inversione della prospettiva e proposta di nuovi punti di vista. Come spiega Ludovica Muntoni, nel suo libro *I bambini pensano difficile*, (2005: 18) dove racconta la sua esperienza di insegnante della scuola dell'infanzia, avendo inserito la pratica del cerchio come prassi abituale dentro alla dinamica educativa, è stato facile far acquisire l'idea di poter parlare, spiegare i propri pensieri e argomentarli.

Mai i bambini hanno preteso da me una risposta; la prassi di mettersi in cerchio per discutere fu presto consolidata, e quando una volta un bambino mi chiese perché non davo mai risposte mi fu facile spiegare che non era importante la mia risposta e che a me interessava molto più quello che loro pensavano e che potevano argomentare. (Muntoni 2005: 18)

La pratica del cerchio e delle domande attiva la necessità di gestire la presa di parola dentro al gruppo. Ne parla Annette Jarlégan nel suo articolo *Qui prend la parole en classe?* (2011) concentrandosi sia sulla presa di parola prevalente dei maschi rispetto alle femmine, sia sul diverso trattamento e spazio che le persone adulte riservano ai ragazzi e alle ragazze delle loro classi.

L'observation fine et systématique de ces interactions, conduite sur des échantillons importants de classes, principalement à l'école élémentaire et le plus souvent lors de séquences d'enseignement des mathématiques, a montré que, sans en avoir conscience, les enseignants (comme les enseignantes) ne se conduisent pas de la même manière avec les filles et avec les garçons. [...] Concernant les prises de parole spontanées des élèves, quand on compare des filles et des garçons ayant même niveau scolaire, même âge et même appartenance sociale, on constate que les garçons interviennent significativement plus que les filles de leur propre initiative en classe, que ce soit pour interrompre le cours de la séquence, pour poser une question ou faire un commentaire. [...] Du côté des interactions initiées par les enseignants, là aussi on observe des différenciations importantes, les enseignants interagissent globalement plus avec les garçons qu'avec les filles. D'autre part, la nature des messages adressés aux uns et aux autres diffère. [...] Ces questions ouvertes nécessitant un niveau de

conceptualisation plus élevée, ce sont donc des occasions d'apprendre différentes qui sont offertes aux élèves selon leur sexe. Les filles se retrouvent plus souvent en situation de rappeler des savoirs déjà constitués alors que c'est aux garçons que l'on demande plus fréquemment de construire des savoirs nouveaux en mathématiques. (Jarlé-gan, 2011: 44)

Se Jarlégan si concentra, quindi, sulla preponderante prevalenza della presa di parola dei ragazzi rispetto alle ragazze, hooks (1994) e Rachele Borghi (2020) ne ribadiscono il carattere intersezionale che ha moltissimo a che vedere con la provenienza razziale e di classe, anche dentro all'università.

L'esperienza dei docenti che educano alla coscienza critica indica che molti studenti, in particolare gli studenti di colore, possono non sentirsi affatto "sicuri" in quello che sembra essere un ambiente neutro. È l'assenza del senso di sicurezza che spesso induce al silenzio prolungato o alla mancanza di coinvolgimento degli studenti. Uno degli obiettivi centrali della pedagogia trasformativa è quello di rendere l'aula un ambiente democratico in cui tutti sentono la responsabilità di contribuire. [...] Di fronte a classi sempre più eterogenee, gli insegnanti devono sovente affrontare la questione della riproduzione delle politiche di dominio in ambito educativo. Ad esempio, gli studenti maschi bianchi continuano a prendere maggiormente parola durante le lezioni. Alcune studente bianche e gli studenti di colore hanno paura di essere giudicati intellettualmente inadeguati dai loro coetanei. [...] Accettare il decentramento dell'Occidente a livello globale e abbracciare il multiculturalismo obbliga gli educatori a focalizzare l'attenzione sulla questione della voce. Chi parla? Chi ascolta? Perché? Preoccuparsi che tutti gli studenti adempiano alla propria responsabilità di contribuire all'apprendimento in classe non è un approccio comune in quella che Freire ha definito "educazione depositaria", in cui gli studenti sono considerati semplicemente come consumatori passivi. (hooks, 2020 [1994]: 43-44)

Una figura fondamentale per lo sviluppo di questa nuova attitudine educativa (nonostante il profondo sessismo presente nei suoi scritti come sottolinea, pur indicandolo come suo maestro, bell hooks -2020 [1994]: 52-) è, appunto, Paulo Freire che individua come centrali due concetti opposti quanto



profondamente legati, l'oppressione e la libertà, e una pratica tanto trasformatrice quanto, ancora, molto poco diffusa: il questionamento che si attiva attraverso la possibilità di fare ogni tipo di domande, la ricerca di risposte, l'attenzione a tutte le curiosità e a tutti i dubbi senza gerarchie o priorità.

Como ya señalaba Pablo Freire, el cuestionamiento de lo que ya existe como práctica educativa da paso a un señalamiento de las estructuras de poder y cómo se traduce en relaciones que habitualmente son autoritarias. En este sentido, las propuestas que hacen por ejemplo Fran Gallarte (2014) o Alejandra Elenes (2013), fieles a Pablo Freire, tienen que ver con participar en las estructuras de poder en las instituciones educativas. Esta participación persigue transformar las barreras que imponen habitualmente, pero también para ser conscientes de cómo conforman el propio conocimiento que se presenta como neutral, si bien sabemos que es situado en algunos valores hegemónicas. Así esta participación no trata de asimilar a unas personas señaladas como excepciones (infancia diversa sexualmente, con diversidad funcional o migrante, por ejemplo), sino más bien de tener en cuenta sus condiciones sociales y qué pueden aportar con sus experiencias a la escuela como valor activo. (Platero, 2019: 40)

Il tema alla base del dibattito sul questionamento delle pratiche educative tradizionali, resta quindi da un lato il rifiuto dell'educazione depositaria, vissuta come trasmissione insindacabile di nozioni a fronte dell'esigenza di un confronto orizzontale, non autoritario, in cui tutte le soggettività possano prendere parola; dall'altro la trasmissione (ed eternizzazione -Turin, 2003) degli stereotipi di genere legati, nel cosiddetto curriculum occulto, alla visione binaria ed eteronormativa della società. Che significa segregazione del sapere, educare al fatto che ci sono solo due sessi, e solo due, a cui corrispondono due generi, che hanno caratteristiche, abilità e desideri contrapposti e complementari. Una visione che rafforza e rende monolitico il sapere, patriarcale e gerarchico, fondato sulla percezione maschile del mondo. Anche se si riferiscono specificamente al tema del dominio bianco sulla cultura afroamericana, le parole di bell hooks ci sembrano adatte a dare una visione generale dell'educazione come pratica egemonica e gerarchica:

Fuss non affronta il modo in cui i sistemi di dominio attivi nell'accademia e in classe mettono a tacere le voci degli individui dei gruppi emarginati, e danno loro spazio solo quando ciò è necessario sulla base dell'esperienza; non sostiene che le pratiche discorsive che consentono l'affermazione della "autorità dell'esperienza" sono già state determinate dalla politica di razza, sesso e dominio di classe, e non suggerisce in modo tenace che siano i gruppi dominanti -uomini, bianchi, eterosessuali- a perpetuare l'essentialismo. (bell hooks, 2020 [1994]: 83)

L'analisi di bell hooks sul fatto che il sapere venga determinato da un potere egemonico e dominante ci trova molto d'accordo. Al di là delle sue critiche al pensiero e al posizionamento di Diana Fuss, ci sembra importante l'analisi che la stessa Fuss (1991) fa del rigido binarismo insito nella distinzione "etero/omo" e "dentro/fuori" come figure indispensabili per la costruzione di significato<sup>175</sup>. Su questo si sofferma Susanne Luhmann (1998) che scrive:

In the introduction to, Diana Fuss (1991) describes binary distinctions such as hetero-homo and inside-outside as indispensable figures for meaning making. Only through a drawing of (identity) borders do both self and other come into being. Thus, difference is the necessary condition for identity. As Michel Foucault (1978/1990) argued in his *History of Sexuality*, the making of the bourgeois self relies on the heterosexual/homosexual binary. Only homosexuality as an "indispensable interior exclusion" (Fuss, 1991, p. 3) makes the articulation of heterosexuality possible. Heterosexuality only becomes intelligible through the difference to its other-homosexuality. [...] Queer, as a term, signals not only the disruption of the binary of heterosexual normalcy on the one hand and homosexual defiance on the other, but desires "to bring the hetero/homo opposition to the point of collapse" (Fuss, 1991, p. 1). But how does the subversion of such central strategies of normalization become possible? The most visible disruption comes perhaps in the form of queer sexual street activism and queer self-fashioning, the proliferation of queer sexual practices and identities that seek to transgress and subvert heteronormative sex/gender dichotomies. (Luhmann, 1998: 122-123)

---

<sup>175</sup> Abbiamo già accennato all'analisi di Fuss nel corso del secondo capitolo.

Si tratta, quindi, di sovvertire le dicotomie dell'eteronormatività e del binarismo che nelle rappresentazioni portano, così come abbiamo già sottolineato, a ripetere canoni e modelli, riconoscibili e confortanti e trasformandoli in stereotipi che, in modo silenzioso e apparentemente innocuo, influenzano le nostre scelte, i nostri movimenti, il nostro gusto. Così avviene con i modelli di genere: ripetendo sempre lo stesso canone (“due sessi opposti e complementari”) si arriva alla certezza che questo diventi un pensiero unico, riconoscibile e per questo facile da assumere e difendere come naturale ed essenziale (Torras, 2007) A questo proposito, Campbell e Storo (1996: 2) sottolineano quanto le aspettative che la società ripone sui comportamenti differenziati per genere, influenzino tutti i nostri comportamenti e il nostro modo di pensare. Sottolineano anche quanto le credenze, basate essenzialmente sul sesso assegnato (e, spesso, sulla razza di una persona), persistano facendoci pensare che il sesso (assegnato) possa rappresentare un'importante predizione delle abilità e degli interessi di quella persona. Le due autrici identificano una serie di ragioni per spiegare da dove vengano e perché tali miti persistono. Tra queste (1996: 7) quella che ci sembra più incisiva è il fatto di semplificare e dare per scontate una serie di informazioni che non sempre abbiamo, questo perché la complessità è difficile e semplificare è facile. Lo stesso concetto di “ovvietà” di cui parla Ghigi (2019): se non ci liberiamo dall'ovvietà, dal dare per scontato, non riusciremo a decostruire gli stereotipi e i pregiudizi su cui si basa il divario di potere e considerazione che c'è tra persone diverse.

Abbiamo, quindi, identificato una serie di elementi che l'educazione al genere e la pedagogia critica, mettono in discussione: stereotipi di genere, matrice eterosessuale, sesso che coincide con il genere e predice le nostre abilità e i nostri interessi, il fatto di dare per scontate identità e orientamenti sessuali, desideri e modi di esprimere in base al genere o al sesso assegnato e il questionamento delle metodologie di insegnamento tradizionali, autoritarie, repressive e univoche. Di queste nuove prassi (o, meglio, di questa nuova prospettiva) si cercano definizioni e conferme quando, come confermano Bryson e de Castell (1993: 301), una delle prime caratteristiche di tutta la teoria *queer* (ma anche del pensiero postmoderno) è proprio quella di non cercare connotazioni definitive ma anzi di concentrarsi più sulle contraddizioni che sulle cose che apparentemente “funzionano”.

Queering practices are those acts and people who practice non-normative sexualities and relationships. Queering practices are also social and political orientations and acts that work to “disturb the order of things,” most notably heterosexuality as a normative orientation that reproduces not only “straight” culture and the capitalist state, but also a predictable line of inheritance (property and material wealth as well as the social, political and cultural capital accorded to race, youth, ability and so on). (Harris et al., 2018: 5)

Nella sua ricerca sull'intersessualità, che tratta sia dal punto di vista medico, che dal punto di vista delle scienze umane, Alessia Santambrogio (2017) scrive riguardo alla teoria e alle pratiche *queer*:

Ampliando le riflessioni di Nancy Fraser sul portato destabilizzante e decostruttivo della teoria *queer* rispetto a eterosessualità e omosessualità, possiamo quindi affermare come il *queer* non miri alla dissoluzione delle differenze e delle pluralità umane in un'identità universale onnicomprensiva, quanto piuttosto come esso possa essere inteso e utilizzato come una pratica volta alla valorizzazione di un campo sessuale abitato da soggettività e differenze multiple, fluide, de-binarizzate e in divenire. (Santambrogio, 2017: 2)

## 11.1 EDUCAZIONE AL GENERE E PEDAGOGIA QUEER: DOMANDE E STRATEGIE



58. Katrin Stangl. *Si può svuotare una pozzan-ghera?* Topipittori 2018

Si tratta, quindi, di inserire pratiche *queer* nella prassi educativa, nel nostro atteggiamento dentro alla comunità educante e nelle modalità di relazione che si costruiscono dentro alla classe. María Victoria Carrera-Fernández (2019) propone una definizione della pedagogia *queer* che definisce come uno dei contributi più interessanti delle critiche postmoderne alla scuola.

Desde esta perspectiva, la Pedagogía *Queer* denuncia que la escuela es un eficaz agente de socialización de género, o como diría Lauretis (1987) una potente tecnología del género, contribuyendo a la creación de identidades no sólo diferentes, sino jerarquizadas. [...] Este proceso de socialización parte de la marca corporal, en función de la cual se socializará diferencial y jerárquicamente a “niños” y “niñas”. A ellos en la instrumentalidad o masculinidad hegemónica y a ellas en la expresividad o femineidad tradicional, y en ambos casos en la heterosexualidad obligatoria, creando así dos identidades jerarquizadas, rígidas y lineales: el hombre/masculino/heterosexual y la mujer/femenina/heterosexual (Carrera, 2010). (Carrera et al., 2019: 57)

Nel corso della sua analisi, individua ed elenca una serie di punti che ritiene fondamentali per inserire la prospettiva di genere nell'educazione e, non tanto definire, quanto dare una “forma” alla pedagogia *queer*, nel senso di individuare quelli che lei chiama “nuclei concettuali” che possano aiutarci a

tracciare la nostra personale dinamica *queer* da applicare all'insegnamento. Proviamo a scioglierli uno a uno in modo che possano costituire una sorta di *fil rouge* dentro al nostro percorso di analisi della pedagogia *queer*.

Así, podemos destacar, al menos, cuatro núcleos conceptuales de las prácticas educativas *Queer*: a) La deconstrucción del carácter natural de las identidades sexuales; b) el rechazo a la heteronormatividad; c) la ruptura del binomio normal-anormal; y d) la fisura y desestabilización de los límites opresores de la identidad. (Carrera, 2019: 62)

Per quanto riguarda la decostruzione della “naturalità” delle identità sessuali, l'autrice sottolinea come la teoria *queer* faccia completamente suo il concetto di genere come costruito sociale. In ambito educativo, diventa quindi fondamentale metterlo in rilievo attraverso la decostruzione di stereotipi e ruoli di genere, trasmessi da più agenti educativi (scuola, famiglia, gruppi di pari, comunità di educazione non formale) attraverso il cosiddetto “processo di educazione differenziata” che inizia sin dalla nascita e si rafforza man mano che ci si avvicina all'adolescenza per prolungarsi poi lungo tutto il corso della vita. (De Lauretis, 1987; Carrera, Lameiras, Rodríguez, 2013; Carrera et al., 2015). Annette Jarlégan (2011), che abbiamo già citato poco sopra, sottolinea come la “fabbricazione” di differenze tra maschi e femmine sia assolutamente cosciente e atta a creare una segregazione di genere nella socializzazione che permette il mantenimento di tutto il sistema educativo univoco, egemonico, gerarchizzato e profondamente patriarcale.

Nombreuses sont les recherches en éducation qui, depuis les années 90, ont montré que les pratiques enseignantes participent activement à la fabrication de différences entre filles et garçons via un ensemble de processus qui agissent quotidiennement et qui se déploient sur la scolarité entière. Ces recherches ont mis en évidence différents mécanismes, le plus souvent non perçus par les protagonistes, qui contribuent à faire vivre aux élèves une socialisation très sexuée. (Jarlégan, 2011: 44)

Un tema ulteriore su cui si sofferma Carrera, è il concetto di binarismo, anche questo necessariamente da rifiutare soprattutto pensando a tutte quelle soggettività che continuano a essere silenziate e invisibilizzate. (Fausto-Sterling, 2006; Planella e Pie, 2012). L'autrice (2019: 63) nota come si

dovrebbe porre particolare attenzione alle immagini nei libri e nei materiali scolastici in relazione alla rappresentazione degli stereotipi e dei ruoli di genere. Un fattore su cui si sofferma sono gli organi genitali rappresentati come “esclusivamente maschili o femminili”, come se fossero le uniche opzioni possibili, bloccando così ogni tipo di riflessione o questionamento. Abbiamo già sottolineato quanto sia raro trovare rappresentazioni di persone intersex negli albi illustrati. Non solo non si narrano storie su di loro, ma i loro corpi sono completamente cancellati, in modo così radicale che non fanno parte del nostro immaginario in alcun modo. Santambrogio (2017: 4) mette in evidenza come l’idea che esistano due sessi, quello maschile e quello femminile, complementari e opposti, progettati funzionalmente per attrarsi a vicenda sia un’invenzione, una costruzione storica e sociale, diffusa in momenti e secondo modalità interpretative diverse nel corso della storia umana.

I modelli culturali che si sono sovrapposti, succeduti e/o integrati nel corso del tempo hanno infatti dato forma a interpretazioni culturali situate della biologia, del rapporto tra i sessi, della “natura” e della “naturalità” di certe parti anatomiche, del loro “corretto” aspetto e dei comportamenti che da esse si è presunto sarebbero, per “necessità naturale”, dovuti derivare; [...] Da ciò emerge come l’ermafroditismo (e, con esso, l’intersessualità), benché non rispetti il binarismo di genere, non può essere pensato al di fuori dal dispositivo dicotomico della sessualità (eterosessuale); nel XVII secolo infatti medicina, teologia e giurisprudenza stabilivano che quanti ermafroditi fossero individuati come predominantemente maschi o femmine dovevano seguire obbligatoriamente un comportamento eterosessuale conforme ai loro genitali; al contrario coloro che presentavano la compresenza dei due apparati, dovevano sceglierne uno tra i due e usarlo in maniera esclusiva, sempre entro relazioni di tipo eterosessuale. (Santambrogio, 2017: 4-5)

A proposito di visibilizzazione di quelle soggettività cancellate dalla narrazione educativa (e anche a proposito del rifiuto della teoria *queer* di qualunque normalizzazione) ci sembra interessante l’osservazione di Harris, Holman Jones, Faulkner e Brook (2018: 9). Le autrici sottolineano come uno dei rischi delle pratiche *queer* possa essere che vengano prese e utilizzate, in modo superficiale e manipolante, dalla cultura neoliberale che le piegherebbe ai propri scopi, normalizzando così la violenza di genere e cercando di creare

una sorta di “omo-normalizzazione” e “omo-normatività” perfettamente analoghe all’eterosessualità e all’eteronorma che proprio la teoria *queer* questiona.

In particular, the book traces how queer theory as public pedagogy is used to support neoliberal constructions of queer subjects that in turn serve the workings of the neoliberal state, as well as how queer subjects resist and reimagine these relationships. For example, Jasbir Puar (2007) and others have critically interrogated the ways nation states are increasingly appropriating queer discourses and public pedagogies in order to serve their neoliberal aims, arguing that the provisional inclusion of queer subjects into the workings of the nation state (via gay marriage and queer reproductive rights, among others) serves to create a class of “homonormative” subjects alongside their heteronormative kin that are systematically aligned against their brown, perversely sexualised, religiously excluded queer brothers and sisters. [...] Taken together, this work establishes clear connections among neoliberal forces of marginalization disguised as inclusivity and “progress” and the urgent and creative efforts queer people are making to create other ways of learning, relating and living. (Harris, 2018: 11)

Tornando ai nuclei individuali da Carrera (2019: 63-64), il secondo punto è il rifiuto dell’eteronormatività cioè, come abbiamo già detto più volte in precedenza, quelle norme e quei posizionamenti relativi al genere e all’orientamento sessuale che vanno ben oltre l’orientamento sessuale stesso e le relazioni affettive e partono da una concezione delle identità di genere come complementari, binarie, opposte e gerarchiche. La teoria *queer* rifiuta il carattere biologico dell’eterosessualità e, insieme, ne sottolinea il carattere di costruzione sociale. Il pensiero di Butler (1990) sulla matrice eterosessuale dimostra quanto questa influisca su tutti i comportamenti sociali delle persone e su ciò che la società considera accettabile o meno. Questo posizionamento si riflette anche sul curriculum scolastico, soprattutto su quello implicito che riguarda le relazioni dentro alla scuola più che le discipline di studio. Una logica eterosessista (Planella e Pie, 2012) che contribuisce al mantenimento (e al suo rafforzamento) di un sistema di controllo sui corpi e sulle sessualità che il patriarcato agisce sulle persone, marginalizzando chiunque non si adatti alle norme di tale logica, fuori e dentro la scuola.



Así, tal y como destaca Britzman (2002), el aula puede convertirse en un espacio que favorezca la transformación social sólo si el colectivo docente revisa la estructura autoritaria que suele caracterizar la pedagogía normalizadora y cuestiona la transmisión de la heterosexualidad normativa. (Carrera, 2019: 63)

La rottura del binomio normale/anormale è il terzo punto della pedagogia (e della teoria) *queer* costruita da Carrera ed è direttamente legato al rifiuto del binarismo e dell'eteronormatività. Tutto ciò che non è conforme alla matrice eterosessuale, alla norma accettata dalla società e alla essenzialismo dei due sessi, crea identità discriminate e disuguali, secondo una gerarchia ben definita, che oppone il “sé” all’“alterità”. Tutto ciò che è “altro” è necessariamente anormale, o comunque anomalo, e deve rimanere al margine. In questo modo, afferma Carrera (2019: 64), l'eteronorma si erige su due pilastri: sessismo e omo-bi-transfobia e tutte le persone che trasgrediscono la norma, e sono quindi incongruenti rispetto al loro “marcatore” fisico sessuale, subiscono esclusione e violenza. Si amplia così il concetto di violenza di genere, che non riguarda più solo le donne, ma anche le persone che abitano identità non normative. È per questo che la teoria e la pedagogia *queer* non ammettono la definizione di modelli “normali” a cui si dovrebbe aspirare, ma cercano di sfumare i limiti tra il centro e i margini, tra il legittimo e l'illegittimo, tra “normale” e “anomalo” (Butler, 2001, 2002; Fuss, 1991). In definitiva, conclude Carrera (2019:64), una scuola *queer* è quella che rende percepibile la produzione della normalità dentro all'aula e, soprattutto, ne evidenzia i limiti, gli ostacoli e le conseguenze (Britzman, 2002) che non sono altro che l'esclusione, violenta, di tutto ciò che è “altro”. La matrice eterosessuale o eterosessualità obbligatoria avviene anche attraverso la trasmissione continua e omologante dello stesso modello di relazione eterosessuale come unica possibilità di normalità, disumanizzando completamente le relazioni omosessuali e riducendole a un'unica dimensione, quella sessuale.

Ces discours reposaient sur la réduction de l'homosexualité à sa dimension sexuelle. L'occultation de ses aspects sentimentaux permettait d'éviter tout rapprochement avec d'autres histoires racontées aux enfants dès leur plus jeune âge et mettant en scène des amours ouvertement hétérosexuelles comme les contes de fées. Manifestement, il n'y avait pas d'équivalence possible. (Pasquier, 2011: 17)

Educare alle differenze e al genere, quindi, implica interrogare gli stereotipi che la società propone, dotarsi di strumenti che servano a decostruirli e a proteggerci dagli effetti del giudizio nostro e della società. Ci sembra interessante ricordare, a questo proposito, quanto detto da Foucault (1975) sull'auto-censura e sul controllo che ognuno di noi ha sul proprio comportamento in modo da conformarlo alla norma. Quando parliamo di proteggerci dagli effetti del nostro giudizio, (Fierli, Franchi, Marini, 2019: 33), ci riferiamo soprattutto alla necessità di analizzare pratiche sociali e culturali che sono ben radicate nella nostra vita quotidiana e che ci danno le indicazioni per vivere in modo adeguato rispetto al sistema di norme dominanti. Se le nostre azioni sono ben inquadrare in esso, se non rompiamo le regole, oppure lo facciamo in modo un po' eccentrico ma senza sovvertire l'ordine delle cose, se le nostre reazioni e il nostro sentire rispecchiano ciò che da noi ci si aspetta, allora siamo perfettamente inseriti nella normalità del vivere quotidiano. Sono moltissimi, ad esempio, gli studi che mettono in rilievo come moltissime persone omosessuali (ancora di più se persone trans\*) nascondono dentro alla classe il proprio orientamento sessuale o il proprio genere per paura di essere discriminate, marginalizzate o di subire violenza<sup>176</sup>.

Lo studio di Batini su adolescenti omosessuali nello spazio della scuola, seppure profondamente ancorato a una visione binaria di maschile e femminile, spiega molto chiaramente l'acquisizione della norma eterosessuale da parte dell'infanzia e dell'adolescenza. Se dentro alla scuola le attività di gioco e di socializzazione sono strutturate sin dalla primissima infanzia nella dicotomia di maschile e femminile, chiunque interiorizzerà il ruolo che la società gli ha attribuito e lo riprodurrà non solo nel gioco simbolico ma nella sua capacità di immaginarsi il futuro e nelle relazioni.

Una volta cresciuti il ragazzo o la ragazza avranno già interiorizzato non soltanto una visione eteronormativa della società, ma anche, e piuttosto precisamente, un'attribuzione di giusto e sbagliato alle forme diverse dell'identità di genere e dell'orientamento sessuale. [...] Adolescenti omosessuali che, in relazione alle pressioni sociali e dei pari, si fingono (sino a mentire a se stessi) eterosessuali non sono affatto rari an-

---

<sup>176</sup> A questo proposito, si veda anche Rinaldi, 2016; Burgio, 2012, 2020; Paquier, 2011; Latour, 2011; Batini, 2009.

che se i loro tentativi di repressione sono quasi sempre fallimentari (ovviamente l'emersione del proprio orientamento può avvenire in tanti modi e tempi, esplicitamente o di nascosto, immediatamente o dopo anni). Diverso e più complesso il discorso relativo alla transessualità, per la quale il meccanismo di sanzione è anche più esplicito e violento (relativo soprattutto a comportamenti, atteggiamenti, modi di vestire, giochi). [...] Parlare di assenza dell'identità sessuale a scuola non è, allora, dire completamente la verità: le narrazioni presenti in gran numero dal nido sino all'università promuovono attivamente l'eterosessualità maschilista come norma. I comportamenti degli insegnanti, il loro dare per scontata l'eterosessualità dei propri allievi, i riferimenti ironici a veri o presunti legami – sempre, rigorosamente, eterosessuali – non costituiranno un modello di riferimento? O, per chi si percepisce differente, un'assenza di modelli positivi? (Batini, 2009: 14)

Anche Giuseppe Burgio (2020: 157) lega l'omofobia al costrutto socioculturale dell'eterosessismo (e del mito della virilità) citando la definizione di Lingiardi (2007: 47) che lo definisce come un vero e proprio sistema ideologico che «nega, denigra e stigmatizza ogni forma di comportamento, identità, relazione o comunità non eterosessuale.»

Con queste stesse caratteristiche, Welzer-Lang definisce infatti l'omofobia, connotandola come eterosessismo: «una forma di sessismo contro le persone che hanno un orientamento sessuale presentato come “diverso” [...]. L'omofobia corrisponderebbe dunque al sessismo esercitato nei confronti degli/delle omosessuali, e [...] al fatto di affermare che solo l'eterosessualità è normale» (Welzer-Lang, 2005/2006, p. 215). Tali descrizioni hanno il merito di non rimandare a un “problema psicologico” individuale del soggetto omofobico, affermando le dimensioni sociali e culturali di un dispositivo che permea, in realtà, le istituzioni sociali, le agenzie educative, i mass-media, giù giù fino al livello “micro” delle chiacchiere sul bus... Come sottolinea Rinaldi, infatti, “non possiamo slegare condotte e comportamenti eterosessisti dalle strutture culturali, politiche, sociali ed economiche che li supportano anche se è possibile immaginare che l'eterosessismo esista anche se la gente non manifesta esplicitamente condotte discriminatorie nei confronti delle diverse e possibili soggettivizzazioni sessuali” (2013, p. 14). (Burgio, 2020: 157)

L'eterosessismo, continua Burgio (2020: 157), si sviluppa infatti fin dall'infanzia, quando si cresce in contesti familiari, scolastici e sociali che considerano le forme non-eterosessuali di relazione come argomenti di cui parlare abbassando con imbarazzo la voce o con derisione. Il meccanismo dell'eterosessismo è infatti la riproduzione di stereotipi e pregiudizi che definiscono le persone non eterosessuali, come esseri che hanno caratteristiche interscambiabili, una sorta di collettivo che viene totalmente disumanizzato. A livello sociale, questo costrutto culturale si basa sulla contrapposizione tra l'eterosessualità, che -attraverso la possibilità della riproduzione- fonda famiglie "naturali" e costituisce la base della società, e un'omosessualità caratterizzata dalla sterilità e da una sessualità debordante e disordinata. Abbiamo già citato (Fierli et al., 2020b) le parole di Susan Basow che, secondo noi, centrano pienamente uno dei temi fondanti del permanere della matrice eterosessuale nell'educazione, e cioè la formazione delle figure educanti. La visibilizzazione e legittimazione di tutte le soggettività, oltre a ridurre i pregiudizi cis-eterosessisti, ha effetti benefici sul clima di tutta la collettività, ma perché ciò avvenga, è necessario e imprescindibile che insegnanti e persone adulte di riferimento abbiano accesso a una formazione competente, a supporto professionale e sociale di tutto il "sistema educativo" e a strumenti validi per poter svolgere il proprio lavoro con competenza.

Thus, we need to reduce gender stereotyping of cognitive and emotional abilities and prepare future generations [...] Because expectations have powerful effects on students' behavior, teachers, in particular, need to be educated on these topics in order to reduce their own inadvertent reinforcement of gender- and race-stereotyped behaviors. (Basow, 2010: 291)

Analizziamo anche l'ultimo punto su cui si sofferma Carrera (2019: 65) nella sua descrizione degli elementi fondanti di una possibile pedagogia *queer*: la destabilizzazione dell'identità di genere. Destabilizzazione nel senso che si tratta di una pratica (pedagogica) che non si orienta a incoraggiare il "centro" affinché tolleri il "marginale" ma a mettere in discussione l'identità fissa e stabile del centro stesso (eteronormato e, probabilmente, maschile) e, di conseguenza, le categorie di sesso, genere e sessualità, valorizzando altre possibilità. Una pratica, quindi, sovversiva e decostruttiva che rifiuta etichette

e definizioni e che va ben oltre il semplice riconoscimento della diversità sessuale dentro all'aula (Britzman, 1995) che non è sufficiente a rompere il dominio della matrice eterosessuale.

La Pedagogía *Queer* se orienta a la producción consciente de subjetividades y relaciones *Queer*, produciéndose un equilibrio, no carente de tensiones, entre la visibilización del carácter flexible, temporal e inmaterial de la identidad -en un trabajo radical que va mucho más allá de la simple aceptación y tolerancia dxl otrx diferente-, y la promoción del conocimiento y valoración de la diversidad sexual, rechazando cualquier postura sexista, homófoba o transfóbica. (Carrera, 2019: 65)

Educare al genere e alle differenze significa, quindi, prima di tutto educare alla complessità (Gamberi et al., 2010; Richard, 2019), costruire e fornire gli strumenti per guardare le cose da punti di vista differenti, ascoltare le altre persone e interiorizzarne le esigenze, ma anche costruire rispetto e attenzione al consenso e imparare a nominare le cose: le emozioni, i corpi, le relazioni, le identità. Solo se tutte le persone del gruppo si sentono rappresentate da ciò che la scuola insegna loro, solo se si sentono parte di una comunità di cui tutti i membri sono visibili e nominati, se hanno dunque la possibilità di riconoscersi e immedesimarsi in esperienze diverse dalla propria attraverso ciò che vedono e ascoltano, solo allora avremo attivato una educazione inclusiva che supera ogni tipo di discriminazione (hooks, 1994). Siamo certe che introdurre una prospettiva di genere nell'insegnamento sia il modo affinché tutte le persone che formano parte della comunità educativa possano prendere parola e si sentano legittimate a farlo.

Binarismo e eteronormatività sono, quindi, di nuovo al centro di questa riflessione. Solo se decostruiamo gli stereotipi legati a questa visione gerarchica ed egemonica della realtà, riusciremo a mettere in atto un'educazione *queer*, se rifiuteremo l'ovvio, ciò che è dato per scontato, il "naturale", la "tradizione" riusciremo a dare voce a tutte le soggettività presenti dentro a una comunità complessa e articolata come può esserlo quella educativa (Ghigi, 2019: 59; Althusser, 1970, Jarlégan, 2011). Un approccio di genere che deve necessariamente essere aperto anche all'intersezione con altre dimensioni della disuguaglianza e della marginalità. Diviene di primaria importanza raggiungere la consapevolezza, soprattutto da parte delle persone adulte, che la

relazione educativa non è mai neutra, che ogni persona porta in classe la propria storia, le proprie convinzioni, i propri valori e che tutti questi elementi, se utilizzati in modo aperto e costruttivo non possono far altro che apportare ricchezza e rappresentare un esercizio di confronto tra punti di vista diversi.

Pedagogy has often been understood as referring to teaching methodology or instruction (the “how-to” of teaching). More recently, flagged by signifiers such as feminist, radical, and anti-racist, pedagogy has been highly critical of mainstream education and of its tendency to reproduce racial, gendered, and class-based power relations in its institutions, ideologies, and practices. Common to what has been referred to variously as radical or critical approaches to pedagogy is the desire to intervene in the reproduction of power dynamics and to make education part of a process of political empowerment and liberation of students. (Luhmann, 1998: 125)

Quindi, solo quando avremo assunto la consapevolezza del fatto che ogni persona è portatrice, in classe e fuori, di stereotipi e credenze, che l’insegnamento e il linguaggio che utilizziamo non sono innocui, che ogni domanda posta (con rispetto per l’altra persona) è sempre “consona” e va sempre accolta per aprirla al confronto con risposte non necessariamente univoche o sempre convincenti, solo in quel momento potremo concentrarci sugli strumenti che vogliamo usare per educare al genere e alle differenze. È necessario prima di tutto costruire in classe modelli positivi, immaginari aperti, punti di vista differenti. È necessario fare attenzione all’agio e al benessere delle persone che fanno parte della comunità educativa, senza censure, pregiudizi e aggressività. È importante e necessario creare un ambiente in cui ogni individuo si senta libero di porre in atto questionamenti e decostruzioni di prassi e stereotipi. Uno spazio in cui le differenze vengano vissute come ricchezza, incontro, scambio di esperienze; come visioni diverse della stessa situazione e superamento delle barriere linguistiche, culturali e sociali; come decostruzione della visione binaria ed eteronormativa tipica del pensiero egemonico patriarcale.

Such queer pedagogy does not hold the promise of a successful remedy against homophobia, nor is it a cure for the lack of self-esteem. This pedagogy is not (just) about a different curriculum or new methods

of instruction. It is an inquiry into the conditions that make learning possible or prevent learning. It suggests a conversation about what I can bear to know and what I refuse when I refuse certain identifications. What is at stake in this pedagogy is the deeply social or dialogic situation of subject formation, the processes of how we make ourselves through and against others. As an inquiry into those processes, my queer pedagogy is not very heroic. It does not position itself as a bulwark 130 against oppression, it does not claim the high grounds of subversion but hopefully it encourages an ethical practice by studying the risks of normalization, the limits of its own practices, and the im/possibilities of (subversive) teaching and learning. (Luhmann , 1998: 131)

## 11.2 EDUCAZIONE SESSUALE E AFFETTIVA: *QUEERING GENDER*, GENERARE CONSAPEVOLEZZA



59. Brook Pessin-Whedbee, Naomi Bardoff. *Qui ets tu?* Bellaterra 2022

Abbiamo fino a qui analizzato forme e modi differenti di sovvertire la pratica educativa. La pedagogia *queer*, che in alcuni testi si definisce anche come critica o trasformativa, propone una visione sicuramente destabilizzante e, probabilmente, risolutiva. Rifiutare l'educazione depositaria, autoritaria, egemonica e sessista significa rompere gabbie e norme che creano disagio e discriminazione dentro alle scuole, nelle comunità educative, tra insegnanti. Accogliere domande e prese di parola all'interno di una pratica orizzontale questiona prassi e strategie atte a mantenere lo *status quo* di un'educazione maschilista, classista, razzista. Mettere al centro le persone piccole, dare loro un ruolo di cittadinanza attiva, farle crescere dentro a immaginari aperti, plurali e fluidi, ha sicuramente l'effetto di cambiare punti di vista e decostruire credenze e stereotipi. Questionare binarismo e eteronormatività, per collocarsi in un punto qualsiasi (persino variabile) dello spettro che si sviluppa tra due poli opposti, che non sono più unici e predestinati, porta le persone a trovare

il proprio luogo, sentirsi *in place* (Borghi, 2020) e crescere potendo esprimere liberamente la propria identità anche se non rispecchia le aspettative canoniche e i modelli tradizionali. Abbiamo anche visto, però, come due rischi enormi si nascondano dietro a queste nuove dinamiche educative (che, essendo coscientemente non definite e non definibili, si prestano a interpretazioni non sempre oneste): il primo è che si creino dinamiche sessiste, razziste o classiste che impediscano la presa di parola a tutte le soggettività; il secondo è che la cultura e la politica neoliberale, egemonica e *mainstream*, possa appropriarsene fino a creare, nient'altro che nuove normatività, complementari e opposte all'eteronormatività e ugualmente limitanti ed escludenti.

Ma che succede se si parla di educazione sessuale e affettiva? A parte le reazioni incontrollate di gruppi ultracattolici o di estrema destra di cui abbiamo visto azioni ed effetti nel corso della nostra esperienza professionale e di attivismo, quali sono gli strumenti che insegnanti e studenti hanno dentro alla scuola per affrontare un tema tanto fondamentale quanto evitato?

Gabrielle Richard (2019), nel suo studio sulle politiche e le prassi educative canadesi sull'educazione sessuale, sottolinea innanzi tutto la necessità di dare voce<sup>177</sup> dentro alla classe a tutte le soggettività presenti, nominandole e riconoscendole, rifiutando il discorso biopolitico del controllo e mettendo in questione binarismo e eteronormatività.

Il existe une pluralité d'identités et de configurations sexe-genre qui témoignent de la richesse et de la diversité humaine. Il y a par exemple des personnes non binaires (dont le genre n'est ni exclusivement masculin ni exclusivement féminin) et des personnes agenres (s'identifiant comme sans genre). On retrouve des femmes butch ou qui adoptent des codes sociaux (vêtements, gestuelle, comportements) associés au masculin, mais qui ne s'identifient pas comme femmes. [...] Ces identités ne sont ni des "invention moderne" -hormis, à certains égards, sur le plan terminologique- ni des anomalies de la nature. C'est plutôt un certain discours biopolitique qui a cherché à naturaliser l'hétérosexualité en la posant comme seule orientation sexuelle garante de la procréation, donc de la reproduction de l'espèce. (Richard, 2019: 15-17)

---

<sup>177</sup> Sulla presa di parola dentro alla classe di vedano anche hooks, 1994 e Jarlégan, 2011.



Torniamo di nuovo, quindi, sul tema dell'eteronormatività perché resta, sempre di più, una questione aperta (Fierli et al., 2020a: 498) e la chiave di volta di ogni riflessione sui corpi, sulle sessualità e sulle identità. Sono vari i punti che la “matrice eterosessuale” (Butler, 1990; Paetcher, 2015; Richard, 2019) tocca: colpisce i corpi, chiedendo loro di conformarsi a un preciso canone di bellezza, magrezza e abilità (Spaccatini et al., 2018; Motterle, 2013; Cereda, 2013); colpisce le sessualità e tutte le relazioni sessuali, affettive, amorose, fornendone modelli rigidi e limitati; colpisce profondamente l'ambito della riproduzione, censurando e giudicando ogni comportamento che non vada verso la garanzia di mantenimento della specie; e colpisce, annullandola, ogni capacità creativa di immaginarsi il futuro.

Insegnare il sesso biologico in modo binario, afferma Richard (2019: 63), porta direttamente all'idea che l'eterosessualità sia l'unica sessualità naturale. In effetti, se ci sono solo due tipi di organi genitali, e ciascuno è essenziale per riunire i gameti che rendono possibile la riproduzione della specie umana, questo non suggerisce che essi debbano naturalmente completarsi a vicenda? Se consideriamo che questi due sessi sono complementari nella loro anatomia e nella loro funzione, è difficile concepire l'omosessualità, il lesbismo, persino la bisessualità, se non come attrazioni e comportamenti anormali. Questo approccio alla sessualità umana è a dir poco limitante, perché presuppone che ogni persona che desideri sperimentare una relazione sessuale lo faccia, anche senza esserne consapevole, con l'unico scopo di massimizzare le proprie possibilità riproduttive. Ciò elimina completamente la nozione di piacere sessuale, la cui ricerca è tuttavia centrale. E non solo, insiste Richard. In termini di orientamento sessuale, il modello binario consente di concepire l'omosessualità solo in termini di inversione di genere. Dato che ammette la presenza solo di due sessi e due generi corrispondenti, spiega l'attrazione di un uomo per un altro uomo solo dalla parte femminile che esiste in lui (e viceversa per le donne lesbiche). In questo modo, le persone omosessuali, vengono socialmente identificate solo attraverso questa caratteristica, cioè la loro deroga alle norme di genere, ed è attraverso questo prisma che vengono rappresentate, giudicate e che il loro comportamento viene spiegato.

Au-delà des seules personnes LGBTI, ces discours sont problématiques, voire aliénants et dangereux, pour une majorité des jeunes aux-

quels ils s'adressent. Ils renforcent les attentes normatives liées à l'anatomie (taille du pénis, association de la virginité à la préservation de l'hymen) et aux comportements (initiative sexuelle attendue des hommes, passivité présumée des femmes - le contraire d'une culture du consentement). [...] Ils justifient des impératifs sociaux par des causes biologiques erronées, en proposant par exemple qu'il y a une nécessité physiologique pour un homme d'éjaculer après avoir été stimulé sexuellement. Ces discours contreviennent directement à l'établissement d'une éducation à la sexualité positive, inclusive et émancipatrice. (Richard, 2019: 64)

Il controllo dei corpi e delle relazioni delle persone è una prassi diffusa in ogni compagine sociale, perché norma i rapporti tra le persone, compresi quelli tra persone adulte e infanzia, perché regola nascite e legami, perché da sempre è un tema collettivo che si sviluppa, però, su due piani paralleli. Da un lato ci sono il riconoscimento e le norme legali sulla maternità, sul diritto all'aborto, sulla contraccezione, sulla gestione delle relazioni (matrimoni, divorzi, matrimoni tra coppie dello stesso genere) e sono lotte che le femministe e altri collettivi hanno intrapreso in misure differenti già molto tempo fa e che hanno portato, quando sono state vinte, all'acquisizione di diritti e di uno spazio di autodeterminazione. Dall'altro lato, invece, c'è controllo morale, giudicante e censorio (spesso di matrice religiosa e moralista), delle relazioni e dei comportamenti sessuali che regola una sfera che si continua a definire privata (quando si parla, per esempio, di inserire l'educazione sessuale come materia obbligatoria nelle scuole) ma che è profondamente collettiva e politica (quando si giudicano le persone, se ne reificano i corpi, si censurano certe rappresentazioni o se ne promuovono altre, si disumanizza tutto ciò che non è eterosessuale).

Un tipo di controllo, quindi, che viene agito su più fronti e che prolifera dentro alla scuola sin dalle fasce più basse di scolarizzazione (nidi e scuole dell'infanzia) con le fiabe e gli albi profondamente stereotipati, con una proposta di rappresentazioni limitata e univoca, con la segregazione nel gioco e nelle aspettative (Seveso, 2016; Abbatecola e Stagi, 2017; Pasquier, 2011; Dafflon-Novelle, 2011). E che continua man mano che le persone crescono, con altri tipi di meccanismi, che promuovono, comunque e sempre, l'ovvietà dell'eterosessualità delle persone che abitano la scuola, escludendo quindi tutte quelle soggettività che non sono conformi ai generi assegnati, che

non ne rispecchiano canoni e modelli, a tutte quelle relazioni omosessuali o bisessuali, non immaginate per convolare verso la genitorialità. Il modello che la scuola propone (attraverso i suoi libri, il linguaggio che si utilizza, l'atteggiamento delle persone adulte, un curriculum implicito che lascia ben chiaro cosa sia accettabile e cosa no) è quello dell'esistenza di relazioni di coppia tra un uomo e una donna, all'interno di una visione dei ruoli complementare, determinista ed essenzialista, dove le unioni e la sessualità sono destinate alla procreazione e garantiscono il mantenimento della specie. È precisamente da questa concezione che deriva il carattere naturale attribuito alla coppia eterosessuale e alla struttura familiare che le corrisponde: una famiglia nucleare, composta da una coppia eterosessuale con prole e dentro alla quale i ruoli sono legati al genere, con una ripartizione del potere che va a profitto del genere maschile, egemonico, e che è propria dell'organizzazione patriarcale. Si tratta di relazioni in cui non c'è posto per corpi e identità non cisgender, non binarie, in cui le persone trans\* o intersessuali sono totalmente invisibili e senza nome.

Y compris dans sa volonté d'ouverture républicaine, l'école "mixte" se heurte à ses propres contradictions puisque son appellation même présuppose une opposition irréductible filles/garçons. Dès lors, comment un élève dont l'identité psychologique n'est pas en conformité avec le genre social qu'on lui a assigné à la naissance peut-il s'épanouir dans un système éducatif qui ne parle que des hommes et des femmes, rarement des homosexuels, et jamais trans? [...] Le sentiment tenace de "dé-placement affectif" marque le début du questionnement transidentitaire: un accompagnement psychosocial à l'aide de groupe de parole au sein de l'école semble d'autant plus nécessaire que le soutien familial fait souvent défaut. Un élève trans comprend que l'école n'a pas prévu son existence le jour où il veut simplement aller aux toilettes<sup>178</sup>.

È ancora Gabrielle Richard (2019: 62-64) che esplicita in modo molto

---

<sup>178</sup> Latour, 2011: 19. Sul tema dei bagni segregati per genere si veda: Capesciotti, Marta, Marini, Sara, Rosati, Fausta, Santambrogio, Alessia (2020). "Non sono speciale devo solo pisciare". Incursioni grafiche per decostruire il binarismo cis-eteronormativo a partire dai bagni pubblici. *RoutsRoutes*, X(34). Santambrogio, Alessia, Marini, Sara (2021). Occupiamo il bagno. È gender free. *Diversity*, IV (10), 18-19.

chiaro le dinamiche riguardo all'educazione sessuale specialmente nel capitolo che intitola *La bicatégorisation des sexes comme marqueur des "corps inadéquats"* in cui sottolinea come sia limitante e stereotipato il fatto che a scuola si presentino i corpi e le sessualità esclusivamente attraverso la "bicategorizzazione" dei sessi e dei generi, cioè reiterando l'idea che esistano solo due sessi e due generi che vi corrispondono, a cui si associa l'identità di genere di una persona senza spiegare che il genere è niente altro che una costruzione sociale e che questa bicategorizzazione porta a pensare che i due soli sessi esistenti siano opposti e complementari. Sottolinea anche quanto, di conseguenza, sia necessario insegnare che le ragazze non hanno necessariamente utero e ovaie, né i ragazzi necessariamente pene e testicoli, perché questo significa ignorare la realtà anatomica di molte persone.

C'est pénaliser et stigmatiser certains corps comme "inadéquats" par rapport aux deux modèles qui prévalent. En effet, si on ne reconnaît l'existence que de deux sexes exclusifs, comment se représenter les personnes intersexes, trans, agenres et non binaires autrement que comme des "erreurs de la nature qu'il convient de cacher ou de corriger dans les meilleurs délais ?". (Richard, 2019 : 63)

In questo scenario i corpi e le identità, lungi dall'essere fluide, si inquadrano dentro a una dinamica e a un canone molto precisi, che prevedono, nel momento in cui cresceranno, un contributo al mantenimento della specie umana.

Hay muchos cuerpos distintos pero nos resistimos a que ninguno escape a ser (de) hombre o (de) mujer: dos únicas posibilidades para una enorme cantidad de materializaciones corporales diversas. O, en realidad, una sola posibilidad en tanto que ese par se presenta como contrario y complementario. O se es mujer o se es hombre, se pertenece a una de las dos categorías y se participa irremisiblemente de una mayoría substancial de sus atributos más definitorios (en tanto que el otro se define por la falta de ellos) (Torras, 2007: 12).

Questa visione di due sessi/generi opposti e complementari e che sono due poli di una dicotomia asimmetrica, in cui uno dei due ha indubbiamente più potere e migliore reputazione, ha anche a che fare con il concetto di

virilità, a cui abbiamo già accennato e che Giuseppe Burgio approfondisce in più occasioni parlando di costruzione (e decostruzione) della maschilità.

Gli episodi riportati evidenziano cioè in questi adolescenti una concezione della maschilità come dominio e una rappresentazione della sessualità come strumento di sopraffazione, costrizione e inganno dell'Altro. [...] Il maggiore coinvolgimento maschile nel fenomeno del bullismo, tanto nel ruolo di aggressore quanto in quello di vittima, è spiegabile con una serie di motivazioni di carattere sociale e culturale. Tra queste, a mio avviso, ha indubbiamente un ruolo la costruzione simbolica la virilità. L'appartenenza di genere non è una semplice evidenza anatomica ma è una questione socioculturale e per questo (lunghi dall'essere un affare individuale) deve essere riconosciuta dagli altri: è un evento interno alle relazioni sociali, specie in adolescenza. (Burgio, 2010: 63)

Riteniamo che dentro alla scuola si debbano esplicitare e mettere in relazione più elementi che hanno a che fare, per esempio, con il modo in cui i corpi abitano lo spazio scolastico, con come si relazionano tra di loro e su cosa vogliamo trasmettere alle persone piccole e adolescenti, quando parliamo loro di corpi, sessualità, affettività, emozioni. Siamo convinte si possa e si debba parlare di sessualità sin dalla prima infanzia. Sessualità è prima di tutto la ricerca di piacere e di soddisfazione del desiderio. È imparare a capire quali sono le emozioni che il nostro corpo esprime, quanto emozioni e reazioni fisiche sono legate, quanto il corpo ci parli in modo molto chiaro se impariamo ad osservarlo, ad ascoltarlo e a rispettarlo. Sessualità è, quindi, prima di tutto imparare a dire mi piace e non mi piace e perseguire il nostro piacere, non tanto o non solo, quello immediato dell'atto sessuale ma una soddisfazione più profonda e solida. Un'idea di sessualità imprescindibile dall'identità di genere e tutte le implicazioni che comporta in una scuola che impone, in modo più o meno diretto, comportamenti esclusivamente eteronormati. Parlando di persone *gender variant* e soggettività trans\*, David G. Perry, Rachel E. Pauletti, e Patrick J. Cooper (2019) focalizzano molto l'attenzione sulla percezione che le persone piccole hanno del genere, ma soprattutto di quanto sia importante un atteggiamento aperto e di ascolto da parte della scuola e delle famiglie.

It is remarkable that ordinary school children are able to introspect about themselves in relation to gender so thoughtfully and on so many different dimensions. Their willingness to share their intimate thoughts and feelings on this topic has allowed us to develop a rich understanding of the ways they think about themselves in relation to gender, how these ways develop, and how they affect their welfare and behavior. [...] A fairly straightforward recommendation is that adults—parents, teachers, counselors—should strive to minimize children’s development of felt pressure for gender conformity and negative attitudes toward the other gender. Adults should be mindful that some children may suffer gender-related confusion or insecurity, perhaps experiencing a gender selfdiscrepancy but unable to articulate it. Adults may wish to encourage children to investigate other-gender as well as same-gender options of interest to them, but behavioral interventions designed to foster felt same-gender typicality or androgyny are questionable. Given the diversity among children in temperaments, interests, abilities, opportunities, and so on, a “one size fits all” approach to gender identity is unlikely to be realistic or desirable. (Perry, 2019: 300-301)

Emanuela Abbatecola e Luisa Stagi, pubblicano nel 2017 uno studio che è il risultato di un’approfondita osservazione di pratiche educative nella scuola dell’infanzia. Una delle prime cose abbiamo rilevato nel loro testo (Fierli, 2021b) è il fatto che la maggior parte delle insegnanti, seppure in modo non cosciente, detti in classe le regole di un comportamento estremamente genderizzato e conformista. Anche le più attente e impegnate a decostruire gli stereotipi di genere, continuano a valutare giochi e relazioni attraverso un filtro fatto di pregiudizi e censure cis-eterosessiste, cercando di cambiare comportamenti e interazioni tra pari e cercando di “tranquillizzare” le famiglie con giustificazioni a volte imbarazzanti perché inconsapevolmente sessiste e che segnano un destino indiscutibile, come per esempio la spiegazione data ai genitori di un bambino che stava giocando con una Barbie ai quali la maestra ha detto: «gioca alle bambole per prepararsi al futuro ruolo di padre o per anticipare il momento in cui uscirà con ragazze come le Barbie!» (Abbatecola, Stag, 2017: 101). Senza voler demonizzare l’intervento dell’insegnante, vogliamo sottolineare quanto possa essere pericoloso normalizzare le paure o perplessità delle famiglie o di altre persone adulte, cercando di minimizzare qualunque situazione con frasi come “è una fase”, “passerà appena si

innamora/cresce/diventa adolescente”. Tutto questo, come già abbiamo visto evidenziato da Richard (2019: 64), non è solo pericoloso perché può discriminare e marginalizzare persone LGBTIQ+, ma perché trasmette a tutte le persone piccole (qualunque sia la loro identità di genere e il loro orientamento sessuale) imperativi sociali sovra-determinanti ed egemonici, rafforzando aspettative e norme legate all’anatomia e che non si occupano minimamente dell’identità di una persona. (Neary, Cross, 2018; Baiocco, Terriaca, 2019; Burgio, 2015, 2020). A nostro avviso, una delle modalità di contrasto più efficace è un’educazione alle differenze solida, pervasiva e competente, che sin dalla primissima infanzia dia la possibilità di interrogare, decostruire e scardinare gli stereotipi e contrastare ogni tipo di violenza e discriminazione<sup>179</sup>.

Il ruolo degli/delle insegnanti è sicuramente centrale nelle pratiche educative scolastiche che facciano proprie le questioni delle differenze di genere. Ma è possibile educare al rispetto della differenza, alla decodifica di stereotipi e pregiudizi se gli/le insegnanti non hanno affrontato un percorso specifico nella formazione di base e continua? Se non dispongono di sussidi e strumenti didattici utili a svelare la finta neutralità dei saperi? Se non sanno rassicurare e anzi coinvolgere i genitori nell’utilità di questo investimento? (Musi, 2015: 228)

Stereotipi e norme, quindi, soprattutto se si affrontano temi come i corpi, le sessualità e le identità e si cerca una loro corrispondenza con la pratica educativa. Abbiamo visto come, nonostante si sia già teorizzato molto sulla pedagogia critica e trasformativa, la prassi educativa continui a essere profondamente impregnata di stereotipi e pregiudizi. Generalizzazioni e categorizzazioni che assumono e rinforzano norme e regole (che portano con sé imposizioni nelle scelte e nei ruoli assunti) che la società utilizza per controllare, per darsi un ordine, una direzione da seguire e riguardano ogni aspetto della vita delle persone, dall’estrazione sociale alla provenienza etnica, geografica e culturale, dalle credenze politiche a quelle religiose, i generi, gli

---

<sup>179</sup> Si è svolto nel 2014 il primo incontro nazionale Educare alle differenze, che nel 2023 sarà alla IX edizione, ideato e promosso dalle associazioni SCOSSE, Progetto Alice e Stonewall, con l’idea di costruire una rete informale tra le associazioni che in Italia lavorano per diffondere la cultura del genere e l’educazione alle differenze, la valorizzazione della scuola pubblica, la promozione di pratiche educative e strumenti didattici per combattere gli stereotipi sessisti. Dal 2017 si è costituita l’Associazione nazionale Educare alle differenze.

orientamenti sessuali. Uno dei temi legato al persistere di stereotipi e tabù nelle pratiche educative è anche la riflessione sul ruolo dei soggetti femminili dentro alla scuola, che raccoglie (per quanto riguarda le fasce scolastiche fino alla primaria) una percentuale altissima di educatrici e insegnanti donne e una presenza bassissima di uomimi. Scrive Gabriella Seveso a questo proposito:

La riflessione sul ruolo delle donne nella scuola era partita già con la pubblicazione del celebre testo di Elena Gianini Belotti *Dalla parte delle bambine* (1973), che analizzava le interazioni fra insegnanti di scuola dell'infanzia e bambini/e, rivelando come l'adulto all'interno dei contesti educativi perpetuava in maniera molto pesante e inconsapevole i più tradizionali stereotipi maschili e femminili. Queste considerazioni, che apparivano quasi sconcertanti all'epoca, si accompagnavano ad una sempre più vasta letteratura che studiava il fenomeno ormai inarrestabile della femminilizzazione dell'insegnamento. Le ricerche sottolineavano, infatti, come la presenza ormai dilagante delle donne nell'insegnamento era legata sia alla scarsa considerazione sociale del ruolo docente sia a stereotipi molto radicati che vedevano il lavoro di cura come pertinente per natura alle donne (Chistolini, 1983). Più recentemente, è stato ribadito come proprio la femminilizzazione ha avuto l'effetto paradossale di neutralizzare la politica della contestazione e l'emancipazione delle donne, proprio perché le 115 insegnanti hanno veicolato messaggi tradizionali:

...benché le donne – scrive De Conciliis- grazie all'istruzione di massa, siano diventate la parte più colta e potenzialmente più avanzata (per non dire rivoluzionaria) della società italiana, il lessico scolastico che le ha formate è inconsciamente femminile nel senso della subalternità e dell'inferiorità. (De Conciliis, 2012: 47). (Seveso, 2016: 116)

Prodotti culturali di una data società, dunque, gli stereotipi sono legati al tempo e al luogo che li esprimono, sono soggetti a cambiamento ma più lentamente rispetto alla realtà che rappresentano, si configurano come i confini, i punti di riferimento del sistema normativo che abitiamo e al quale ci viene imposto di adeguarci. Pena la marginalizzazione e la discriminazione. Sono frutto e alimento di un'idea, astratta quanto effimera, di *normalità* che



definisce la nostra società. (Gianini Belotti, 1973; Bourdieu, 1999; Descarries-Bélanger et al., 2010; Priulla, 2013; Davis, 2018; Ellemers, 2018).

Il rischio della pedagogia *queer* di essere assorbita dalla società neoliberista e poi manipolata secondo il suo interesse (Harris et al., 2018: 11) si rispecchia, secondo Gabrielle Richard (2019: 113), nella diffusione entusiasta dentro alle scuole (che restano comunque, l'abbiamo visto, sacche di resistenza in cui persistono stereotipi e pregiudizi) della cosiddetta pedagogia Inclusiva, o pedagogia della tolleranza (che Richard indica come un approccio dominante dentro alle scuole occidentali). La pedagogia Inclusiva parte dalla constatazione che le norme sociali esistono, che sono presenti a scuola, e che contribuiscono all'esclusione di certe persone, o di certi collettivi e ha come obiettivo principale l'inclusione negli standard educativi di queste persone e gruppi. Nel caso degli studenti LGBTIQ+, riconosce la violenza che li colpisce in modo sproporzionato e l'assenza di rappresentazioni positive di cui poter beneficiare. Si tratta, quindi, di un tipo di azione educativa che incoraggia gli studenti a dimostrare tolleranza di fronte alla diversità presente nella loro classe e nella società in generale, mettendo in rilievo come certe persone (si legga studenti LGBTIQ+) non hanno scelto il loro orientamento per cui non solo si deve essere tolleranti ma anche conferire loro dei diritti. Si tratta di un atteggiamento profondamente sessista e colonialista, che perpetra l'idea dell'esistenza di due piani, uno giusto, in cui stanno le persone cisgenere, eterosessuali ed eteronormate, e uno sbagliato in cui si trovano tutte le altre soggettività. È dall'alto della nostra presenza nel piano dei giusti, che possiamo accogliere le persone "sbagliate" nella nostra società.

Approfittiamo per sottolineare quanto controverso sia, infatti, il termine "inclusività", che cerchiamo di utilizzare meno possibile, perché ci sembra rispecchiare (così come può accadere con "accettazione", "tolleranza", "post-colonialismo") una visione, che non ci appartiene, gerarchica e ancora egemonica delle relazioni e della realtà. Richard utilizza per questa descrizione un tono di sottile ironia e mette in contrapposizione alla pedagogia dell'Inclusione, la pedagogia Critica:

La pédagogie critique des normes, parfois évoquée sous l'expression de pédagogie «anti oppressive», propose d'entrée de jeu d'aller plus loin que la pédagogie inclusive. Elle traite le problème, non comme une "carence en diversité", mais comme une résistance à la diversité »

(Kumashiro, 2001). Alors qu'on peut reprocher à la pédagogie inclusive de maintenir en place les structures sociales problématiques en ne cherchant qu'à intégrer - superficiellement - tout le monde dans la norme, la pédagogie critique des normes apporte un regard différent. Elle vise à mettre la norme elle-même sous la loupe en amenant les élèves à s'interroger sur la façon dont elle est produite et reproduite, et quels privilèges elle procure. Sur le plan sociologique, la différence entre la pédagogie inclusive et la pédagogie critique des normes n'est pas qu'une question de degré : l'angle du regard change entièrement. On ne travaille plus sur les groupes marginalisés par les modèles dominants, mais sur ceux qui constituent ces modèles. On ne s'intéresse plus aux discriminations, mais aux rapports de pouvoir. Nous postulons que seule cette approche pédagogique permet la création d'un milieu scolaire profondément accueillant à l'égard de tous et toutes. (Richard, 2019: 117)

Uno dei pericoli più grandi che la pedagogia inclusiva porta con sé, forse più banale e quindi meno riconoscibile, è quello di cadere in un mero rovesciamento degli stereotipi: non basta assicurarsi che un certo numero di bambini della classe giochi con la cucinetta o, in una fase successiva, ami ballare e che un certo numero di bambine giochi a calcio. Sono, questi, “trucchi” che possono risultare tranquillizzanti ma davvero poco utili per la decostruzione del carattere oppressivo delle norme perché spesso le rafforzano, sottolineando quanto sia “trasgressivo” o “eccezionale” fare una cosa evidentemente da maschio se si è una femmina e viceversa. L'abbiamo visto in moltissimi albi, soprattutto quelli che narrano le soggettività trans\*, dove una gonna e una coda di sirena sembrano risolvere completamente il tema della marginalizzazione dentro e fuori dalla classe e ci rasserenano.

Se davvero cerchiamo una trasformazione e la costruzione di un pensiero critico, la pratica educativa non può limitarsi a rovesciare gli stereotipi ma diventa imprescindibile infrangere ogni tipo di segregazione e gerarchia. Del termine, “trasgredire” di bell hooks (1994) dobbiamo imparare a cogliere la parte costruttiva, quella che ci permette di attivare metodologie educative che siano davvero proficue nella decostruzione di pregiudizi ormai profondamente radicati e nella costruzione di nuove forme di pensiero, questionanti, plurali, e non discriminanti.

## CAPÍTOL 12. LIBRI ILLUSTRATS PER EDUCARE AL GÈNERE



60. Cristina Portolano. *Soc la mar*. Liana editorial 2020

Uno degli strumenti più potenti che si possono utilizzare in classe per un approccio efficace all'educazione al genere e all'educazione affettiva e sessuale, sono a nostro avviso gli albi illustrati. Partire dalle storie, dalle parole che si utilizzano e dalle rappresentazioni, significa generare meccanismi virtuosi affinché tale educazione abbia un effetto davvero trasformativo. Abbiamo già parlato nel secondo capitolo di cosa significhi educare lo sguardo e non ci soffermeremo qui troppo a lungo sul tema. Riteniamo però importante ribadire che avere la capacità di guardare è fondamentale per poter leggere le immagini a tanti livelli diversi, scoprire ogni volta nuovi dettagli, osservare ciò che ci circonda. Ciò che vorremo essere "da grandi", i nostri desideri, le nostre paure e gioie, le relazioni, tutto si può ritrovare nelle immagini dei libri. Un'ampia varietà di albi permette di esplorare punti di vista e modelli diversi, assimilarne alcuni e costruire il nostro immaginario, il nostro bagaglio di riferimenti e tipologie di situazioni con cui darci spiegazioni su ciò che stiamo vivendo, capire ciò che vediamo e, soprattutto, immaginarci il futuro. (Turin, 2003; Campagnaro, 2013; Kiefer, 2008; Coats, 2018; Handler Spitz, 2000). Ci restituisce infinite possibilità dei modi di essere e di pensarsi, può diventare un aiuto prezioso nel riconoscere i propri desideri e i propri bisogni,

rifuggendo destini già scritti e promuovendo la costruzione di relazioni paritarie, fondate su rispetto e consenso (Fierli et al., 2020c). Attraverso gli albi possiamo, dunque, così come racconta Antonella Capetti, costruire percorsi educativi che ci danno la possibilità di imparare a osservare e ascoltare, immaginare, esprimere emozioni e sentimenti, conoscere.

In questi primi trent'anni d'insegnamento, ho individuato la sintesi più efficace e praticabile di questa prassi negli albi illustrati: lì dove le parole e le immagini concorrono a creare storie, ispirate alla realtà o fantastiche, il bambino e l'adulto possono cercare e trovare bellezza, risposte e senso alle grandi domande che caratterizzano la crescita, l'apprendimento e, più in generale, la condizione umana, in quel "gioco di reciproco ascolto e di scambio che, quando s'innesca, sembra non avere fine". In questa pratica educativo-didattica, l'albo illustrato diventa quindi non solo il mezzo attraverso cui insegnare e imparare, ma un compagno con cui i bambini acquistano con il tempo sempre maggior dimestichezza, praticando prima l'ascolto, poi la lettura autonoma, acquisendo quella capacità di leggere parole e immagini che tanta parte avrà nella costruzione di competenze elevate, come osservare e interpretare la realtà che ci circonda nelle sue molteplici forme e manifestazioni, costruire un pensiero originale e critico, capace di confrontarsi costantemente con l'altro da sé. (Capetti, 2018: 9)

In questo lavoro ci concentriamo sui libri che parlano di corpi, identità e sessualità, temi non sempre facili da affrontare e che richiedono strumenti e metodi diversi che dialoghino tra di loro, apportando ognuno un tassello a questo mosaico di sensazioni, conoscenze e scoperte. (Gianini Belotti 1978; Turin 2003; Chabrol Gagne 2011; Fierli et alii 2015; Capetti, 2018). Serve un'attenzione speciale al linguaggio e alla nomenclatura, un'attenzione speciale per le immagini che (in questo caso meno che mai) non dovrebbero portare e trasmettere tabù e stereotipi, un'attenzione speciale alla qualità di ciò che stiamo leggendo e guardando, con immagini che non siano omologanti e non riproducano esclusivamente stereotipi eteronormativi. Per questo riteniamo estremamente importante, quando parliamo di albi illustrati, che si crei in classe e a scuola un ambiente immersivo, dove i libri siano accessibili, dove non ci sia gerarchia tra le storie, tutte sempre a portata di mano, e dove la pluralità delle storie stesse e delle illustrazioni serva proprio a far vivere

l'esperienza di quanti punti di vista e quante possibilità diverse abbiamo di fronte ogni volta che sappiamo coglierle e guardarle. (Fierli et al., 2015; Capetti, 2018). Dare tante possibilità di narrazione e rappresentazione significa non solo arricchire il linguaggio e l'immaginario di ogni persona, ma anche aprire orizzonti sempre differenti e sempre più ampi, rafforzare l'idea che ogni persona possa fare tutto, basta che scelga in base alle sue preferenze, ai suoi sogni, a ciò che si immagina per il proprio futuro.

I libri per l'infanzia costituiscono, nella nostra esperienza professionale (Marini, Fierli, 2020: 153-154), una finestra che fornisce uno scorcio di favore sulle rappresentazioni della realtà offerte all'infanzia nella nostra società. Tra le pagine è possibile reperire norme, sistemi di valori, modelli culturali, familiari e di società, indicazioni morali sul modo in cui vicende, attività, esperienze emotive, connotazioni estetiche vengono declinate in base ai generi dei personaggi. I libri per l'infanzia e in particolare gli albi illustrati, diffusi e utilizzati nelle case e nelle scuole, possono essere una potente apertura ma anche un compendio di stereotipi che veicolano rappresentazioni estremamente rigide dei generi e della distribuzione dei ruoli. Uno sguardo sulla realtà e sul possibile che alimenti l'immaginario di chi legge di infinite possibilità, ampliando i margini di libertà e educando a riconoscere e seguire i propri desideri, rifuggendo destini già scritti per noi, promuovendo modelli di relazioni paritarie, basate su rispetto e consenso. Ma anche l'esatto contrario di tutto questo. L'albo illustrato è, comunque, uno strumento notevole di espansione e arricchimento nell'educazione e nella costruzione del simbolico di ogni persona. (Colomer, Olid, 2008; Kiefer, 2011; Tontardini, 2012).

Libri, fumetti e testi scolastici, infatti, costituiscono un medium estremamente importante nel processo di socializzazione e di acculturazione di bambini/e e ragazzi/e: essi, grazie ad un universo di trame, personaggi, situazioni, offrono ai soggetti in crescita un mondo parallelo alla quotidianità, immaginario e simbolico, che risulta per i piccoli/e lettori/e affascinante e seducente e che indirizza loro messaggi molto incisivi relativi al genere. Modelli e significati presenti nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, infatti, costituiscono un fattore molto determinante nel processo di identificazione e di costruzione dell'identità di ciascuno/a. (Seveso, 2016: 109)

Come abbiamo visto facendo l'analisi degli albi presenti nel *corpus* di questa tesi, non tutti decostruiscono gli stereotipi, ve ne sono molti che, anzi, li rafforzano e ne alimentano la diffusione, per questo è importante che le persone che hanno un ruolo educativo allenino il proprio sguardo, prima ancora di quello della propria classe, a una visione critica e consapevole delle immagini, di ogni tipo di immagine. (Musi, 2015; Carrera, 2019; Ghigi, 2019; Richard, 2019). Questo non significa giudicare a priori o censurare storie o immagini ma imparare a guardare oltre, a cogliere e valorizzare il superamento di una serie di pregiudizi proprio là dove non era voluto o non esplicitato, ma anche a cogliere (e dibattere) il rafforzamento di credenze e valori discriminatori dove prima non ne avremmo visti.

In un passaggio dell'introduzione alla sua guida, Turin (2003) sottolinea come si perpetrino stereotipi e credenze proprio a causa dell'abitudine di non guardare le immagini con occhio critico e lasciarle passare come se la loro presenza fosse assolutamente innocua e non avesse effetti di alcun tipo nella mente di persone piccole che stanno costruendo il proprio immaginario e la propria identità. È esattamente questo il pericolo di accettare, nella pratica educativa, ciò che si considera "ovvio" come se fosse immutabile e dare per scontate le cose, (Ghigi, 2019), rischiando di trasmettere pregiudizi e modelli conservatori e rigidamente binari ed eteronormativi. La matrice eterosessuale (Paetcher, 2015; Richard, 2019), si perpetua esattamente attraverso questa modalità: pensare che certi valori e certe prassi siano immutabili, perché "naturali" e "normali", e per questo non debbano essere messe in discussione. Questo non fa altro che dare per scontate una serie di cose che non necessariamente lo sono, con il rischio di discriminare o emarginare gruppi o singole persone, ma soprattutto con il rischio di tramettere a chiunque un'immagine della realtà falsata da pregiudizi, stereotipi e abitudini omologanti e di rafforzare credenze biologiste ed essenzialiste. Lo stesso rischio si corre quando nelle storie si presentano alcune situazioni (dalla presenza del padre in cucina fino alle soggettività trans\*) come straordinarie perché questo ha l'effetto (deleterio!) di segregare ognuna di queste tematiche dentro a un ambito di eccezionalità che non contribuisce in alcun modo alla trasformazione di attitudini omobitransfobiche, razziste, classiste. Se, invece, le rappresentazioni proposte dai libri sono plurali e inclusive, troveremo tutte queste tematiche raffigurate accanto a molte altre e dentro a storie che parlano, probabilmente, di vita quo-

tidiana ma che, facendolo, scelgono di rappresentare uno spaccato della società più vario e inclusivo possibile. Se, banalmente, nel raffigurare il cortile di una scuola, evitassimo di disegnare solo bambine e bambini bianchi, abili e segregati per genere, ma dessimo la possibilità anche a persone di etnie e abilità diverse di ritrovarsi in quelle immagini, avremmo già fatto una parte importante del lavoro di decostruzione degli stereotipi. Se le persone che si occupano di educazione non fossero rappresentate sempre ed esclusivamente come appartenenti al genere femminile ma variassero per il colore della pelle, per come esprimono la loro appartenenza a un genere o a una cultura, per come si comportano, questo darebbe la possibilità a chi legge di immaginarsi in un futuro dentro a quel ruolo e a quella professione senza discriminazioni. Questo ragionamento diventa, inoltre, fondamentale quando si parla di corpi e di identità. Lo abbiamo visto nello sviluppo dell'analisi del *corpus* nella terza parte di questa tesi: la maggior parte dei libri continua a promuovere una incomprensibile segregazione dei generi, il binarismo come unica possibilità di definire la realtà e una serie di paradigmi e campioni eteronormativi a cui rifarsi per costruire le nostre relazioni e i nostri sogni.

Le immagini, lo ripetiamo, sono il primo veicolo di comunicazione per le persone piccole. Ma sono un incredibile veicolo di comunicazione anche per adolescenti e persone adulte. Proprio per questo, attraverso le immagini, costruiamo gran parte del nostro vocabolario, il nostro patrimonio di modelli e schemi, finanche il nostro modo di agire perché sono proprio queste immagini, e gli schemi a cui le associamo, a influenzare profondamente i nostri comportamenti. Se forniamo immagini dei corpi e delle sessualità, censuranti o giudicanti, automaticamente inneschiamo meccanismi imitativi, omologanti, denigratori. Chi si troverà a sfogliare questi libri, acquisirà schemi binari e norme ingabbiati che influiranno profondamente nella costruzione dell'identità di questa persona. Soprattutto i corpi, che sono la prima immagine che diamo di noi alle altre persone, devono essere al centro non solo dell'educazione sessuale e affettiva, ma al centro dell'educazione *tout court*, devono diventare soggetti che prendono parola, esprimono le proprie emozioni, i propri dubbi e disagi e i libri illustrati possono essere eccellenti mediatori di ognuno di questi processi. Dei corpi, però, a scuola si parla poco, a parte il tempo che si dedica loro a studiarne alcune componenti e man mano che le persone si avvicinano all'adolescenza, si trasformano in “problema-

tici”: si comincia, quindi, a parlare di malattie a trasmissione sessuale, di gravidanze non desiderate, di mestruazioni e ormoni incontrollabili. Si tratta di un approccio clinico e sanitario, censorio e normativo, che genera paure e inquietudini e garantisce il rispetto esclusivamente dei comportamenti “autorizzati”. Non si nominano mai temi quali l’aborto o la scelta di non affrontare una maternità, raramente si parla di anticoncezionali, quasi mai di genitali, desiderio, piacere, emozioni e scoperte di noi e delle altre persone. I modelli che si trasmettono, attraverso i libri o no, sono eterosessisti, patriarcali e repronormativi (Coats, 2018; Richard, 2019; Abbatecola, Stagi, 2017; Fierli et al., 2019; Biemmi, 2010; Carrera, 2019).

A fronte di tutto questo, troviamo invece (nei libri, nei giochi, nei videogiochi, nelle pubblicità) una fortissima presenza dei corpi e una loro incredibile reificazione e sessualizzazione. Federica Spaccatini, Maria Giuseppina Pacilli e Carlo Tomasetto (2018) firmano un interessante articolo sulla sessualizzazione dei bambini e delle bambine (soprattutto delle bambine) e sugli effetti che questa può avere non solo nei comportamenti e nella percezione che le altre persone hanno di questi corpi così sessualizzati, ma anche sulla percezione che queste persone hanno di sé. Nell’articolo (2018: 133), si mette in evidenza come la sessualizzazione dei corpi femminili sia diventata una caratteristica predominante della loro rappresentazione mediatica e quanto queste rappresentazioni siano in grado di influenzare il modo di guardare delle persone e di percepire se stesse e le altre.

Accanto alle rappresentazioni sessualizzate di donne e ragazze, infatti, numerose analisi qualitative e quantitative hanno evidenziato come sia sempre più diffusa nelle rappresentazioni mediatiche anche la sessualizzazione di bambini, e soprattutto bambine. [...] numerose ricerche hanno dimostrato come l’esposizione a media sessualizzati – dalla televisione ai video giochi – porta a una maggiore accettazione degli stereotipi di genere e dei miti legati allo stupro, incrementa il sessismo ostile negli uomini, le loro credenze negative nei confronti delle donne, l’accettazione delle credenze stereotipiche circa la mascolinità e la tolleranza verso le molestie sessuali. Inoltre, l’esposizione a tali media crea conseguenze negative anche a livello comportamentale. [...] numerose ricerche hanno indagato la sessualizzazione come antecedente dell’oggettivazione sessuale e, più in generale, della deumanizzazione delle donne, mostrando come le donne sessualizzate vengano implicitamente associate



agli animali e vengano considerate meno competenti e intelligenti. Inoltre, la sessualizzazione influenza negativamente anche l'attribuzione dello status morale. Tale aspetto è stato particolarmente approfondito a livello empirico in riferimento a episodi di violenza di genere, fornendo prove di come le donne sessualizzate vittime di violenza vengano considerate come meno sensibili al dolore, più responsabili per la violenza subita e siano in generale meno aiutate dagli altri. (Spaccatini et al., 2018: 134-136)

Le persone piccole, continuano le autrici (2018: 136-138), non solo sono continuamente esposte a contenuti sessualizzati costruiti per un'audience adulta, ma sono sempre più spesso loro stesse i target a cui si rivolgono rappresentazioni e pratiche sessualizzanti. Gli effetti della sessualizzazione in infanzia sono divenuti solo più di recente oggetto di indagine da parte degli psicologi sociali e le ricerche confermano gli stessi effetti negativi della sessualizzazione già dimostrati per la popolazione adulta. Bambine e bambini mostrano precocemente -già a partire dall'età di 5 anni- la tendenza ad auto oggettivarsi, a sorvegliare e monitorare il proprio aspetto fisico, sperimentando sensazioni negative come l'insoddisfazione corporea, la vergogna per il proprio aspetto e il desiderio di avere un corpo più magro.

L'esposizione alla sessualizzazione non si limita a produrre effetti sulla relazione dei bambini e delle bambine con il proprio corpo, ma influenza anche le loro abilità cognitive e le loro aspirazioni occupazionali. In particolare, Sherman e Zubriggen (2014) hanno fornito prove del fatto che giocare con bambole sessualizzate (vs. non sessualizzate) limita significativamente le aspirazioni occupazionali delle bambine già dall'età di 4 e 7 anni e risultati simili sono stati di recente forniti in riferimento al giocare con videogiochi in cui l'enfasi è sull'aspetto fisico (vs. videogiochi con animaletti; Slater, Halliwell, Jarman e Gaskin, 2017). [...] Per gli studi condotti con campioni di partecipanti adulti, i risultati hanno mostrato come la sessualizzazione delle bambine, al pari di quella delle donne adulte, porti a una diminuzione dell'attribuzione di umanità del target sessualizzato. In particolare, da queste ricerche emerge come le ragazze preadolescenti sessualizzate (vs. non sessualizzate) vengano percepite come meno intelligenti, competenti, determinate, capaci e morali (Graff, Murnen e Smolak, 2012), e vengano attribuiti loro stati mentali e

status morale in misura minore (Holland e Haslam, 2016). [...]In modo particolare, è emerso che la sessualizzazione è un attributo saliente nella descrizione dei target fornite dai partecipanti: le bambine sessualizzate, infatti, vengono descritte come più popolari ma meno piacevoli, intelligenti, atletiche e amichevoli rispetto a quelle non sessualizzate (Jongeneelis, Pettigrew, Byrne e Biagioni, 2016; Stone, Brown e Jewell, 2015). (Spaccatini et al., 2018: 134-136)

Le autrici rilevano, quindi (2018: 141) l'urgenza di interventi volti a ridurre la sessualizzazione nei media e a ripensare le rappresentazioni dell'infanzia, a favore di immagini che promuovano una molteplicità di ruoli per i bambini e le bambine, che siano più rispettosi della loro umanità, che lascino loro la possibilità di scegliere come e cosa essere e che non li riducano semplicemente a un corpo da valutare per la sua gradevolezza e *sexiness*. Spaccatini, Pacilli e Tomasetto studiano soprattutto le rappresentazioni di dispositivi culturali che non sono gli albi illustrati ma riteniamo che i risultati siano semplicemente un'altra faccia dello stesso problema. Se tutti i prodotti culturali *mainstream* propongono questo tipo di rappresentazione dei corpi, soprattutto dei corpi femminili, e se (e ne siamo convinte) queste rappresentazioni hanno tali effetti e conseguenze, sarà sempre più difficile sradicare pregiudizi e tabù, decostruire stereotipi e credenze e argomentare tali decostruzioni e sradicamenti. E sarà sempre più diffusa la dinamica di reificazione, perché anche i libri vogliono essere prodotti *mainstream*, riconoscibili, facili da vendere, confortanti. Se alla sessualizzazione estrema, si aggiunge il pregiudizio eteronormativo, ecco che dentro ai libri, e di conseguenza dentro alla scuola, il modello trasmesso sarà unico, e questo fenomeno porterà all'omologazione del gusto, all'appiattimento del pensiero su un'unica possibilità di interpretazione della realtà, al rafforzamento di un sapere egemonico e sessista, all'aumento dell'insoddisfazione verso il proprio corpo (con tutte le conseguenze di disturbi alimentari e psicologici) e a una percezione sempre falsata di sé e delle altre persone.

La storia sociale della bellezza, però, ci insegna che accanto all'obiettivo di perfezionare la natura umana, gli individui ne riconoscono un altro più pratico e condivisibile nella quotidianità, ossia quello di un disciplinamento, espressione e esercizio del potere attuato attraverso l'immagine di sé (Vigarello, 2007), un tema altrettanto antico del

primo e che s'intreccia con la questione del corpo e della femminilità, *topoi* della riflessione sul genere. [...] Ragionare oggi su quali siano i confini del genere porta a focalizzare l'attenzione sui molti elementi interconnessi alle pratiche della bellezza, attraverso cui esso è definito nella quotidianità. [...] l'interlocutore privilegiato delle immagini proposte è il pubblico femminile, che impara così quali sono gli spazi e le misure che gli competono, quali sono le aspettative del gruppo sociale più esteso nei suoi confronti e quali i margini entro cui negoziarle, fino a che tutto ciò si condensi nell'immagine di sé, strumento attraverso cui le pratiche si materializzano. (Cereda, 2013: 256)

Un altro tema legato ai corpi, le identità e le sessualità e ai libri illustrati che le rappresentano, è quello legato alle differenti fasce di età. Abbiamo visto come si parla di sessualità (nel senso di ricerca del piacere e soddisfazione del desiderio, oltre che di tutte le cose negative sopra descritte) solo a partire dall'adolescenza: alle persone piccole i libri sulla sessualità parlano esclusivamente di come si fanno i bebè. Siamo invece fortemente convinte che, nonostante anche per le persone adolescenti siano pochissimi i libri che parlano di costruzione del consenso, di relazioni e di ricerca del piacere, si debba parlare di sessualità a tutto tondo sin dalla primissima infanzia. (Descarries-Bélanger, 2010; Sweet, 2014; Fierli et al, 2020a). Questo contribuisce alla crescita delle persone su due piani diversi: da un lato sviluppando la capacità di costruire la propria identità in modo libero e consapevole, decostruendo stereotipi e tabù e agendo secondo i principi del rispetto e del consenso; dall'altro favorendo l'attitudine a individuare ciò che ci piace e ciò che non ci piace e a saperlo nominare ed esprimere (prima importante tappa di prevenzione della violenza di genere). I libri illustrati, proprio perché sono sistemi complessi, possono essere ottimi mediatori dentro a contesti altrettanto complessi e articolati e si convertono in preziosi strumenti di lavoro nell'educazione affettiva e sessuale di persone piccole e adolescenti. (Nodelmann, 2017; Nikolajeva e Scott, 2001; Allan, 2012). La forza e il potere narrativo delle immagini, le tante possibilità di lettura, la cura del testo, sono tutti elementi che contribuiscono all'educazione dello sguardo e all'attivazione di meccanismi necessari per la costruzione di un pensiero critico e consapevole in grado di questionare la cultura egemonica e gerarchica del patriarcato che spinge per una visione del mondo omologata, binaria ed eteronormata.

Idéntica problemática, a la descrita por Richard [2019], relativa a las relaciones dentro de la comunidad educativa, encontramos analizando los libros ilustrados que hablan de cuerpos y de sexualidad y que restan anclados en representaciones cargadas de estereotipos, juicios, prejuicios y normas. En la mayoría de casos se trata de libros que no estimulan a la pregunta a la curiosidad sino que proporcionan respuestas excesivamente simplificadoras, banales y categorizantes; que no consiguen superar una óptica binaria y proponen un itinerario de construcción de la identidad exclusivamente cis-heteronormativo. [...] Consideramos que cada vez son más urgentes y necesarios libros que expliquen cuerpos y sexualidades de manera libre, abierta, sin tabúes y sin vergüenza empezando en la primera infancia. Libros que no busquen los cánones a respetar, sino que respeten las diversas modalidades que cada niña adopta para crecer; que nos hablen de cuerpos “sin norma”, de deseos que escapen de la necesidad reproductiva y que expresen con tantas formas diferentes y hacia personas diferentes. (Fierli, 2021b: 185)

Torna, ogni volta che analizziamo un albo, soprattutto se i temi sono quelli di questo lavoro, il tema del controllo del gusto, dei comportamenti e dei paradigmi su cui costruiamo le nostre relazioni e la nostra vita, e il tema della censura e della pressione che la società agisce su ogni persona (Zanfabbro, 2017; Bernardi, 2014; Richard, 2019). Nell’analisi di alcuni libri presenti nella bibliografia del progetto *Fammi Capire*, che abbiamo presentato con Alessia Santambrogio (2021), abbiamo proposto di raggruppare i libri rispetto al modo che hanno di trattare l’eteronormatività e il binarismo e di rappresentare i corpi in generale e, nello specifico, le soggettività trans\* e la riproduzione. Ma, soprattutto, abbiamo preso come assunto di base l’affermazione di Adela Turin (2003 :3) che sostiene, nell’elencare e identificare i diversi marcatori di genere che si ripetono negli albi illustrati, che attraverso le immagini gli albi trasmettono una visione sessista della realtà.

We start, therefore, from here. From the fact that an imaginary constructed by seeing and “storing” stereotyped and binary representations, caged in social and relational norms, heteronormative, hierarchical, exclusive and excluding, will lead to the growth of people who reflect and re-propose it. [...] Proposing images from illustrated books, graphic novels, comics, works of art to people who are growing up means giving

them the opportunity to acquire plural and varied models and then apply them to their daily life choices. [...] Providing codes and tools to look at reality from different points of view and in many different ways means giving people a solid alphabet with which they can read and narrate the reality around them. [...] Thanks to its flexibility, the analysis carried out thus makes it possible to identify those cultural implications which, with more or less force, and with more or less awareness, intervene in the process of conceiving, writing, illustrating, selecting, reading, interpreting and analysing a book. (Santambrogio, Fierli, 2022: 116)

È quindi essenziale, secondo noi, (Santambrogio, Fierli, 2022: 117) adottare un approccio teorico, metodologico e didattico che instauri un lavoro ricorsivo di riflessione e auto-riflessività, tra i messaggi contenuti nei libri, i contesti in cui sono stati scritti e pubblicati e la soggettività di chi li legge e li seleziona. Questo processo ricorsivo ci permette di riconoscere le implicazioni normative e le contraddizioni contenute nei libri, un passo fondamentale per riflettere criticamente sul valore della narrazione e del racconto come strumento in grado di abbattere la cis-eteronormatività e promuovere il benessere individuale e sociale. Le persone piccole e adolescenti hanno il diritto di “interrogare il mondo” (Bernardi, 2014: 128) e di ricevere risposte complesse in grado di rispettare la loro intelligenza e curiosità. I libri e la narrazione possono fornire tali risposte, o gli alfabeti per costruirle, raccontando storie che offrano specchi e finestre per riconoscersi e riconoscere gli altri (Crawley, 2017) e il mondo. Offrendo rappresentazioni e storie plurali, i libri illustrati hanno un impatto sul benessere individuale e sociale, promuovendo l’alfabetizzazione estetica e visuale (Campagnaro, 2019), dialogando con i processi di crescita e di soggettivazione delle persone piccole, sostenendo la loro immaginazione, il pensiero critico, le capacità di interrogarsi e le scelte consapevoli (Fierli et al., 2015, 2020; Ghigi, 2019). Inoltre, le immagini nei libri illustrati possono essere un agente di possibile democratizzazione perché possono superare le barriere culturali, linguistiche e di competenze. In questo modo, i libri illustrati rispondono all’esigenza educativa, sociale e politica di offrire un archivio di alternative (Halberstam, 2008) in grado di ampliare lo spazio del pensiero e dell’immaginazione sulle possibilità di rappresentare il proprio genere, costruire relazioni e vivere la propria sessualità. Tutto ciò contribuisce a diminuire i livelli di violenza di genere e di omolesbobittransfobia tra la popolazione giovanile, con un impatto positivo sul benessere individuale e sociale.

Per tutti questi motivi, crediamo che i libri illustrati possano essere agenti di educazione, democrazia e libertà, per i bambini e gli adolescenti e anche per la società. Non possiamo dimenticare che gli albi e i libri illustrati sono pensati da persone adulte per persone piccole che quindi, da una parte, hanno un'immediatezza che ben si confà a persone che leggono le immagini e ascoltano le parole senza troppe sovrastrutture e, dall'altra, sono potentissimi dispositivi di trasmissione di una determinata visione del mondo, di chi sceglie l'albo, di chi l'ha scritto e illustrato, di chi lo produce.

Anche se, una volta assegnati al territorio dell'infanzia, sono spesso considerati libri di serie B, cioè un gradino più in basso rispetto alla letteratura *tout court*, (Negri, 2012; Kiefer, 2008, 2011; Seveso, 2016), perché più "facili", meno "impegnati" e di minor valore, restano un bacino enorme di immagini e storie da cui attingere per trovare risposte o, semplicemente, per ritrovare la propria storia o scoprirne di nuove. Come suggerisce Capetti (2018: 10) hanno anche l'esclusiva caratteristica di poter essere letti tutti in una volta, senza bisogno di riadattamenti o riduzioni, in un lasso di tempo breve ma che permette di godere di tutta la completezza con cui sono stati concepiti, scritti e illustrati. Giordana Piccinini (2012: 179) insiste molto sul grande divario tra la considerazione che si ha della letteratura "adulta" e quella che si accorda alla letteratura per l'infanzia, soprattutto ai libri con le figure e cita a questo proposito l'introduzione al *Catalogone 4* (2010, pubblicato da Topipittori), firmata da Giulia Mirandola e Ilaria Tontardini:

La qualità letteraria della parola legata all'immagine, sembra essere considerata "meno importante", e in questo senso la sensibilità e la capacità critica, sono decisamente meno diffuse, sia fra gli autori sia fra gli addetti ai lavori. L'attenzione costante in questo ambito, infatti, sembra andare, fatalmente, inesorabilmente, a quelli che vengono definiti "contenuti", sviando l'attenzione dalla qualità del linguaggio. E senza riflettere che il linguaggio dei contenuti è la struttura, il fondamento stesso, e che proprio per questo dovrebbe reclamare una qualità indiscutibile, tanto più in relazione alla sua funzione di strumento pedagogico educativo. (Mirandola e Tontardini, 2010 cit. in Piccinini, 2012: 179)

Altro tema, quello del linguaggio, di non ultima importanza. Da un lato ci trova totalmente d'accordo la preoccupazione di Mirandola e Tontardini sul fatto che un'eccessiva attenzione ai contenuti possa distogliere dal

guardare le immagini e il libro come oggetto. Dall'altro riteniamo che la cura del linguaggio (dei testi, delle traduzioni e, banalmente, del linguaggio che si usa non solo nei libri ma in classe) sia fondamentale in una pratica educativa che si definisce critica, trasformatrice e *queer*. (Fierli et al., 2020a: 501-502). Parliamo, invece, di corpi in modo edulcorato, senza fare attenzione alla nomenclatura, non si parla, per esempio, quasi mai di pene e vulva (Torrón, Torrón-Menstruita, 2020) non si affronta mai il tema di ciò che le persone piccole sentono già dalla prima infanzia, cioè desiderio, piacere, emozioni che si trasmettono in modo fisico. Non si legano tra loro, nella maggior parte dei libri sui corpi, i temi di relazioni/affettività e crescita. E, una volta finita la scuola dell'infanzia in cui non senza difficoltà riesce a prendersi uno spazio, il corpo sparisce. Diventa esclusivamente un contenitore di apparati (respiratorio, digerente e quant'altro) da cui si omette, ancora una volta in modo molto accurato, tutto ciò che è legato al desiderio, al piacere, alle emozioni, si parla, al massimo, di apparato riproduttivo. Crediamo, quindi, che sia proprio su questo aspetto che dobbiamo insistere cioè sulla mancanza di rapporto tra le richieste adolescenti e la risposta della comunità educativa. Il corpo vissuto come un problema, un corpo che influenza ogni nostro movimento, crea adolescenti prima e persone adulte poi problematiche e non consapevoli. Se le persone piccole cominciano da subito a conoscere a fondo il proprio corpo, calibrando linguaggio e informazioni in base all'età ma senza omissioni, tabù o vergogna e nominando tutto ciò che deve essere nominato, cresceranno consapevoli, più sicure di sé e capaci di scegliere e autodeterminarsi.

Nel corso dell'analisi dei libri, ci siamo soffermate su un libro inserito tra i libri sul corpo, *El teu cos mola! mola (aprèn a descobrir-lo)*, di Marta Torrón e Cristina Torrón Menstruita, perché le autrici dedicano un intero capitolo a un fenomeno (che riguarda quasi esclusivamente i corpi delle donne) che loro chiamano "corpo soppresso" o "corpo cancellato" (e si torna ai *cossos amagats* del titolo di questa tesi) ed è ciò che avviene quando il nostro cervello non è capace di produrre una rappresentazione di una parte precisa del nostro corpo (di solito la vulva) perché è una parte che non viene mai nominata, che non conosciamo, non esploriamo, tendiamo a omettere e cancellare. Altrettanto interessante è l'aneddoto che ha raccontato la traduttrice di

un libro austriaco recentemente pubblicato in Italia<sup>180</sup>, Chiara Maciocci, sulla difficoltà che ha incontrato riguardo a una tavola che raffigura 12 modi diversi di dire colloquialmente “vulva” (e sembra che in tedesco ce ne siano molti di più!) perché è stato molto difficile trovare dodici sinonimi di uso familiare di “vulva” in italiano. È effettivamente una parte del corpo che non si nomina e, quindi, anche il linguaggio la cancella, i libri non la rappresentano e resta uno spazio del nostro corpo cancellato o dimenticato, come se fosse meno importante.

Nel suo intervento, *Che cosa fanno realmente i genitali?* (2013: 282), Daniela Crocetti riflette sull'interpretazione sociale della materia del corpo e sulle definizioni biologiche che cercano di spiegare anche le funzioni sociali. Il suo lavoro parte dallo studio della medicalizzazione del corpo di genere, cioè di quelle parti del corpo che si considerano appartenenti a un genere specifico e la cui medicalizzazione diventa valutazione non solo della forma ma anche della funzione “sociale”, delineando, quindi, cosa è “normale”, “appropriato”, “prioritario”.

Nei diversi ambiti sociali la funzione simbolica e performativa dei genitali viene interpretata in vari modi: si dà priorità alla forma che essi hanno, alla funzione, oppure al loro potere simbolico (Kessler, 1998; Millum, 1975). La teoria *queer* ci invita ad andare oltre il corpo e la materia quando consideriamo il concetto di genere, definendo il “genere” principalmente un atto performativo posto in essere dai singoli e dalle singole che riproduce, reinterpreta, ed eventualmente modifica, le norme sociali che definiscono il genere (Butler, 2004). [...] Judith Halberstam (1998) e Flavia Monceri (2010) hanno sottolineato come la presenza nel corpo delle persone di un tipo di genitale piuttosto che di un altro, prima ancora di essere accertata, viene molto più spesso immaginata, evocata dal comportamento o da altri aspetti materiali del corpo (come il seno o il taglio di capelli). [...] Kessler e McKenna (1998) hanno sviluppato il concetto di genitali culturali, i genitali che qualcuno è presunto di avere o dovrebbe avere. (Crocetti, 2013: 282-283)

---

<sup>180</sup> Si tratta di *Lina l'esploratrice* di Katharina Schönborn-Hotter, Lisa Sonnberger e Flo Staffelmeier, con le illustrazioni di Anna Horak, pubblicato in Italia da Settenove (2022) e tradotto da Chiara Maciocci.



L'uso del termine genere per le parti del corpo, continua Crocetti, non deriva da un'incomprensione della distinzione fra sesso e genere, quanto piuttosto da una messa in discussione di tale distinzione. In sostanza, si ritiene il riconoscimento delle differenze di genere un atto necessariamente sociale anche qualora si parli del sesso biologico. Un lavoro di valorizzazione delle differenze e di educazione al genere attraverso la letteratura e l'illustrazione, quindi, non può in nessun modo, come abbiamo già più volte ripetuto, prescindere dall'analisi di come vengano rappresentati i corpi, le differenze e le norme relative all'aspetto delle persone, alle relazioni, alle capacità del corpo; così come non possono essere più accettabili l'inesistenza o la marginalizzazione di ogni forma di disabilità, di persone con caratteristiche somatiche e fisiche non caucasiche o di corpi anziani. Non si può ignorare la genderizzazione dell'espressione delle identità che segna profondamente la crescita degli individui. Se, come detto, l'educazione alle differenze e l'educazione al genere si configurano come educazione alla complessità, è necessario esercitare e affinare, senza alcun intento censorio, la nostra capacità critica nel leggere ciò che avviene in classe, le intersezioni sottese, le connessioni possibili e trasmettere questa attitudine in ogni relazione educativa per alimentare e diffondere uno sguardo curioso e aperto verso di sé e verso il mondo. (Marini, Fierli, 2020: 153-157).

Vogliamo di nuovo soffermarci su uno dei tanti punti emersi dall'analisi dei libri del *corpus*, la segregazione di genere sia tra pari sia tra persone adulte e studenti (Richard, 2019; Jarlégan, 2011; Seveso, 2016); un sistema complesso osservabile sia sul lungo periodo che dentro brevi interazioni e su cui la scuola può lavorare molto mettendo in atto strategie di integrazione e non discriminazione assumendo l'evidenza del fatto che il genere e le norme su corpi, sessualità e identità, non sono altro che un costrutto sociale e culturale e di quanto sia ormai necessario e urgente superare binarismo ed eteronormatività.

Throughout this paper, we use the terms “gender segregation” and “gender integration” as reflecting exclusive and inclusive gender-based relationships, respectively. In using these terms and in discussing gender, we recognize that gender is not a binary concept but instead represents a spectrum or constellation of variations. There is a need for classrooms to be inclusive and safe and to support positive relationships for students across the entire gender spectrum, including for students

with non-normative expressions of gender, sexuality, and identity. [...] The tendency to prefer and to interact with same-gender peers is a pervasive social phenomenon, occurring across diverse cultures and contexts and persisting across the lifespan (Maccoby, 1990b, 1998; Maccoby & Jacklin, 1987; Mehta & Strough, 2009). [...] Several researchers have found that when teachers make gender salient in the classroom -such as by lining up students by gender or by having boys and girls compete against each other- it reinforces gender stereotypes and gender segregation (e.g., Bigler, 1995; Hilliard & Liben, 2010). [...] Despite these societal influences, it is important to remember that gender segregation is a peer selection and influence process that is transactional and has consequences that become exacerbated over time. This transactional cycle reinforces and enhances the tendency to prefer spending time with peers who are similar to oneself through enhancing in-group knowledge while reducing outgroup knowledge. (Fabes, Martin, Hanish, 2019: 6)

La segregazione di genere ci ha particolarmente colpito tra i libri raccolti nella categoria “manuali”. Una segregazione, però, alimentata e promossa dai libri stessi, insieme al binarismo rigidamente eteronormato che ancora si veicola attraverso libri che, per altri aspetti, sono anche interessanti e ben fatti. Questa contraddizione, tra un libro che veicola stereotipi attraverso le immagini e i testi e che, insieme, propone una visione che rompe le norme e supera tabù, ci ha accompagnato durante tutto il corso di questa ricerca. Di nuovo, ci troviamo di fronte a una complessità a cui stentiamo a trovare una giustificazione. Ci siamo sempre trovate d'accordo con Giordana Piccinini quando afferma che

Si tratta quindi di essere capaci di valutare la qualità pedagogica dell'albo, che non può essere scissa dalla qualità formale (testo, immagini, grafica, oggetto libro), perché solo in essa si può esprimere. Insomma, non esiste un brutto libro che sia però importante per i contenuti. (Piccinini, 2012: 180)

Con i manuali illustrati (e, in generale, con tutti i libri selezionati per la nostra ricerca) ci siamo però dovute in parte ricredere. Esistono libri “brutti” che però sono importanti per i contenuti, perché danno informazioni importanti e le danno in modo interessante e non scontato, a volte addirittura

decostruendo alcuni stereotipi e tabù. Resta assolutamente vero che si tratta spesso di libri che a una prima lettura consiglieremmo dentro a un percorso sui libri e gli albi illustrati perché, prima di tutto, l'educazione dello sguardo implica anche un coinvolgimento estetico, scivoloso e difficile da definire ma presente, e secondo perché a tutti gli elementi indicati nello scritto di Piccinini (e in molti altri studi prima del suo), come fondamentali per definire la qualità di un albo (testo, immagini, grafica, oggetto libro) aggiungiamo anche il fatto che se il binarismo e la matrice eterosessuale restano intatti, il libro diventa automaticamente obsoleto e dannoso.

In questo senso sono molto chiare le parole di Elisabeth Sweet quando, in riferimento soprattutto ai giochi, sottolinea quanto questo modello, che presenta uomini e donne come universi completamente separati e non comunicanti tra loro, seppur necessariamente complementari, diffonda una patina di autodeterminazione e libertà sui comportamenti che, in realtà, non erode minimamente la base degli stereotipi di genere ma, al contrario, la rende più forte e radicata (Fierli, 2021b) facendoci tornare al rischio di appropriazione (Harris et al., 2018), a cui abbiamo accennato nel capitolo precedente.

In this context, the model outlined in *Men Are From Mars, Women Are From Venus*—which implied that women gravitated toward certain roles not because of oppression but because of some innate preference—took hold. This new tale of gender difference, which emphasizes freedom and choice, has been woven deeply into the fabric of contemporary childhood. The reformulated story does not fundamentally challenge gender stereotypes; it merely repackages them to make them more palatable in a “post-feminist” era. Girls can be anything—as long as it’s passive and beauty-focused. (Sweet, 2014: 5)

Una sessualità libera e consapevole, quindi, passa attraverso una conoscenza del proprio corpo che deve iniziare e ricevere sostegno educativo fin dalla nascita, evitando che siano le pressioni sociali, i giudizi dettati da norme o credenze, il “senso comune” di ciò che è “adeguato” o meno, a determinare il destino e benessere degli individui. Ci sono molti modi per avvicinare le persone piccole al proprio corpo, attraverso il gioco, attraverso attività di denominazione per ogni parte, insegnando loro a prendersene cura e ad amarlo, insegnando che cambia continuamente e che questa è la sua forza e ricchezza,

insegnando che non dobbiamo uniformarlo a immagini estetizzanti e idealizzate, ma dobbiamo accettarne la forza e la debolezza senza timori o tabù, legittimando e assecondando le curiosità. Tutti elementi, quelli elencati finora, che compongono il curriculum nascosto dell'educazione, cioè tutte quelle informazioni, norme, credenze che si trasmettono in aula ma che non fanno parte delle discipline di studio. Modelli e valori, trasmessi attraverso il linguaggio, gli sguardi, l'attenzione che si pone su alcune persone più o meno che su altre, insomma tutti quei comportamenti (soprattutto delle persone adulte) che ricadono sulla comunità come norme non scritte ma che devono essere seguite per evitare discriminazione e marginalizzazione.

Porre l'accento sul curriculum nascosto è importante poiché viene così intesa la trasmissione di un sapere che si serve di tutto ciò che non è "ufficiale", e dunque ciò che l'insegnante valorizzerà o ciò che sarà minimizzato. Il curriculum nascosto, attraverso la relazione sociale può trasmettere una serie di messaggi che spesso rafforzano la stereotipizzazione di genere. La domanda non deve dunque essere *cosa* insegniamo ma *come* lo insegniamo. Per affrontare le tematiche di genere occorre ripensare alla relazione educativa. (Danieli, 2020)

Ci troviamo d'accordo con Marini (2020: 287) che, nelle conclusioni del suo studio sottolinea come, oltre a fare molta attenzione al curriculum occulto, sia necessario rispondere in modo esaustivo ai bisogni, reali e contestuali delle persone piccole che abitano la scuola, il cosiddetto "curriculum vivente" così da rimuovere il silenzio che avvolge le identità LGBT+ e tutte le soggettività che non si inquadrano in una visione binaria ed eterosessuale.

Si queremos generar espacios inclusivos en un sentido más amplio, necesitamos generar lugares donde las identidades sin voz se sientan legítimas, sólo así estaremos trabajando por una inclusión real. (Iturrioz, 2019)

### CAPÍTOL 13. LA SCUOLA COME SPAZIO DI LIBERTÀ



61. Liv Strömquist. *El fruto prohibido*. Reservoir books 2018

Alla luce di tutte le criticità e di tutte le possibilità emerse fin qui, potremmo cominciare a pensare la Scuola come un luogo di libertà, in cui si attivano relazioni, si costruisce il nostro immaginario e, poco a poco, la nostra identità; un luogo che è prima di tutto spazio e poi contenitore di saperi, esperienze, emozioni, dove ogni persona deve poter entrare volentieri e da cui deve uscire contenta, al di là della fase della propria vita in cui si trova e andando oltre il livello di “rendimento” scolastico.

Frequentare la scuola era, quindi, gioia pura. [...] Sentirmi trasformata dalle idee era piacere puro, ma scoprire idee contrarie ai valori e alle credenze apprese nell’ambito domestico significava accettare il rischio, addentrarsi in una zona pericolosa. [...] La casa era il luogo in cui ero costretta a conformarmi all’immagine di qualcun altro su chi e cosa avrei dovuto essere. La scuola era il luogo in cui potevo dimenticare quell’io e, attraverso le idee, reinventarmi. (bell hooks, 2020: 7)

Narrazioni e rappresentazioni che ci ricordano come la scoperta e l’affermazione di sé siano processi di costruzione relazionali e quanta parte di responsabilità risieda nella scelta degli stimoli, delle risposte, delle proposte che offriamo e delle posture che assumiamo come figure educanti. Perché ciò

avvenga è necessario, lo ripetiamo, assumere il concetto di non neutralità dell'insegnamento e il fatto che dentro alla pratica educativa portiamo la nostra esperienza, i nostri valori, i nostri pregiudizi e ci incontriamo (e scontriamo) con l'esperienza, i valori e i pregiudizi del contesto in cui siamo.

Quando l'educazione è la pratica della libertà, gli studenti non sono i soli a cui viene chiesto di condividere, di confessare. La pedagogia impegnata non cerca soltanto di fornire strumenti di crescita personale agli studenti, poiché l'aula in cui si impiega un modello olistico di apprendimento diventa anche un luogo in cui chi insegna cresce e acquisisce competenze nel corso del processo. Tale crescita personale non può aver luogo se ci rifiutiamo di essere vulnerabili. [...] Quando i docenti condividono le proprie esperienze nelle discussioni che hanno luogo in classe, neutralizzano la possibilità di diventare inquisitori silenziosi e onniscienti. (hooks, 2020 [1994]: 24-25)

Binarismo ed eteronormatività sono i due fattori che guidano sia l'educazione tradizionale -depositaria, autoritaria, sessista ed egemonica- sia il suo questionamento -pedagogia critica e pedagogia *queer*. La matrice eterosessuale presente in modo ingombrante dentro alla scuola, si riproduce nelle relazioni, nel linguaggio, nell'organizzazione e nella fruizione degli spazi, nelle materie che si insegnano e nelle norme, scritte o meno, che conducono la vita scolastica. La pedagogia *queer* sovverte e ribalta tutto questo ma si scontra con due tipi di resistenza: il primo è quello del rifiuto di ogni tipo di cambiamento, del mantenimento dello *status quo* (e dei rapporti di potere e oppressione), dell'argomentazione biologista ed essenzialista. Il secondo tipo di resistenza è quello più pericoloso, quello che Richard (2019) individua nella pedagogia inclusiva, è la tendenza alla normalizzazione, cioè alla riproduzione dello stesso meccanismo eteronormativo dentro alle dinamiche di relazioni ed espressioni dell'identità percepite come "errate", o "non accettabili" e che si inglobano in modo condiscendente e paternalista nel vivere quotidiano.

Se la nostra identità e il nostro modo di stare nel mondo sono l'effetto complesso di interazioni di cui sempre più cerchiamo di avere consapevolezza per non subire la nostra condizione all'interno dell'ordine di genere, allora visibilizzare i processi, le intersezioni, i posizionamenti, favorire il confronto e la messa in discussione, educare questa attitudine dalla prima infanzia fino

all'adolescenza e all'età adulta, rappresentano la leva principale per denaturalizzare ciò che viene dato per scontato. (Fierli et al., 2020c: 24).

La critica *queer* quindi non solo getta luce sui meccanismi di oppressione e normazione del potere/discorso che opprimo tutte le soggettività e realtà percepite come sessualmente deviate (dall'omosessualità alle pratiche sadomasochiste, alle relazioni non monogame), ma allarga questa consapevolezza ad ogni altro tipo di riproduzione discorsiva legata a identità e categorie essenzialiste e dicotomiche la quale escluda dalla sfera dell'accettabilità e della legittimità tutto ciò che rimane fuori della norma. Per questo il pensiero *queer* legge la fluidità delle identità non solo come un dato di fatto che la norma cerca di cancellare ma anche come una modalità decostruttiva del discorso normativo. (Motterle, 2013: 41)

Così lo spazio di deflagrazione delle norme e delle condizioni di privilegio che i cerchi di domande e le conversazioni offrono e alimentano, luogo di ascolto reciproco e di presa di parola, di stupore e contaminazione, ci appare non più solo come occasione "terapeutica", ma funzionale al benessere di tutte le persone, piccole e grandi, e della collettività. Si mostra, nel suo attuarsi come pratica radicalmente decostruttiva e dunque di messa in discussione della cis-eteronormatività naturalizzata, come occasione per costruire l'ambiente sociale che desideriamo abitare e per esperire un contrasto strutturale a discriminazioni omo-bi-transfobiche. Uno spazio di benessere per tutt\* che, proprio nel non presupporre e dare per scontata la cis-eteronormatività, permette a ogni soggettività di trovarsi *in place*, assumendo visibilità, significato e legittimità per il suo essere parte del processo relazionale e comunicativo (Borghi 2020). Abbiamo visto, però, come dei corpi reali e delle sessualità che nelle scuole si muovono, crescono e prendono forma, in classe si parla molto poco seppure chiunque sia d'accordo su quanto sia necessario farlo, perché la scuola è la realtà che deve fornire gli strumenti per costruire relazioni rispettose e consensuali, vivere la scoperta e l'accettazione di sé, l'attrazione e l'amore fuori da paradigmi eteronormati. (Scosse, Ottimomassimo, 2019). Questo significa prevenire violenze e discriminazioni su base di genere e orientamento sessuale, rifiutando nettamente una cultura del possesso e del controllo, o che sanzioni e stigmatizzi chi non sia conforme al canone della

*normalità*, che releghi al silenzio e all'invisibilità persone lesbiche, gay, bisessuali, donne, uomini, persone trans\* che non siano conformi all'idea di femminilità o mascolinità socialmente trasmessa e accettata.

Se l'omofobia può essere un discorso che nasconde le cause strutturali dell'ostilità antiomosessuale, è proprio riflettendo e ricercando su quest'ultima che si possono portare alla luce le interrelazioni fra diversi assi identitari e categoriali che hanno a che fare non solo con la sessualità e il genere ma anche con la classe, l'età, la provenienza geografica, il colore della pelle, la dis/abilità fisica e così via, tutte dimensioni che coesistono costantemente nell'esperienza degli individui e che si influenzano reciprocamente, ognuna vissuta sempre anche nella modalità delle altre, anche se con intensità diverse in base ai contesti (Jeness e Broad, 1994; Tomsen e Mason, 2001; Mason, 2002). Nella nostra ricerca sono emersi chiaramente i meccanismi discorsivi dell'eteronormatività che nascondono la violenza simbolica su gay e lesbiche, in particolare quelli legati alle norme di genere. L'analisi *queer* individua, partendo dal campo della sessualità, una violenza simbolica ancora più profonda, quella della normalizzazione (Warner, 1993), che non riguarda solo i soggetti e le realtà più visibilmente discriminati/e. (Motterle, 2013: 42)

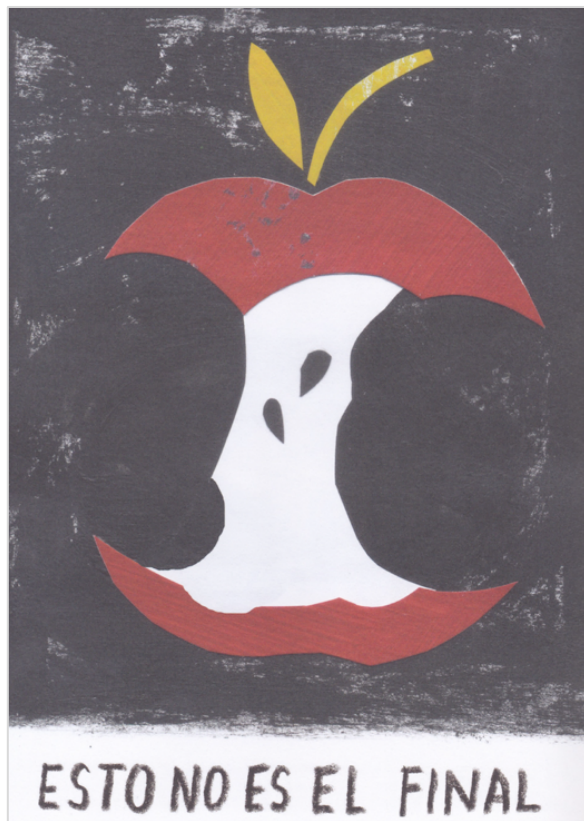
Siamo profondamente convinte, quindi, che si debba iniziare da subito a introdurre i corpi nelle pratiche educative. Corpi, sessualità e affettività sono protagonisti già dal nido, sarà un lessico attento e corretto, informazioni congrue all'età ma senza omissioni, a consentire di non contrapporre tabù a legittime curiosità, di crescere persone che non abbiano remore o ostacoli a condividere eventuali dubbi o difficoltà, più consapevoli, sicure di sé e capaci di scegliere, di esprimere la propria volontà e i propri desideri e autodeterminarsi. Di orientarsi, insomma, in un contesto che dalla nascita li sovraccarica di stimoli e indicazioni circa le norme che regolano le espressioni di genere. (Fierli e Marini, 2021b). Per questo il lavoro che ogni agenzia educativa deve fare è aprire il più possibile gli orizzonti, e i libri illustrati possono essere ottimi alleati in questa operazione.

Sobre esta premisa nos comprometemos a intentar construir una educación pública no discriminadora, no androcéntrica y no heterosexista. Sacudiremos la hegemonía y cuestionaremos la existencia de dos



géneros, de dos sexos y de una única sexualidad para unirlos. Pero no nos confundamos, está practica no pretende simplemente legitimar aquellas sexualidades que se alejan de la norma, sino cuestionar la lógica dicotómica que las construye, y la estructura de poder que se establece entre las distintas dicotomías, ya sean de clase, etnia, edad, género, religión o capacidad. [...] Si queremos generar espacios inclusivos en un sentido más amplio, necesitamos generar lugares donde las identidades sin voz se sientan legítimas, sólo así estaremos trabajando por una inclusión real. (Iturrioz, 2019)

## CONCLUSIONS



62. Eleonora Arroyo, Ariel  
Cortese. 22 maneras de no ser.  
Tres Tigres Tristes 2021

Vam iniciar la recerca d'aquesta tesi doctoral a partir d'un projecte que ens havia permès copsar tot un seguit d'aspectes sobre els àlbums il·lustrats des de l'educació a les imatges i al gènere. El nostre estudi, en tractar-se d'una recerca científica, també ens ha permès establir uns marcs teòrics transversals, elaborar i configurar una base de dades concreta i útil que ens ha possibilitat analitzar un corpus triat i determinat. Partíem d'unes hipòtesis i de diferents qüestions, moltes de les quals hem pogut demostrar, a l'hora que n'han sorgit d'altres. La majoria, amb diversos matisos i des de diverses òptiques, les hem anat tractant en els diferents apartats de la tesi. Ara cal treure'n les conclusions.

Així doncs, destaquem els punts que ens semblen més interessants, per bé que no els únics que es poden extreure d'aquests llibres ni, tampoc, l'única manera de llegir-los i mirar-ne les imatges.

Algunes de les conclusions que proposem podrien semblar contradictòries en una primera lectura, perquè el que volem mantenir com a pensament

central és la complexitat d'aquesta anàlisi i, sobretot, del dispositiu que hem analitzat: l'àlbum i el llibre il·lustrat.

Es tracta d'una ambigüitat que ens ha acompanyat des del principi: per a cada grup de llibres (per a cada llibre, de vegades) hem trobat punts forts i punts febles, discrepàncies i divergències entre les imatges i els textos, entre el missatge que el llibre vol transmetre i la realització gràfica, entre un propòsit rellevant i important i un llibre “lleig” (Van der Linden, 2013; Piccini, 2012; Naidoo, 2012). Hem tractat abastament en diferents apartats de la tesi el tema de la qualitat dels llibres il·lustrats i el fet que no podem considerar “de qualitat” un llibre que no respon a tots els paràmetres de la qualitat mateixa. És a dir, un llibre on no hi hagi diàleg i correspondència entre projecte editorial (il·lustracions, textos, paper, maquetació, guardes) i projecte literari, creatiu, fins i tot pedagògic. A més, sabem de cert que no existeix el llibre perfecte, ni l'estem buscant. Tots aquests factors, doncs, han contribuït a fer que triéssim també uns quants llibres que no considerem “de qualitat”, però que ens interessin perquè han estat realitzats per una finalitat concreta; i que, en canvi, en descartéssim d'altres o bé perquè formen part d'aquelles publicacions “pamflet” que només serveixen per informar sobre un tema o perquè, no obstant, la qualitat de la publicació no es refereixen als temes que analitzem (com ara, per exemple, els atlas del cos).

Una vegada superat el primer desconcert que sempre provoca una elecció tan articulada i acabada/limitada, en l'anàlisi efectuada dels llibres seleccionats crida l'atenció -i deixa una forta sensació d'incomoditat- constatar que la majoria dels llibres que hem analitzat no surtin de la visió binària, sexista, hegemònica i jeràrquica típica del *male gaze*. Fins i tot quan es tracta de llibres que aborden temes que normalment es consideren incòmodes o tabú, trencant, per tant, un estereotip encara que sigui només per l'elecció del tema, no acaben mai de sortir definitivament de les gàbies normatives i dels prejudicis masclistes i patriarcals. Hi ha molt poques excepcions que, malauradament, només confirmen la regla de la percepció de la realitat com a binària, heteronormativa, conservadora i en què les relacions (entre persones cisgènere, heterosexuales, blanques, hàbils) tenen com a objectiu exclusivament la reproducció per al manteniment de l'espècie. Un objectiu prosaic que s'amaga darrere de narracions redundants i retòriques sobre l'amor romàntic.

Primer de tot tornem a indicar quin és el punt de partida d'aquesta anàlisi: un posicionament transfeminista i un prejudici, és a dir la certesa que

en la majoria dels llibres il·lustrats encara persisteixen estereotips i tabús, sobretot quan el tema són els cossos, les identitats, les sexualitats.

Les imatges d'un llibre, sobretot quan s'adrecen a una franja d'edat de persones petites, poden influir moltíssim en la construcció d'imaginari i identitats (Nikolajeva i Scott, 2006; Handles Spitz, 2000; Hamelin, 2012; Campagnaro, 2014; Fierli et al., 2015). Els llibres -sobretot els il·lustrats perquè proposen més d'un nivell de lectura- transmeten imatges que són models, valors i aspiracions, però que també són prejudicis i estereotips. Això permet a cada persona construir el seu propi bagatge de punts de referència i aplicar-los a les circumstàncies que li semblin més indicades. Ens construïm esquemes perquè sigui més fàcil llegir la realitat, respondre a situacions inesperades, actuar d'una manera o una altra segons el moment (Coats, 2018; Weitzmann, 1972). Els esquemes que bastim ens tranquil·litzen i ens fan sentir persones més segures, però, al mateix temps arrelen en la nostra ment i en el nostre comportament valors i hàbits estereotipats que no requereixen trencar normes, ni fer-nos preguntes de cap mena. Aquesta és la raó per la qual és tan difícil desconstruir els estereotips, perquè això significaria posar en qüestió tota l'estructura de la nostra manera de viure i de pensar.

Mentrestant, la societat (fundada sobre un sistema hegemònic i patriarcal) utilitza aquest mecanisme de l'arrelament dels estereotips per exercir un control rígid i constant sobre el pensament de les persones, els seus cossos, les seves sexualitats, l'expressió de les seves identitats de gènere i les seves relacions. Un control que s'activa a través d'estratègies diferents: les pressions socials que determinen la pertinença o la marginació respecte al grup; l'homologació del gust i de la proposta estètica; l'ús d'un llenguatge que continua discriminant i exclouent les persones, però amb una aparença d'equitat; l'homogeneïtzació de la proposta educativa cap a una direcció de baixa qualitat de la formació, escassa atenció al benestar de les persones que integren l'escola i la manca de recursos didàctics.

Aquest és el panorama en què s'empelta el *corpus* de llibres que hem analitzat i en els quals hem identificat uns quants factors -el binarisme i l'heteronormativitat, la repronormativitat, la interseccionalitat i el capacitisme - que han estat els eixos centrals d'aquesta anàlisi. A partir d'aquí hem intentat respondre les preguntes inicials: quins són els tabús que persisteixen en les representacions dels llibres il·lustrats, quina influència tenen en qui els llegeix i

observa i quins són els models que transmeten a les persones que es van formant i construint el seu imaginari. Hem observat que hi ha elements que es repeteixen (i reforcen així la seva presència i influència, sigui positiva o negativa), n'hi ha d'altres que de manera subtil i implícita potencien prejudicis i visions normatives del món i elements que xoquen amb la visió i les representacions canòniques i que obren escenaris nous i diferents.

Podem dir, com a conclusió d'aquesta recerca, que la majoria dels llibres que hem analitzat presenten, encara avui, una visió rígidament binària dels gèneres i de la societat; que la majoria, encara que dediquin un espai limitat a les orientacions sexuals, proposen predominantment models heteronormatius i heterosexuais; que la representació dels cossos continua essent censurada i conservadora. Els llibres il·lustrats segueixen sent eines potents de pressió sexista, social i de classe i, al mateix temps (i aquí rau la contradicció que hem esmentat anteriorment), hi ha llibres que obren horitzons nous; que trenquen gàbies i prejudicis; que estan pensats de manera que qualsevol persona hi pugui retrobar la seva història o en pugui descobrir una de nova. Hi ha llibres que ens parlen amb paraules completament innovadores, però amb il·lustracions que no es poden incloure en un marc "d'il·lustració de qualitat" o, en canvi, llibres que proposen imatges mai vistes abans, però dins de productes editorials de baixa qualitat (Piccinini, 2012; Naidoo, 2012). Hi ha, també, llibres nous, ben fets, que ens donen una visió del món oberta, lliure, inclusiva, positiva; que, no només trenquen estereotips i prejudicis de gènere, sinó que busquen, i troben, maneres noves d'il·lustrar, de narrar, de presentar cossos i relacions. Llibres que no presenten ni un punt feble, que es llegeixen amb molta satisfacció i que podem portar a les aules com a eines de mediació per explorar temes que sovint se solen ometre i deixar de banda.

No obstant aquestes obertures cap a representacions lliures i influenciades pel pensament transfeminista i *queer*, hem de destacar uns quants factors que la producció editorial actual no aconsegueix superar. El binarisme de gènere no se supera gairebé mai i els llibres que arriben a fer-ho sovint estan tan concentrats en els continguts que no arriben a ser un producte de qualitat. Encara avui es posa molta atenció a la contraposició de masculí i femení com a categories oposades i complementàries, reforçant una visió biologista i essencialista dels gèneres i de les seves expressions i percepcions. L'amor romàntic i la maternitat com a destí únic són gairebé els únics filtres per repre-

sentar la reproducció, amb pares i mares que s'estimen dins de relacions cis-gènere i heterosexuales (i de classe mitjana). La censura de cossos, identitats i sexualitats existeix i és ben activa, però avui es produeix a través de tons veladament avergonyits, implícits, disfressats d'ironia o que minimitzen els fets, donant per fet obvietats i patrons que normalitzen comportaments i judicis que no són pas ni "normals" ni "naturals". El cànon i els patrons consolidats de representació no deixen espai, en la majoria dels casos, per a noves visions ni per a noves maneres d'interpretar la realitat. La matriu heterosexual (Butler, 1990; Paetcher, 2015) segueix estant molt present i controlant les relacions, les expressions de les identitats i el judici entre iguals i entre persones petites i persones adultes. L'heterosexualitat de totes les persones es dona per feta, i totes les altres orientacions sexuals o les identitats que surten del binomi masculí/femení estan amagades o, quan es representen, són el percentatge d'excepció que tota norma porta necessàriament amb ella (Bourdieu, 1998; Borghi, 2020; Ansara, Hegarty, 2014).

Tenint les categories de la base de dades (cossos - identitats - manuals - relacions - reproducció i sexualitats) com a guia del nostre raonament, volem puntualitzar algunes reflexions que han emergit durant l'anàlisi dels llibres.

Comencem pels cossos, les representacions dels quals continuen sent imatges de persones blanques, de classe mitjana, hàbils, sanes i vestides (fins i tot quan és contradictori) i que es mouen en un entorn segur i protegit. El tema de la nuesa (o, millor, de l'absència de cossos nus) crida molt l'atenció: la sensació és que ens trobem davant d'un tabú tan gran que ni el percebem. Els cossos nus són cossos completament "descontextualitzats" de la realitat, quasi sempre de persones petites i amb molt pocs detalls. Si hi ha imatges detallades (i això ho veiem especialment entre els llibres de la categoria "manuals"), són imatges de parts individuals del cos, no de cossos sencers. De vegades, a més, les persones estan representades d'esquena, per no haver de dibuixar pits, penis o vulves. En canvi, al costat d'aquest moralisme ranci i jutjant, assistim a un impressionant fenomen de sexualització dels cossos, sobretot femenins (i joves), en altres mitjans de comunicació (videojocs, joguines, vídeo i sèries TV, publicitat, per exemple) i també en els llibres il·lustrats sense, però, que això permeti de representar cossos nus en els àlbums il·lustrats on es parla de cossos i sexualitats (Spaccatini et al., 2018). El cos nu fa vergonya? Ens fa sentir incòmodes? Podria ofendre les ànimes sensibles? No hem

trobat resposta a aquesta pregunta. Podem destacar, en canvi, uns quants llibres que proposen una visió dels cossos diferent i innovadora, on es troben totes les subjectivitats, tota classe de pells, colors i ètnies, qualsevol habilitat. Es tracta, però, d'un nombre reduït i amb una distribució limitada. En les representacions dels cossos és on es verifica més el fenomen del llenguatge que exclou. Hi ha, de fet, molts exemples de llibres on s'anomenen de manera científica totes les parts del cos excepte els genitals que, a més, sovint no estan ni representats. Aquest mecanisme activa el que es coneix com a "cancel·lació del cos" i passa sobretot amb els cossos femenins: hi ha parts, la vulva, en primer lloc, que no s'esmenten i això no els permet existir en la nostra ment, és a dir que no en tenim una imatge emmagatzemada al cervell. La qual cosa, al seu torn, vol dir que no les podem representar (Bourdieu, 1991; Catalán Morera, 2018; Torrón, Torrón-Menstruita, 2020).

Cossos amagats, doncs, que encara tenen dificultats per estar al centre del discurs amb veu pròpia, per prendre paraula, per autodeterminar-se.

La segona categoria de llibres, que representen les identitats, és la més nombrosa i la més contradictòria. Es tracta d'un grup heterogeni que recull històries de transicions; de persones petites que es disfressen encara que continuen reivindicant de ser persones cisgènere; "guies" o llibres amb un propòsit més explicatiu per entendre el tema de la identitat de gènere, de la seva expressió i de la percepció per part de les altres persones; històries que, a través de narracions complexes i que no tracten directament el tema de la identitat, ens donen una visió positiva i amb diferents punts de vista del que significa "identitat de gènere". Volem destacar tres punts que considerem bàsics per a la seva anàlisi: el risc del capgirament dels estereotips (l'ús de la cua de sirena n'és un exemple interessant), la condició d'excepcionalitat, amb nois i nens com a protagonistes, i la prevalença d'una visió binària.

Primer de tot, el tema de la inversió dels estereotips: en aquests llibres més que en altres, sembla que representar un nen amb una faldilla o una nena que vol jugar a futbol sigui la solució per desconstruir els estereotips de gènere i transformar una cultura sencera, sexista i hegemònica, profundament binària, feta de contraposició entre femení i masculí, on el masculí és la part de poder que controla cossos i relacions. L'ús d'aquests estratagemes, que caracteritzen sobretot els primers llibres que van començar a tractar els estereotips i els prejudicis de gènere (als anys 70 o 80 del segle XX), mai no ha estat suficient per canviar les coses ni per trencar normes i gàbies socials. Ara que

la societat presenta àmbits on l'actitud *queer* i el questionament del binarisme s'estan imposant, ho és encara menys perquè no qüestiona mínimament ni el binarisme ni la matriu heterosexual que impregna i condiciona totes aquestes representacions (Oltra-Albiach, Pardo, 2019; Blakemore et al., 2009; Allan, 2012; Coats, 2018; Fierli, 2021b; Paetcher, 2015). La cua de sirena és un d'aquests elements que es presenten com a trencadors i que no aconseguen canviar cap punt de vista. Si, d'una banda, podem afirmar que la sirena és un símbol que els col·lectius trans\* utilitzen molt en les seves representacions, d'altra banda, en un àlbum il·lustrat no n'hi ha prou amb posar-ne una a una persona perquè sigui clar el que prova, el que li està passant i què significa ser una persona trans\*. La cua de sirena esdevé l'equivalent del futbol o de les ungles pintades: són convencions que no aprofundeixen, que es presenten com a transgressions respecte als patrons convencionals i acaben normalitzar-se, transformant-se en cànons elles mateixes, sense canviar la visió binària i heteronormativa que la majoria de les persones tenen del món. I, a més, sense donar eines a les persones petites per construir un pensament crític i conscient, perquè no trenquen ni transformen res.

Aquesta reflexió està profundament vinculada a la idea d'excepcionalitat. Les disfresses, el futbol, les cues de sirena, enfilar-se als arbres (si ets una nena) o jugar amb nines (si ets un nen) són representats com a "fases", moments de confusió o de transformació que ben aviat es normalitzaran. Aquí tenen un paper crucial les representacions de les persones adultes (i només en un llibre, *Ella és el meu pare*, hi ha una persona adulta que ha fet una transició) que, bé amb el rol de censors, bé amb el de persones que donen suport, sempre empenyen cap a una normalització, sigui medicalitzada (en el cas de persones petites que volen fer una transició) o social. La seva funció és tranquil·litzar-se i tranquil·litzar, a si mateixes i als infants. Tot anirà bé, passarà, i tornarà la normalitat (Oltra-Albiach, Pardo, 2019; Negri, 2012). És, aquesta, la paradoxa de la literatura infantil i juvenil escrita per persones adultes que no només transmeten la seva visió del món, sinó que ajusten la seva proposta literària perquè resti un determinat missatge i per poder controlar la construcció dels imaginaris de les persones petites que els llegeixen (Handler-Spitz, 2006; Nodelman, 2008; Turrión Penelas, 2012, Bernardí, 2014). Pares que es pinten les ungles, doncs, i que de vegades es posen ells mateixos un vestit per acompanyar els seus fills a l'escola o mares que regalen nines i faldilles: l'important és que tot es quedi dins del recinte de l'excepcionalitat del moment,



minimitzant-ne el significat i el poder transformador. No només això, encara que molts d'aquests llibres posin en dubte la matriu heterosexual, no qüestionen gairebé mai el binarisme dels gèneres. Les representacions de persones trans\* també van cap a aquesta direcció; sempre es pensa en una transició d'un pol a l'altre de l'espectre de gènere (Bernini, 2017; Spallaccia, 2021). No és una casualitat, de fet, que hi hagi molt pocs llibres amb persones no binàries, *gender fluid* o *agender* i com és ben difícil trobar llibres sobre les identitats de gènere amb protagonistes nenes. La majoria ens presenten nens, petits (el tema de la franja d'edat, també crida l'atenció perquè la majoria de les publicacions es concentra en persones entre 3 i 11 anys) i que no volen res més que posar-se una faldilla de colors.

Aquesta categoria de llibres no recull només llibres temàtics, amb una representació binària, de baixa qualitat editorial i que representen nens amb faldilles que, però, esdevindran bons pares (Coats, 2018; Naidoo, 2012). Recull també títols molt interessants que ens presenten les històries des de punts de vista diferents, sovint incòmodes, respectuosos amb les persones que hi són representades i que poden ser potents agents de transformació social i cultural. Pensem en llibres com ara *Julia, la niña que tenía sombra de chico*; *Sirenes*; *Noi noia*; *El nen perfecte*; *Soc la mar*, entre altres. Llibres de qualitat, amb il·lustracions i textos pensats i realitzats amb un projecte molt clar, en els quals el diàleg entre imatges i paraules encaixa perfectament amb el disseny i la forma del llibre i en els quals no es perd l'atenció de la qualitat del producte creatiu per deixar espai només a la informació sobre un tema concret.

No obstant això, aquesta categoria, juntament amb la de "sexualitats", recull la majoria dels llibres temàtics, és a dir que sovint el propòsit de sensibilització supera el propòsit creatiu i literari, cosa que significa que la qualitat d'algunes publicacions és molt baixa i ens ha costat molt decidir mantenir-les dins de la selecció (Gramantieri, 2012; Naidoo, 2012). Més en general, aquesta ambigüitat (un autèntic i profund contrast, de vegades) entre la qualitat del producte-llibre (que també inclou text i il·lustracions) i els models i continguts que transmet és un tema rellevant que ens ha fet reflexionar molt. És un tema que té a veure amb les prioritats que volem posar en el moment de triar un llibre: volem que el prioritari sigui el missatge? Posar al centre del debat un problema? L'educació de la mirada?

Al final d'aquest llarg recorregut podem afirmar amb certesa que posar una d'aquestes prioritats per sobre de les altres significa reproduir un sistema jeràrquic i hegemònic que volem desconstruir. Sabem perfectament, perquè ho hem vist analitzant els llibres, que és possible proposar llibres d'alta o altíssima qualitat, amb un projecte editorial fort, amb il·lustracions i textos acurats i que desconstrueixen estereotips i prejudicis i transmeten models i valors que obren horitzons nous i descobreixen punts de vista diferents i inusuals. Creiem, doncs, que és aquesta la que ha de ser la prioritat de persones creatives i de les editorials: posar la qualitat al centre sense perdre mai la perspectiva de gènere que ens permet de construir continguts rellevants i comunicar missatges que poden ser transformadors.

Una altra categoria des de la qual emergeixen contradiccions i ambigüitats és la dels "manuals". Amb aquest grup de llibres ens hem trobat davant d'una doble possibilitat: continguts innovadors, propostes divertides i que ajuden a descobrir el que passa al cos que creix i es transforma i, al mateix temps, missatges conservadors i profundament binaris, amb la reproducció representada com a destí únic i una representació segregada per gèneres que crida molt l'atenció (i que trobem molt preocupant). Els que hem anomenat manuals focalitzen l'atenció no tant en el funcionament genèric del cos, sinó en la transformació del cos que creix, on les emocions, les accions i les reaccions s'entrellacen. Respecte a la franja d'edat, aquí passa el mateix que passa als llibres sobre les identitats, és a dir que es concentren sobretot en determinats grups, que en aquest cas són les persones preadolescents i adolescents. Es nota una manca gairebé total de llibres dedicats a la franja 0-6 i 6-9 anys, com si les transformacions i el creixement fossin només una qüestió de pubertat. Com ja hem destacat, el cos desapareix durant els primers cicles de primària i més endavant es transforma en un problema que s'ha de tractar de manera científica i mèdica i, sobretot, transmetent una visió molt conservadora de les relacions que es desenvolupen en aquesta època vital. La majoria dels manuals, doncs, proposen títols separats per a noies i nois, reforçant brutalment el binarisme i l'heteronormativitat. Segueixen, a més, amb una representació canònica i conformista dels dos gèneres que contemplen: les noies són més superficials, només s'animen quan estan en una relació sentimental, la menstruació (amb tot el seu càrrec d'olors, dolors de panxa i vergonya) és al centre de tot, la maternitat segueix sent presentada com el destí final, únic i

inexorable. Els nois són actius, la gestió de l'energia incontrolable del seu esperma els té molt ocupats, al centre de tot hi ha el desig sexual i la masturbació. Acaben de sortir dos títols sobre el semen on es parla de sexualitat, masturbació, plaer. Molt bé. No s'hi esmenta el futur parental, ni tan sols hi ha cap indicatiu que això pugui ser una possibilitat, a menys que no es parli de les noies que, elles sí, podrien tenir un embaràs no desitjat.

La masturbació, que es representa com a natural, normal i fins i tot sana, sembla que només concerneixi als nois, com si el desig sexual i el plaer no fossin també una prerrogativa femenina o com si el desig femení només es dirigís a altres persones (generalment nois) i no fos interessant en una situació d'absència d'una parella.

Fins fa molt pocs anys no era possible trobar a les llibreries exemplars sobre la menstruació. Ara n'hi ha moltíssims, però n'hem trobat només un que ens expliqui l'envelliment del cos, la menopausa. Els altres només exalten l'explosió de la fertilitat i de la joventut. Aquest tema del cos que canvia i es transforma és molt present en molts llibres, però totes les narracions s'aturen amb la maduresa. Les persones adultes que es presenten en aquests llibres són pares i mares joves, en la plenitud de les seves facultats reproductives. No es posa mai l'atenció sobre el fet que el seu cos també segueix canviant, transformant-se, envellint (Sontag, 1972; Rothman, Feinberg, 2021). La vellesa, la pèrdua de la capacitat reproductiva, la pell que és menys tònica gairebé no es representen, s'amaguen, seran una sorpresa dels anys que vindran!

Dins de la complexitat, clarament, hi ha molts d'aquests llibres que s'obren a una visió menys normativa i binària. No n'hi ha que trenquin definitivament totes les normes, però hem analitzat també llibres molt innovadors, que proposen una visió molt més lliure del cos i de les relacions i sexualitats, que trenquen tabús, que ens parlen d'empoderament de les dones i ho fan des d'una perspectiva interseccional (per exemple, un dels manuals sobre la menstruació que parla -l'únic que l'esmenta- de pobresa menstrual). Segueixen sent la minoria de títols, amb una distribució limitada i que s'adrecen a un públic que ja està preparat, que ja està sensibilitzat i atent a aquests temes. Al contrari, respecte al que passa amb els llibres que representen subjectivitats trans\*, els manuals s'adrecen sobretot a persones amb úter, i això reforça l'escàs coneixement de "l'altre sexe", la segregació per gènere i la creença que noies i nois adolescents es relacionen entre ells només quan tenen una relació

romàntica o sexual. Això, més que tot, exclou totes les subjectivitats que surten del binarisme de gènere, que són fluides o no binàries, que no s'identifiquen en el sexe/gènere que se li ha assignat al naixement, que per un motiu o altre no pertanyen ni al grup de nois (blancs, cisgènere, hàbils) ni al grup de noies (blanques, cisgènere, hàbils).

A la categoria de “manuals” hi podrien pertànyer també els llibres sobre la “reproducció” que, en canvi, hem decidit recollir en una categoria a part perquè creiem que és necessària i urgent una reflexió sobre la repronormativitat: és a dir la idea que cada persona -sobretot si és cisgènere i heterosexual-voldrà, en un determinat moment de la seva vida, tenir fills. La retòrica de la maternitat és molt potent, influeix en el nostre pensament des de la infància, en els nostres comportaments i hàbits sexuals, en les nostres relacions. La pressió que arriba des de la societat és molt forta, sovint violenta, i s'adreça sobretot a les dones. En els llibres que parlen de reproducció hi ha tres elements que sempre estan presents: l'heteronormativitat de les parelles (és molt rar que es parli de fecundació *in vitro* o d'adopció); el mite de l'amor romàntic (es reproduïxen parelles -els pares- que ja tenen una relació estable i segura), i el *male gaze* que domina l'explicació del mecanisme de la fecundació, on l'espermatozou és el protagonista, actiu i emprenedor, respecte a l'òvul que espera el seu destí, passiu i acollidor. La crítica, que no és mai prou feroç, a la retòrica de la maternitat i a la repronormativitat no cancel·la el fet que cada persona té una curiositat cap al seu “origen” i considerem bàsic explicar a les persones petites com han nascut, com neixen els nous bebès de la família i, també, donar una visió positiva de la maternitat. El que creiem fortament que s'ha de combatre és la reproducció com a única possibilitat de realització, de vida, de conquerir un lloc a la societat, de reconeixement.

No és una casualitat, i està profundament vinculada a la idea repronormativa i heteronormativa de la societat, que entre els llibres sobre les “relacions” n'hem trobat molt pocs que ens parlin de relacions homosexuals i ni un que parli de bisexualitat. No hem volgut seleccionar llibres sobre les relacions *tout court* perquè volíem parlar de “l'excepció”, com es representa, com es jutja. No obstant aquesta pre-selecció, també dins de “l'anomalia”, hem notat com les relacions entre nois són més representades que les relacions lèsbiques. Un altre exemple d'invisibilització. L'altre element que volem destacar és que hi ha una tendència molt forta a normalitzar (heterosexualitzar) les relacions homosexuals presentant-les o com una presència positiva dins de la

família (tiets que viatgen molt, que són molt creatius i divertits, presents i afectuosos) o com a pares, reforçant la idea de l'amor romàntic, encara que amb el dèficit de l'impossibilitat de reproduir-se de manera "natural" (Pederzoli, 2021; Spallaccia, 2021). És molt difícil trobar llibres que narrin enamoraments entre persones petites o desig. També en els llibres sobre les sexualitats adreçats a persones més grans (adolescents o adultes), el plaer i el desig homosexual es presenten com a singularitat. Entre els llibres sobre les relacions, hem seleccionat també un llibre (n'hi ha més, n'hem volgut seleccionar només un com a significatiu) sobre el tema del consentiment que considerem bàsic i fonamental per construir una cultura de prevenció i erradicació de la violència de gènere. Parlar de consentiment porta a una reflexió sobre com es representen les reaccions de les persones respecte a les diferents expressions de gènere i sexualitats. Una reflexió que inclou també el tema del conflicte vinculat al reconeixement de les diferents subjectivitats i a la seva "acceptació" dins d'un grup d'iguals o entre persones adultes i petites. El concepte d'"alteritat", profundament arrelat en la nostra cultura, ens posa davant d'un model de "normalitat" al qual s'oposa l'"alteritat" de les excepcions. Seguir representant les persones i les relacions que surten del límit de l'heteronormativitat i del binarisme com a singulars i rares, no produeix res més que un reforçament de prejudicis, creences i estereotips (Kristeva, 1982; Butler, 1990; Allan, 2012; Carrera, 2019; Richard, 2019).

És inútil, potser, subratllar que binarisme i heteronormativitat caracteritzen també les representacions de les sexualitats que segueixen sent, a més, vinculades a la reproducció (entre parelles heterosexuales). Dins de la categoria de "sexualitat" trobem una distinció molt definida entre els llibres per a les persones petites (sobretot per a la franja 0-6 que s'allarga fins als 7/8 anys) i per a adolescents i persones adultes. En ambdós casos, trobem propostes molt trencadores (cossos nus, llenguatge inclusiu) i propostes desesperadament conservadores, discriminadores, fins i tot violentes en la representació d'una "normalitat" essencialista i profundament sexista on els tabús com ara la vergonya, el torbament o l'estigma se'ns mostren més potents i arrelats. Hi ha, també, el tema de la representació/invisibilització dels cossos femenins i de la seva sexualitat: les noies apareixen, en la majoria dels casos, com a hipersexualitzades, amb cossos molt poc representatius de la realitat (molt prims, amb proporcions vitruvianes) i pensats per a una mirada masculina. Al mateix temps la sexualitat femenina (el plaer, el desig, la masturbació, la satisfacció

sexual) no es contemplan gairebé mai o es confinen en llibres adreçats només a les noies, com si fossin productes de *chick lit*.

Un altre tema que hem abordat al llarg d'aquesta tesi és l'educació, sigui de la mirada com al gènere. Educar la mirada no significa transmetre patrons i cànons determinats, de manera que les persones tinguin totes el mateix punt de vista, ans al contrari, significa donar les eines per llegir allò que ens envolta, encara que no ho reconeguem o que parli un llenguatge que no és el nostre. Significa també educació estètica que ens permeti reconèixer la qualitat de les imatges i la literària quan hi és i reconèixer quan un producte cultural empeny només cap a l'homologació del gust i l'aplanament del pensament (Zizioli 2017). I perquè aquest tipus d'atenció es pugui aplicar, més endavant, a totes les imatges que ens envolten i que, sovint, són inofensives només aparentment i, en canvi, influeixen moltíssim en les nostres creences, percepció i comportaments.

Pel que fa a l'educació al gènere, a la sexualitat i a l'afectivitat, hem vist com les pedagogies crítiques i *queer* comencen a trobar obertures dins de les praxis educatives. No obstant això, tot aquest patrimoni d'imatges i representacions que trenquen normes i desconstrueixen estereotips entra a les escoles amb dificultat i, quan això passa (com que no sempre es distribueixen publicacions de qualitat o realitzades amb una perspectiva de gènere), es continua transmetent una visió patriarcal de la societat, que invisibilitza les dones i totes les subjectivitats no conformes a les normes canòniques, que proposa models binaris i heteronormatius i que, al cap i a la fi, sempre és fruit d'un únic punt de vista, masculí i masculista. Un altre tema, bàsic per a una reflexió sobre l'educació al gènere dins de l'escola pública, és la formació del professorat i els recursos que cada any s'inverteixen perquè formació i innovació de la praxi educativa siguin possibles. L'ensenyament mai no és neutre (hooks, 1994; Paetcher, 2015; Abbatecola, Stagi, 2017; Richard, 2019), però si volem que aquesta consciència i autodeterminació es converteixin en sentit comú cal invertir de manera que la formació del professorat es faci no només sobre temes com ara l'assetjament escolar o la violència, sinó que s'abordin temes com ara la construcció positiva de les identitats, les subjectivitats trans\*, les sexualitats i les diferents orientacions sexuals.

Tots aquests elements ens porten a concloure que és cada cop més necessari i urgent assumir una perspectiva de gènere i *queer* en l'educació i en

la producció editorial (i més en general, cultural), que no discrimini, no censuri i no jutgi totes aquelles subjectivitats o expressions de gènere que no encaixen dins del patró canònic de l'heteronormativitat i del binarisme. Cada cop més, per tant, creiem important i fonamental que la nostra anàlisi iconogràfica, editorial i transfeminista dels llibres il·lustrats s'enfronti al tema de l'educació, entesa com la inserció, cada cop més urgent, de la perspectiva de gènere en qualsevol pràctica educativa, amb propostes concretes i efectives. Afirmem això perquè considerem que els llibres il·lustrats són eines molt potents per a la construcció d'imaginaris plurals, lliures i oberts, un pas fonamental en la construcció de la pròpia identitat de gènere i un mitjà molt eficaç per educar la mirada de manera crítica i oberta.

Volem acabar amb una nota optimista. Hi ha, des de fa molt pocs anys, un canvi que es percep sobretot en les representacions de les diferents subjectivitats, del tipus de pell, de les conformacions dels cossos. Llibres que trenquen gàbies i normes, que ens proposen una visió del món plural i oberta, amb persones, relacions, situacions molt variades i inusuals (als llibres, no pas a la realitat!). És, encara, un nínxol molt reduït de producció editorial que s'adreça a un públic ja format i atent a aquests temes, però és una tendència imparabile que a poc a poc s'està ampliant a les representacions dels cossos, les identitats, les sexualitats, la societat. Una manera nova de representar i il·lustrar la realitat que no havíem vist fins a fa molt pocs anys i que, ara, comencem a reconèixer.

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1987). *Diotima. Il pensiero della differenza sessuale*. Milano: La Tartaruga.
- AA.VV. (2017). Femminisme[s]. *Dossier Critic*, 4. Barcelona: Pol·len edicions.
- ABBATECOLA, Emanuela, PERRA, Margherita Sabrina, RUSPINI, Elisabetta (2014). *Sotto la lente del genere. La sociologia italiana si racconta*. Milano: Franco Angeli.
- ABBATECOLA, Emanuela, STAGI, Luisa (2015). L'eteronormatività tra costruzione e riproduzione, *AG About Gender-Rivista internazionale di studi di genere*. 4(7).  
<http://www.aboutgender.unige.it> [consultat 03-02-2022].
- ABBATECOLA, Emanuela, STAGI, Luisa (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- ABELLA, Rafael (1996). *La vida cotidiana bajo el Régimen de Franco*. Madrid: Temas de Hoy.
- ADICIE, Chimamanda Ngozi (2017). *Dear Ijeawele, or a Feminist Manifesto in Fifteen Suggestions*. New York: Penguin Random House.
- AGIRRE MIGUÉLEZ, Amaia (2016). Negociaciones de pareja: los trabajos domésticos, la crianza y la construcción de la maternidad y la paternidad. *Papeles del CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco*, 1(152). doi:10.1387/pceic.15209
- AGUINAGA, Josune (2004). *El precio de un hijo. Los dilemas de la maternidad en una sociedad desigual*. Barcelona: Debate.
- ALLAN, Cherie (2015). *Playing with picturebooks Postmodernism and the Post-modernesque*. New York: Palgrave Macmillan.
- ALLEGRIANTI, Beatrice (2009). Embodied performances of sexuality and gender. A feminist approach to dance movement psychotherapy and performance practice, *Body, Movement and Dance. Psychotherapy: An International Journal for Theory, Research and Practice*, 4(1), 17-31.
- ALONSO CELORIO, Ariana, BAMBÚ, Teresa (2019). El sistema Sexo/Género. *Rebelión Feminista*. <https://rebellionfeminista.org/2019/10/02/el-sistema-sexo-genero/> [consultat 11-06-2021].
- ALTEMEYER, Bob (1988). *Enemies of freedom: Understanding right-wing authoritarianism*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ALTEMEYER, Bob (2002). Changes in attitudes towards homosexuals. *Journal of Homosexuality*, 42(2), 63-75.
- ALTHUSSER, Louis (2010). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation). [1970]. *Cultural theory: an Anthology*, 204-222.
- AMORÓS, Celia (1990). El feminismo: senda no transitada de la Ilustración. *Isegoría*, 1, 151-160.
- AMORÓS, Celia, DE MIGUEL, Ana (2005). *Teoría Feminista: de la Ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva Ediciones.
- ANDERSON, Enrique (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Madrid: Ariel.
- ANDRUETTO, Maria Teresa (2006). Alcune questioni sul canone. En Gabriela ZUCCHINI (ed.) *Maria Teresa Andruetto. Per una letteratura senza aggettivi* (pp. 43-55). Modena: Equilibri



- ANGELOT, Hélène, BIJOT, Élodie, BILLOT, Pierre, QUILLIVIC, Marie, SCHLIER, Adeline (2008). Chronique «culture jeune». Le sexisme dans la littérature pour la jeunesse: l'exemple des albums. *Le français aujourd'hui*, 163, 109-114  
doi:10.3917/lfa.163.0109.
- ANSARA, Y. Y. Gavriel, HEGARTY, Peter (2014). Methodologies of misgendering: Recommendations for reducing cisgenderism in psychological research. *Feminism & Psychology*, 24(2), 259-270.
- ANZALDÚA, Gloria (2016). *Borderlands /La frontera. La nueva mestiza*. Madrid: Capitán Swing. [1987: *Borderlands: the new mestiza = La frontera*. San Francisco: Aunt Lute]
- ARENA, Alba (2014). *La barbarie silenziosa. La violenza contro le donne e la crisi del patriarcato*. Massa: Edizioni Clandestine.
- BADDELEY, Pam, EDDERSHAW, Chris (1994). *Not So Simple Picture Books. Developing Responses to Literature with 4-12 Year Olds*. Staffordshire: Trentham Books.
- BADER, Barbara (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. New York: Macmillan Publishing.
- BADINTER, Elisabeth (1980). *L'amour en plus: Histoire de l'amour maternel (XVIIe-XXe siècles)*. Paris: Flammarion, 1980.
- BADINTER, Elisabeth (1981). *The myth of motherhood: An historical view of the maternal instinct*. Gower Publishing Company, Limited.
- BADINTER, Elisabeth (2010). *Le conflit, la femme et la mère*. Paris: Flammarion.
- BADINTER, Elisabeth (2011). *Mamme cattivissime?* Milano: Corbaccio.
- BAIOTTO, Roberto (2019). *Rosa, azzurro, arcobaleno. Identità di genere e orientamento sessuale*. Roma: GEDI.
- BALIRANO, Giuseppe (2017). Transazioni linguistiche: le lingue e il genere negato. En Debora RICCI (ed.) *Repensar o feminino em contexto lusófono e italiano / Ripensare il femminile in ambito lusofono e italiano* (pp. 215-218). Lisboa: CLEPUL.
- BARBAGLI, Marzio, COLOMBO, Asher (2001). *Omosessuali moderni. Gay e lesbiche in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- BARKER, Meg-John, SCHEELE, Julia (2016). *Queer: A graphic history*. London: Icon Books.
- BARKER, Meg-John, SCHEELE, Julia (2021). *Género: Una guía gráfica*. Tenerife: Editorial Melusina.
- BARTHES, Roland (1977). *Introduction to the Structural Analysis of Narratives: Image-Music-Text*. London: Fontana.
- BARTHES, Roland (1985). *L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III*. Torino: Einaudi.
- BASOW, Susan A. (2010). Gender in the classroom. En Joan C. CHRISLER, Donald R. MCCREARY (eds.) *Handbook of gender research in psychology, Vol. 1. Gender research in general and experimental psychology* (pp. 277-295). Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4419-1465-1\_14
- BATINI, Federico, SANTONI, Barbara (eds.) (2009). *L'identità sessuale a scuola: educare alla diversità e prevenire l'omofobia*. Napoli: Liguori.
- BEAUVOIR, Simone De (2017). *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra [1949: *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard].

- BECKETT, Sandra L. (2011). *Crossover Picturebooks: a genre for all age*. New York: Routledge.
- BELLATALLA, Luciana, BETTINI, Daniela (2010). *Leggere all'infinito. Tra pratica e teoria della lettura*. Milano: Franco Angeli.
- BELLÈ, Elisa, POGGIO, Barbara, SELMI, Giulia (2013). *Attraverso i confini del genere*. Trento: Centro di Studi Interdisciplinari di Genere. Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale.
- BENJAMIN, Walter (2013). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Roma: Donzelli editore. [1936. *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Zeitschrift für Sozialforschung (revista publicada a Paris)].
- BEPPATO, Giuliana, SCARANO, Maria Tina (2016). *Il libro di Tommi*. Milano: Il dito e la luna.
- BEREAUD, Susan (1974). Les images masculines et féminines dans les albums pour les tout-petits. *L'école des parents*, 9.
- BERGER, John (2011). *Maneres de mirar*. Barcelona: Edicions de 1984. [1972: *Ways of Seeing*. London: Penguin].
- BERGER, John (2014). *La apariencia de las cosas*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili. [1972: *The Look of Things: Selected Essays and Articles*. London: Penguin].
- BERGER, John (2017). *Sul guardare*. Milano: Il Saggiatore [1980: *About Looking*. New York: Pantheon Books].
- BERGVALL, Victoria L., REMLINGER, Kathryn A. (1996). Reproduction, resistance and gender in educational discourse: The role of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 7(4), 453-479.
- BERNARDI, Milena (2014). Letteratura per l'infanzia tra Utopia e Controllo. Poetica, autenticità, temi difficili VS sistemi di addomesticamento. *Impossibilia Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 122-137.
- BERNINI, Lorenzo (2017). *Le teorie queer. Un'introduzione*. Milano: Mimesis.
- BERNINI, Lorenzo, GUARALDO, Olivia (eds.) (2009). *Differenza e relazione. L'ontologia dell'umano nel pensiero di Judith Butler e Adriana Cavarero*. Verona: Ombre corte.
- BERTRAN, Júlia (2017). *Amar y timar. Dibujos y conversaciones para dinamitar la normalidad*. Barcelona: Bridge.
- BESOZZI, Elena (eds.) (2003). *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*. Milano: Franco Angeli.
- BIAN, Lin, LESLIE, Sarah Jane, CIMPIAN, Andrei (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. doi:10.1126/science.aah6524.
- BIEMMI, Irene (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- BIEMMI, Irene (2020). *Educazione sessista: stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- BITTNER, Robert, INGREY, Jennifer, STAMPER, Christine (2016). Queer and trans-themed books for young readers: a critical review. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(6), 948-964.

- BLAKEMORE, Judith, BERENBAUM, Sheri, LIBEN, Lynn (2009). *Gender Development*. New York: Taylor and Francis Group, Psychology Press.
- BLANC, Aurélie (2018). *Tu serais un homme féministe mon fils*. Vanves: Hachette Livres.
- BLANCH, Teresa (2012). Cataluña: una LIJ políticamente correcta en tiempos económicamente incorrectos. *CLIJ, Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 249, 14-22.
- BLÁZQUEZ, Norma, FLORES, Fátima, RÍOS, Maribel (eds.) (2012). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Coyoacán: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BLOCH, Ernst (1994). *Tracce. Apologhi, aneddoti, fiabe, leggende, proverbi, romanzi rilette e trasfigurati tra narrazione e riflessione filosofica*. Milano: Garzanti.
- BORCHI, Rachele (2020). *Decolonialità e privilegio*. Milano: Meltemi.
- BORCHI, Rachele, DELL'AGNESE, Elena (2017). Genere. *HAL Archives Ouvertes*, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01482961/document> [consultat 11-06-2021].
- BORNSTEIN, Kate, BERGMAN, S. Bear (eds.) (2018). *Disidentes de género. La nueva generación*. Madrid: Editorial Continta Me Tienes.
- BORTOLOTTI, Alessandro, CECILIANI, Andrea (2007). Giocare con cura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, 479-525.
- BOSTWICK, Wendy B. (2014). Mental health and suicidality among racially/ethnically diverse sexual minority youths. *American Journal of Public Health*, 104(6), 1129-1136.
- BOULAIRE, Cécile (2004). Le beau et le moche dans l'album pour enfants. En Isabelle NIERES-CHEVREL (ed.) *Littérature de jeunesse, incertaines frontières* (pp. 96-114). Paris: Éditions Gallimard.
- BOURDIEU, Pierre (1969). Sociologie de la perception esthétique. En Bernard, TEYSSE-DRE, Gilbert, LASCAULT (eds.) *Les sciences humaines et l'oeuvre d'art* (pp. 161-176). Brussels: La connaissance.
- BOURDIEU, Pierre (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press. [1982: *Ce que parler veut dire*. Paris: Librairie Arthème Fayard].
- BOURDIEU, Pierre (1999). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli. [1998: *La domination masculine*. Paris: Édition du Seuil].
- BOURRIAUD, Nicolas (2004). *Postproduction. Come l'arte riprogramma il mondo*. Milano: Postmedia Books.
- BRAIDOTTI, Rosi (1987). Envy, Or, With my brains and your looks. En Alice JARDINE, Paul SMITH (eds.) *Men in feminism* (pp. 233-241). New York: Routledge, Chapman, and Hall.
- BRAIDOTTI, Rosi, RONCALLI, Elvira (1994). *Dissonanze: le donne e la filosofia contemporanea: verso una lettura filosofica delle idee femministe*. Milano: La Tartaruga.
- BRAMBILLA, Lisa (2016). *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*. Pisa: Edizioni ETS.
- BRITZMAN, Deborah (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45 (2), 151-165.
- BRITZMAN, Deborah (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Rafael M. MÉRIDA (ed.) *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer* (pp. 197-229). Barcelona: Icaria.

- BRONCAZO, Fernando, HERNÁNDEZ DE LA FUENTE, David (eds.) (2010). *De Galatea a Barbie: autómatas, robots y otras figuras de la construcción femenina*. Madrid: Lengua de Trapo.
- BROWN, Babette (2010). *Desaprender la discriminación en educación infantil*. Madrid: Morata, Ministerio de Educación.
- BROWNE, Kath, NASH Catherine J. (2009). Queer Methods and Methodologies: An Introduction. En Kath BROWNE, Catherine J. NASH (eds.) *Queer Methods and Methodologies* (pp. 1-23). New York: Ashgate Publishing.
- BRUGEILLES, Carole, CROMER, Isabelle, CROMER, Sylvie (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou: Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57(2), 261-292.
- BRYSON, Mary, DE CASTELL, Suzanne (1993a). En/gendering equity: On some paradoxical consequences of institutionalized programs of emancipation. *Educational Theory*, 43(3), 341-355.
- BRYSON, Mary, DE CASTELL, Suzanne (1993b). Queer Pedagogy: Praxis Makes im/Perfect. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 18(3), 285-305.
- BURGIO, Giuseppe (2010). Il maschile in adolescenza. En Cristina, GAMBERI, Maria Agnese MAIO, Giulia SELMI, (eds.) *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità* (pp. 55-70). Roma: Carocci.
- BURGIO, Giuseppe (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano: Mimesis.
- BURGIO, Giuseppe (2020a). Le omofobie a scuola. Un inquadramento teorico problematizzante. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 15(1), 155-168.
- BURGIO, Giuseppe (2020b). Una violenza normale. Maschilità, adolescenza, omofobia. Normal violence. Masculinity, adolescence, homophobia. *Education Sciences & Society*, (11)2, 222-237.
- BURGOS, Elvira (2005). ¿En qué, por qué y para qué somos diferentes varones y mujeres? Subversión de la diferencia sexual. *Thémata, Revista de Filosofía*, 35, 713-720.
- BURGOS, Elvira (2007). Identidades entrecruzadas. *Thémata, Revista de Filosofía*, 39, 245-253.
- BUTLER, Catherine (2019). The Portrayal of Trans People in Books for Children and Young Adults. *Journal of Literary Education*, 3, 2020. doi:10.7203/JLE.3.15992.
- BUTLER, Judith (1989). The Body Politics of Julia Kristeva. *Hipatia*, (3)3. 104-118. doi:10.1111/j.1527-2001.1988.tb00191.x.
- BUTLER, Judith (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- BUTLER, Judith (2001). La cuestión de la transformación social. En Elisabeth, BECK GERNISHEIM, Judith, BUTLER, Laura, PUIGVERT, *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.
- BUTLER, Judith (2004). *Undoing Gender*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- BUTLER, Judith (2013). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Bari: Laterza [1990: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Abingdon-on-Thames: Routledge].

- CAGNOLATI, Antonella, PINTO, Minerva F., ULIVIERI, Simonetta (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: Edizioni ETS.
- CAGNOLATI, Antonella, ROSSETTI, Sandra (eds.) (2015). *Donne e potere. Paradossi e ambiguità di una difficile relazione*. Roma: Aracne.
- CAMERON, Deborah (2019). *Feminismo. Una breve introducción a las ideas, debates y políticas del movimiento*. Madrid: Alianza editorial.
- CAMPBELL, Patricia B., STORO, Jennifer N. (1996). *Girls Are... Boys Are... Myths, Stereotypes, and Gender Differences. Math and Science for the Coed Classroom*. Newton (MA): WEEA Resource Center, Educational Development Center.
- CAMPAGNARO, Marnie (2012). *Narrare per immagini*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- CAMPAGNARO, Marnie (2013). Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. *Encyclopaideia*, XVII (35), 89-108.
- CAMPAGNARO, Marnie (ed.) (2014). *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*. Roma: Donzelli.
- CAMPAGNARO, Marnie (2019). La pluridimensionalità della *visual literacy*. Albi illustrati e itinerari educativi. En Susanna BARSOTTI, Luca CANTATORE (eds.) *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (pp. 123-143). Roma: Carocci.
- CAMPAGNARO, Marnie (2021). Infanzia, adolescenza e resilienza. Zigzagando fra generi letterari e sfide educative. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici*, 1(1), 44-54. doi:10.13129/2785-0919/argo.3189.
- CAMPAGNARO, Marnie, DALLARI, Marco (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Edizioni Erickson.
- CANTON, Paolo (2008). Gli antenati dei picture books, parte I. *Le figure dei libri*. <http://www.lefiguredeilibri.com/2008/03/26/gli-antenati-dei-picture-books/> [consultat 06-08-2022].
- CAÑAMARES, Cristina (2006). *Modelos de relatos para "Primeros Lectores"*. Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha. <https://rui-dera.uclm.es/xmlui/handle/10578/956>.
- CAPETTI, Antonella (2018). *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Milano: Topipittori.
- CARDARELLO, Roberta (2002). La lettura delle figure: qualità dell'immagine e comprensione. En Nicola PAPPARELLA. *La ricerca didattica per la qualità della formazione* (pp. 89-116). Lecce: Pensa Multimedia.
- CARMAGNOLA, Fulvio, SENALDI, Marco (2005). *Synopsis. Introduzione all'educazione estetica*. Milano: Guerini e Associati.
- CARRERA-FERNÁNDEZ, María Victoria (2013). Educando queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-12.
- CARRERA-FERNÁNDEZ, María Victoria, CID-FERNÁNDEZ, Xosé Manuel, LAMEIRAS-FERNÁNDEZ, María (2019). El status queer o la utopía de lo posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. En Aldo GONZÁLEZ et al. *Pedagogías Queer* (pp. 48-71). Santiago de Chile: Ediciones CELEI Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

- CARRERA-FERNÁNDEZ, María Victoria, LAMEIRAS, María, RODRÍGUEZ, Y. (2013). Heteronormatividad, cultura y educación: un análisis a propósito de XXY. *InterseXiones*, 4, 45-76.
- CARTA, Giorgia (2012). *The Other Half of The Story: The Interaction Between Indigenous and Translated Literature for Children in Italy*. PhD Thesis, University of Warwick. <https://wrap.warwick.ac.uk/50279/>. [consultat 18-08-2022]
- CASTAGNOLI, Anna (2008). Il picturebook non è una galleria d'arte. Critica all'articolo di Angela Dal Gobbo. *Le figure dei libri*. <http://www.lefiguredeilibri.com/2008/12/20/picturebooks-articolo-liber-angela-del-gobbo-4/>. [consultat 06-08-2022]
- CAVARERO, Adriana (1987). L'elaborazione filosofica della differenza sessuale. En AA.VV. *La ricerca delle donne* (pp. 173–180). Torino: Rosenberg & Sellier.
- CAVARERO, Adriana (1991). *Diotima: il pensiero della differenza sessuale*. Milano: La Tartaruga.
- CEDEIRA, L., CENCERRADO, L. M. (2006). La visibilidad de gays y lesbianas en la literatura infantil y juvenil editada en España. *Educación y Biblioteca*, 152, 89-102.
- CEREDA, Ambrogia (2013). Schiavitù dell'immagine? La bellezza come tecnologia di costruzione del genere (pp. 256-280). En Elisa BELLÈ, Barbara POGGIO, Giulia SELMI (eds.) *Attraverso i confini del genere*. Trento: Centro di Studi Interdisciplinari di Genere. Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale.
- CERRILLO, Pedro C. (1995). Ver, oír y... leer. En Pedro C. CERRILLO, Jaime GARCÍA PADRINO (eds.) *El niño, la literatura y la cultura de la imagen* (pp. 9-13). Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- CHABROL GAGNE, Nelly (2011). *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy en Velay: L'atelier du poisson soluble.
- CHAPONNIERE, Martine (2011). Éducation et féminisme: de l'unité à la complexité. *Filles et garçons à l'école. Les Cahiers pédagogiques*, 487, février, 13-14.
- CHARLTON, Emma, CLIFF HODGES, Gabrielle, POINTON, Pam, NIKOLAJEVA, Maria, SPRING, Erin, TAYLOR, Liz, WYSE Dominic (2014). My Place: Exploring children's place-related identities through reading and writing. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 42(2), 154-170. doi:10.1080/03004279.2012.662521
- CHECA, Carolina, ELVIRA, Noemí, MORENO, Anna (2019). *Tot el que necessites saber sobre sexualitat. Per gaudir-la de manera sana i segura*. Barcelona: Rosa dels Vents.
- CHODOROW, Nancy (1984). *El ejercicio de la maternidad. Psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*. Barcelona: Gedisa.
- CICCONE, Stefano (2009). *Essere maschi*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- CINICOLA, Angelica (2015). Sessismo ostile e sessismo benevolo: due facce della stessa medaglia? *Psicologia Sociale*, 3, 187-208.
- CLASEN, Tricia, HASSEL, Holly (eds.) (2017). *Gender(ed) identities. Critical rereadings of gender in children's and Young Adult literature*. London-New York: Routledge.

- CLERMONT, Philippe, BAZIN, Laurent, HENKY, Danièle (eds.) (2013). *Esthétiques de la distinction – gender et mauvais genres en littérature de jeunesse*. Frankfurt: Peter Lang.
- COATS, Karen (2018). Gender in picturebooks. En Bettina KUMMERLING-MEIBAUER (ed.) *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 119-127). New York: Routledge.
- COHEN, Elizabeth F. (2005). Neither seen nor heard: children's citizenship in contemporary democracies. *Citizenship Studies*, 9(2), 221-240.
- COLL-PLANAS, Gerard (2010). *La voluntad y el deseo. La construcción social del género y la sexualidad: el caso de lesbianas, gays y trans*. Barcelona: Egales editorial.
- COLL-PLANAS, Gerard, VIDAL, Maria (2013). *Dibuixant el gènere*. La Pobla Llarga: Edicions 96.
- COLOMER, Teresa (2001). Una literatura infantil y juvenil de calidad: el proyecto de un siglo. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 42-43, 131-152.
- COLOMER, Teresa (2006). La educación sentimental en los álbumes infantiles actuales. *Casa da Leitura*, 6, 1-13.
- COLOMER, Teresa (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Editorial Síntesis.
- COLOMER, Teresa (2014). Estudis i recerca sobre llibre infantil i juvenil a Catalunya (2012-2013). *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, 25-34.
- COLOMER, Teresa, FITTIPALDI, Martina (eds.) (2012). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Caracas: Banco del Libro.
- COLOMER, Teresa, OLID, Isabel (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.
- COLOMER, Teresa, KUMMERLING-MEIBAUER, Bettina, SILVA-DÍAZ, Cecilia (2010). *New directions in picturebook research*. London-New York: Routledge.
- COMAS D'ARGEMIR, Maria Dolors (2000). Mujeres, familia y estado de bienestar. En Teresa DEL VALLE (ed.) *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Barcelona: Editorial Ariel, 187-204.
- COMPANYS ALET, Mar (2019). *La Educación afectiva y sexual: un derecho, una prioridad*. Barcelona: Editorial creación positiva (SIDA Studium).
- CONNAN-PINTADO, Christiane, BEHOTEGUY, Gilles (eds.) (2014a). *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012, Vol 1*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- CONNAN-PINTADO, Christiane, BEHOTEGUY, Gilles (2014b). Introduction. Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. En Christiane CONNAN-PINTADO, Gilles, BEHOTEGUY, (eds.) *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012* (pp. 7-39). Vol 1. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- CONNAN-PINTADO, Christiane, BEHOTEGUY, Gilles (eds.) (2017). *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse, Europe 1850-2014*. Vol. 2. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.
- CONNELL, Raewyn (1987). *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press
- CONNELL, Raewyn (2011). *Questioni di genere*. Bologna: Il Mulino.
- CONTINI, M. (2010). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.

- COOK, Rachel E., MARTIN, Carol Lynn, NIELSON, Matthew G., XIAO, Sonya Xinyue (2022). Contemporary cognitive approaches to gender development: New schemas, new directions, and new conceptualizations of gender. *Gender and Sexuality Development*, 125-157.
- COOK, Rachel E., NIELSON, Matthew G., MARTIN, Carol Lynn, DELAY, Dawn (2019). Early adolescent gender development: The differential effects of felt pressure from parents, peers, and the self. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(10), 1912-1923.
- CORREA, Maritza (2021). Feminismo descolonial: un camino de lucha contra la hegemonía occidental. *elestado.net* <https://elestado.net/2021/08/20/feminismo-decolonial-camino-lucha-contr-hegemonia-occidental/> [consultat 02-06-2022].
- CORSINI, Cristiano, SCIERRI, Irene (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica*. Roma: Nuova Cultura.
- COSTA LIMA, Luis (2003). L'immaginazione e i suoi confini. En Franco MORETTI (ed.) *Il Romanzo*. Vol. IV. Torino: Einaudi.
- CRAWLEY, Stephen Adam (2017). Be Who You Are: Exploring Representations of Transgender Children in Picturebooks. *Journal of Children's Literature*, 43(2), 28-41.
- CRENSHAW, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *Feminist legal theories*, 1(8).
- CRESPI, Elena (2019). Sexe patriarcal. *La directa*, 484. 18/09/2019.
- CRESPI, Elena, SOLER, Elisenda (2019). *Habla con ellos. Padres. Hijos*. Barcelona: Lunwerg Editores.
- CRISPINO, Anna Maria (ed.) (2015). *Oltre canone, generi, genealogie, tradizioni*. Guidonia: Iacobelli Editore.
- CROCETTI, Daniela (2013). Che cosa fanno realmente i genitali? En Elisa BELLÈ, Barbara POGGIO, Giulia SELMI (2013) *Attraverso i confini del genere* (pp. 282-303). Trento: Centro di Studi Interdisciplinari di Genere. Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale.
- CROMER, Sylvie, DAUPHIN, Sandrine, NAUDIER, Delphine (2010). L'enfance, laboratoire du genre. Introduction. *Cahiers du Genre*, 2(49), 5-14. doi:10.3917/cdge.049.0005.
- CROMER, Sylvie, TURIN, Adela (1997). Que racontent les albums illustrés aux enfants? Ou comment présente-t-on les rapports hommes-femmes aux plus jeunes? *Recherches féministes*, (11)1, 223-230. doi:10.7202/057975ar
- CULLEN, Fin, SANDY, Laura (2009). Lesbian Cinderella and other stories: Telling tales and researching sexualities equalities in primary school. *Sex Education*, 9, 141-154. doi:10.1080/14681810902829513.
- CURRAN, Marta (2017). "Pobreta: no és brillant, però s'hi esforça molt". Els rols de gènere i l'escola. *Femminisme[s]*, Dossier Crític, 4, 16-18. Barcelona: Pol·len edicions.
- D'ARCANGELO, Mara (2017). Omaggio a John Berger. Una rilettura di *Questione di sguardi*. *Hamelin*, 43, XVII, 22-31.



- DAFFLON NOVELLE, Anne, (ed.) (2006). *Filles et garçons: socialisation différenciée?* Grenoble: PUG.
- DAFFLON NOVELLE, Anne (2011). La littérature enfantine au prisme du genre. *Filles et garçons à l'école. Les Cahiers pédagogiques*, 487, février, 41.
- DAL GOBBO, Angela (2008). Il picture book è una galleria d'arte? *Liber*, 80, 50-53.
- DALLARI, Marco (2000). *I saperi e l'identità: costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini e Associati.
- DALLARI, Marco (2005). *La dimensione estetica della paideia: fenomenologia, arte, narrazività*. Trento: Edizioni Erickson.
- DALLARI, Marco (2006). Figure di mitopoiesi. *Encyclopaideia*, 19, 24.
- DALLARI, Marco, FRANCUCCI, Cristina (2001). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La Nuova Italia.
- DALL'ORTO, Paola, DALL'ORTO, Giovanni (2012). *Mamma, papà devo dirvi una cosa*. Milano: Sonda.
- DANIELI, Patrizia (2020). *Che genere di stereotipi? Pedagogia di genere a scuola*. Milano: Ledizioni.
- DAVIS, Angela (2018). *Donne, razza e classe*. Roma: Edizioni Alegre [1981: *Women, Race and Class*. New York: Random House].
- DE CAROLI, Maria Elvira (2005). *Categorizzazione sociale e costruzione del pregiudizio: riflessioni e ricerche sulla formazione degli atteggiamenti di "genere" ed "etnia"*. Milano: Franco Angeli
- DE CONCILIIIS, E. (2012). La riproduzione (Del) femminile. Una riflessione socio-politica sul ruolo delle donne nella scuola italiana degli ultimi decenni. *Storia Delle Donne*, 8(1), 39-56. doi:10.13128/SDD-11890.
- DE LA CONCHA, Angeles (ed.) (2010). *El sustrato cultural de la violencia de género: literatura, arte, cine y videojuegos*. Madrid: Síntesis
- DE LA ROCHA, Marta, DE MIGUEL, Ana (2018). *Historia ilustrada de la teoría feminista*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina
- DE LAURETIS, Teresa (1987). *Technologies of gender: Essays on theory, film, and fiction*. Indiana University Press.
- DE MIGUEL ÁLVAREZ, Ana (2005). La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 231-248.
- DE PICCOLI, Norma, ROLLERO, Chiara (2018). *Sui generi: Identità e stereotipi in evoluzione*. Torino: CIRSDE. Università di Torino
- DESCARRIES-BELANGER, Francine, MATHIEU, Marie (2010). *Entre le rose et le bleu: stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin: étude*. Paris: Conseil du statut de la femme, Direction des communications
- DEWEY, John (1973). *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia [1934: *Art as experience*. New York: Minton, Balch and Co.]
- DÍAZ ARMAS, Jesús (2005). Transtextualidad e ilustración en la literatura infantil. En Fernanda Leopoldina VIANA, Eduarda COQUET, Marta MARTINS (eds.) *Lectura, literatura infantil e ilustração* (pp. 189-222). Coimbra: Almedina.

- DEPALMA, Renee, ATKINSON, Elisabeth (2009). Putting queer into practice: problems and possibilities. En Renee DEPALMA, Elisabeth ATKINSON (eds.) *Interrogating Heteronormativity in Primary Schools. The No Outsiders Project* (pp. 1-16). Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books.
- DIEKMAN, Amanda B., MURNEN, Sarah K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex roles*, 50(5-6), 373-385.
- DOMINGO, Carmen (2004). *Con voz y voto. Las mujeres y la política en España (1931-1945)*. Barcelona: Lumen.
- DORFLES, Gillo (2004). *Le oscillazioni del gusto. L'arte d'oggi tra tecnocrazia e consumismo* Milano: Skira
- DORLIN, Elsa (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DOWNING, Lisa (2015). Heteronormativity and repronormativity in sexological "Perversion Theory" and DSM-5's "paraphilic disorder diagnoses." *Archives of Sexual Behavior*, 44(5), 1139-1145.
- DURAN, Teresa (2017). Àlbums agosarats. *Faristol*, 86, 9-12.
- DURAN, Teresa, BOSCH, Emma (2011). Before and After the Picturebook. Frame: A Typology of Endpapers. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 122-143. doi:10.1080/13614541.2011.624927
- DUSSEL, Enrique (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Edgardo LANDER (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- DYER, Harriet (2016). *The little book of feminism*. Chichester: Summersdale Publishers.
- ECO, Umberto (1979). *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani.
- EDELMAN, Lee (2004). *No future: Queer theory and the death drive*. Durham: Duke University Press.
- EHRENREICH, Barbara, ENGLISH, Deirdre (2016). *Le pouvoir médical et le corps des femmes*. Paris: Edition Cambourakis.
- EHRENSAFT, Diane (2019). *Il bambino gender creative*. Città di Castello: Odoya.
- ELIAS, Norbert, PANZIERI, Giuseppina (1988). *Il processo di civilizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- ELLEMERS, Naomi (2018). Gender stereotypes. *Annual review of psychology*, 69, 275-298.
- EPSTEIN, Benjamin J. (2013a). Shy, gentle kisses and soft, sweet cuddles: the sex lives of lesbian teenagers versus gay male teenagers in YA literature. *Write4Children*, 4(1), 17-26.
- EPSTEIN, Benjamin J. (2013b). *Are the kids all right? The representation of LGBTQ characters in children's and Young Adult literature*. Bristol: Intellect books.
- EVANS, Janet (ed.) (2015). *Challenging and controversial picturebooks: creative and critical responses to visual texts*. New York: Routledge.

- FABES, Richard A., MARTIN, Carol Lynn, HANISH, Laura D. (2019). Gender integration and the promotion of inclusive classroom climates. *Educational Psychologist*, 54(4), 271-285.
- FAETI, Antonio (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Roma: Donzelli.
- FARNÉ Roberto (2002). *Iconologia didattica*. Bologna: Zanichelli
- FARNSWORTH, Beatrice Brodsky (1976). Bolshevism, the Woman Question and Aleksandra Kollontai. *The American Historical Review*, 81(2), 292-316.  
doi:10.2307/1851172
- FARRELL, Maureen, ARIZPE, Evelyn, MCADAM, Julie (2010). Journeys across visual borders: Annotated spreads of "The Arrival" by Shaun Tan as a method for understanding pupils' creation of meaning through visual images. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 198-210.
- FAUSTO-STERLING, Anne (1979). *Myths of Gender: Biological Theories About Women and Men*. New York: Norton.
- FAUSTO-STERLING, Anne (2000). *Sexing the body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books.
- FAUSTO-STERLING, Anne (2006). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Tenerife: Melusina.
- FEATHERSTONE, Mike (2007). *Consumer Culture and Postmodernism*. Los Angeles-London: Sage.
- FEAVER, William (1977). *When We Were Young: Two Centuries of Children's Book Illustrations*. London: Thames and Hudson.
- FERGUSON, Donna (2019). "Highly concerning": picture books bias worsens as female characters stay silent. London: The Guardian, 13 Jun 2019.  
<https://www.theguardian.com/books/2019/jun/13/highly-concerning-picture-books-bias-worsens-as-female-characters-stay-silent> [consultat 11-06-2021].
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia, LÓPEZ F. CAO, Marián (eds.) (2011). *Contar con el cuerpo: construcciones de la identidad femenina*. Madrid: Fundamentos Editora.
- FERRO, Norma (1991). *El instinto maternal o la necesidad de un mito*. Madrid: Siglo XXI.
- FIERLI, Elena (2014). Dalla parte delle bambine. En Silvana SOLA, Paola VASSALLI (eds.) *I nostri anni Settanta. Libri per ragazzi in Italia*. Mantova: Corraini.
- FIERLI, Elena (2018). Leer sin estereotipos. *Tantagora Revista*. [revistatantagora.net](http://revistatantagora.net).
- FIERLI, Elena (2021a). Scosse in classe. Feminist pathways and practices for the return to school, reconstructing relations, rediscovering bodies and the places to build freedoms. *Pandemic, Gender and Violence. EPuM European Public Mosaic*, 13, 50-59.
- FIERLI, Elena (2021b). Cuerpos y sexualidades en la educación de la primera infancia: ¿cómo influyen las representaciones de los libros ilustrados en la construcción de las identidades de género? En Cristobal Torres FERNÁNDEZ et al. (eds.) *Palabras entre la igualdad y la diversidad: replanteamientos sobre sexualidad y género en el ámbito de la Filología y la Didáctica* (pp. 177-191). Madrid: Editorial Dykinson.

- FIERLI, Elena, FRANCHI, Giulia, LANCIA, Giovanna, MARINI, Sara (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagli: Settenove edizioni.
- FIERLI, Elena, FRANCHI, Giulia, LANCIA, Giovanna, MARINI, Sara (2020a). Fammi Capire. Una ricerca tra le rappresentazioni di corpi, affettività e sessualità negli albi illustrati, per decostruire stereotipi e pregiudizi. *Education, Science & Society*, 11(2), 484-507. doi:10.3280/ess2-2020oa9609
- FIERLI, Elena, FRANCHI, Giulia, LANCIA, Giovanna, MARINI, Sara (2020b). Cetriolini e pesci pagliaccio. Rompere le norme di genere nella letteratura illustrata per l'infanzia. *Roots&Routes*, X (34). 1-19.
- FIERLI, Elena, FRANCHI, Giulia, LANCIA, Giovanna, MARINI, Sara (2020c). Domande a parte. Albi illustrati e questionamenti di genere ai tempi del Covid-19. *Sociosca-pes*. *International Journal of Societies, Politics and Cultures*, 2(1), 13-26.
- FIERLI, Elena, FRANCHI, Giulia, MARINI, Sara (2016). Un altro immaginario è possibile. Bambine e bambini negli albi illustrati. *DWF*, 112(4), 34-40.
- FIERLI, Elena, FRANCHI, Giulia, MARINI, Sara (2019). Educare alle differenze attraverso gli albi illustrati: percorsi tra le figure per crescere liber\*. *Pedagogia e vita*, sezione online, 1, 28-42.
- FIERLI, Elena, MARINI, Sara (eds.) (2021a). *Scosse in classe*. Cagli: Settenove.
- FIERLI, Elena, MARINI, Sara (2021b). Cis-eteronormatività. La impariamo da piccole anche attraverso le immagini degli albi illustrati. *Diversity*, IV (10), 24-25.
- FINE, Cordelia (2017). *Testosterone Rex: Myths of Sex, Science, and Society*. New York: Norton & Company.
- FINE, Cordelia (2010). *Delusions of Gender: How our Minds, Society, and Neurosexism Create Difference*. New York: Norton & Company.
- FIRESTONE, Shulamith (1970). *The Dialectic of Sex. The Case for Feminist Revolution*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- FLANAGAN, Victoria (2010). Gender Studies. En David, RUDD (ed.) *The Routledge Companion to Children's Literature* (pp. 26-39). London-New York: Routledge.
- FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, Michel (2013). *La volontà di sapere, Storia della sessualità. Vol I*. Milano: Feltrinelli. [1976: *La volonté de savoir*. Paris: Éditions Gallimard].
- FRANCHI, Giulia (2015). *Arte tra le righe. Il libro per ragazzi come strumento di mediazione dell'arte contemporanea nei musei europei*. Dottorato Internazionale di Ricerca in Scienze dell'Educazione. Università degli Studi di Roma "Tor Vergata". Tesi doctoral.
- FRANCHI, Giulia (2015). L'albo illustrato. Il libro strumento: la lettura con bambini e bambine, la lettura in famiglia, lo strumento formativo per gli adulti. En Elena FIERLI et al. *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro* (pp. 15-23). Cagli: Settenove edizioni.
- FRANKE, Katherine M. (2001). Theorizing yes: An essay on feminism, law, and desire. *Columbia Law Review*, 101, 181-208.
- FRASER, Nancy (2015). *Fortunas del feminismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- FREIRE, Paulo (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.

- FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogia del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogia de la indignación*. Barcelona: Ariel.
- FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, A. (2014) [1985]. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRIEDAN, Betty (2009). *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra. [1963: *The feminine mystique*. New York: W.W. Norton].
- FUSS, Diana (1991). *Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories*. New York: Routledge.
- GALINDO, María (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar*. La Paz: Mujeres Creando.
- GALLEGO, M<sup>a</sup> Teresa (1983). *Mujer, Falange y Franquismo*. Madrid: Taurus.
- GALMÉS, Toni, CABRÉ, M. Àngels (2019). *Lila. Història gràfica d'una lluita*. Barcelona: Comanegra.
- GAMBERI, Cristina, MAIO, Maria Agnese, SELMI, Giulia (eds.) (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- GARBAGNOLI, Sara (2012). Denaturalizzare il normale. L'interrogazione paradossale degli studi di genere e sessualità, *Genesis*, XI(1-2), 193-229.
- GARBAGNOLI, Sara (2014). L'ideologia del genere: l'irresistibile ascesa di un'invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell'ordine sessuale. *AG About Gender-Rivista internazionale di studi di genere*, 3(6). doi:10.15167/2279-5057/ag.2014.3.6.224.
- GARCÍA PADRINO, Jaime (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- GARZÓN, Juan, PÉREZ, Sisinio (2018). *Historia del feminismo*. Madrid: Los Libros De La Catarata.
- GASPARRINI, Lorenzo (2016). *Diventare uomini*. Cagli: Settenove edizioni.
- GHENO, Vera (2019). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze: Effequ.
- GHIGI, Rossella (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- GIANINI BELOTTI, Elena (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- GIANINI BELOTTI, Elena (ed.) (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizioni dalla parte delle bambine.
- GIANINI BELOTTI, Elena (1980). *Prima le donne e i bambini*. Milano: Rizzoli.
- GINZBURG, Alessandra (1979). *Premessa ad una pedagogia dell'ascolto nella scuola dell'infanzia*. Roma: Comune di Roma, Assessorato scuola.
- GINZBURG, Alessandra (2017). Per una pedagogia dell'ascolto. *Bambini*, 5, 4-5.
- GINZBURG, Natalia (1974). *Vita immaginaria*. Milano: Mondadori.
- GIOMI, Elisa (2014). Stereotipi di genere, pubblicità e infanzia. Quale immaginario? En Anna Maria VENERA (ed.) *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Bergamo: Junior edizioni.
- GIROUX, Henry (1996). Educación postmoderna y generación juvenil. *Nueva sociedad*, 146, 148-167.
- GISSI, Alessandra (2017). La 'rivoluzione' di gennaio. Genere e identità a partire da un numero speciale di National Geographic. *Masculinities: Transforming Men*,

- Changes, Resiliences and Reconfigurations. AG About Gender-Rivista internazionale di studi di genere*, 11(6), 410-418. <https://riviste.unige.it/aboutgender/article/view/442/0> [consultat 19-01-2023]
- GLICK, Peter, FISKE, Susan T. (2001). Ambivalent sexism. *Advances in experimental social psychology*, 33, 115-188.
- GOFFMAN, Erving (1976). *Gender Advertisements*. New York: Harper & Row, Publishers.
- GOLOMBOK, Susan, FIVUSH, Robyn (1994). *Gender development*. Cambridge: University Press.
- GOLOMBOK, Susan (2016). *Famiglie moderne: genitori e figli nelle nuove forme di famiglia*. Milano: Edra.
- GOMBRICH, Ernst H. (1999). *L'uso delle immagini. Studi sulla funzione sociale dell'arte e della comunicazione visiva*. Milano: Phaidon. [1999: *The Uses of Images*. London: Phaidon]
- GOMBRICH, Ernst H. (2002a). *Arte, percezione e realtà. Come pensiamo le immagini*. Torino: Einaudi. [1973: *Art, perception and reality*. London: Phaidon].
- GOMBRICH, Ernst H. (2002b). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid: Phaidon. [1960: *Art and Illusion, A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. London: Phaidon].
- GONZÁLEZ, Aldo, PLATERO, Lucas, DINIS, Nilson, PAMPLONA, Renata, CARRERA-FERNÁNDEZ, María Victoria, TOSSO, Melani (2019). *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Ediciones CELEI Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- GOPNIK, Alison (2010). *Il bambino filosofo: come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*. Torino: Bollati Boringhieri.
- GORE, Jennifer (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En Thomas S. POPKEWITZ, Marie BRENNAN (eds.) *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 228-249). Barcelona: Pomares-Corredor.
- GOTTSCHALL, Jonathan (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*. Milano: Bollati Boringhieri.
- GOTTSCHALL, Jonathan (2022). *Il lato oscuro delle storie. Come lo storytelling cementa le civiltà e talvolta le distrugge*. Milano: Bollati Boringhieri.
- GRAMANTIERI, Nicoletta (2012). Fiori di melo sulla mensola del camino: accenni alla funzione di temi e narrazioni nella letteratura per ragazzi. *Contro i libri a tema. Hamelin*, 30, 6-15.
- GREEN, Fiona Joy, FRIEDMAN, May (2015). *Buscando el final del arcoiris: una exploración de las prácticas de crianza desde la fluidez de género*. Barcelona: Bellaterra.
- GUILLAUMIN, Colette (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de Nature*. Paris: Côté-femmes.
- GUSMANO, Beatrice, MANGARELLA, Tiziana (2014). *Di che genere sei? Prevenire il bullismo sessista e omotransfobico*. Molifetta: La meridiana.
- GUTIERREZ, Thais (2020). *Ni forts, ni valents*. Barcelona: Bridge.
- HALBERSTAM, Judith (2008). The anti-social turn in queer studies. *Graduate Journal of Social Science*, 5(2), 140-156.
- HALBERSTAM, J. (2011). *The Queer Art of Failure*. Durham: Duke University Press.

- HAMELIN (ed.) (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- HAMER, Naomi, NODELMAN, Perry, REIMER, Mavis (2017). *More Words about Pictures. Current Research on PictureBooks and Visual/Verbal Texts for Young People*. New York: Routledge.
- HANDLER SPITZ, Ellen (2000). *Inside Picture Books*. New Haven: Yale University Press.
- HANDLER SPITZ, Ellen (2006). Body image: Gender, race, culture. *International Congress Series*, 1286, 206-210.
- HARAWAY, Donna (1981). In the Beginning Was the Word: The Genesis of Biological Theory. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 6(3), 469-481.
- HARAWAY, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- HARAWAY, Donna (2018). *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*. Milano: Feltrinelli. [1985: A Cyborg Manifesto. *Socialist Review*].
- HARCOURT, Wendy (ed.) (2017). *Bodies in resistance. Gender and sexual politics in the age of neoliberalism*. London: Palgrave Macmillan.
- HARDING, Sandra (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- HARDING, Sandra (ed.) (1987a). *Feminism and Methodology*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- HARDING, Sandra (1987b). The Instability of the Analytical Categories of Feminist Theory En Jean F., O'BARR (ed.) *Sex and Scientific Inquiry* (pp. 283-302). Chicago: University of Chicago Press.
- HARDING, Sandra (2004). A Socially Relevant Philosophy of Science? Resources from Standpoint Theory's Controversiality. *Hypatia. Journal of Feminist Philosophy*, 19(1), 25-47.
- HARRIS, Anne M., HOLMAN JONES, Stacy, FAULKNER, Sandra L., BROOK, Eloise D. (2018). *Queering Families, Schooling Publics*. New York: Routledge.
- HEMLY, Margaret Parker (2010). *The Power of the Picturebook: Examining Aesthetics and Critical Literacy for Imagination*. Electronic Theses and Dissertations. 537. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/537> [consultat 22-05-2021].
- HEREK, Gregory M. (2007). Confronting sexual stigma and prejudice: theory and practice. *Journal of Social Issues*, 63(4), 905-925. doi:10.1111/j.1540-4560.2007.00544.
- HINES, Sally (2020). *Il genere è fluido?* Roma: Nutrimenti.
- HOFF SOMMERS, Christina (2012). You Can Give a Boy a Doll, but You Can't Make Him Play, *The Atlantic*, 6 <https://www.theatlantic.com/sexes/archive/2012/12/you-can-give-a-boy-a-doll-but-you-cant-make-him-play-with-it/265977/> [consultat 22-04-2020].
- HOFSTÄTTER, Birgit, WÖLLMANN, Torsten (2011). The concept of "heteronormativity" and its methodological implications. *Proceedings of the 10th Annual IASSTS Conference on Critical Issues in Science and Technology Studies*.
- HOOKS, bell (2000a). *Feminist theory: From margin to center*. London: Pluto Press.
- HOOKS, bell (2000b). *Feminism is for everybody: passionate politics*, New York: South End Press.

- HOOKS, bell (2020a). *Elogio del margine*. Napoli: Tamu edizioni. [de HOOKS, bell (1992). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. New York: Routledge i de HOOKS, bell (2008) *Real to real. Race, class and sex at the movies*. New York: Routledge]
- HOOKS, bell (2020b). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi. [1994: *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge]
- HOOKS, bell, BRAH, Avtar, SANDOVAL, Chela, ANZALDÚA, Gloria, LEVINS MORALES, Aurora, BHAVNANI, Kum-Kum, COULSON, Margaret, ALEXANDER, M. Jacqui, TALPADE MOHANTY, Chandra (2004). *Otras inapropiables: Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de sueños.
- HOUILLOT, M. (1994). Le livre d'art pour enfants, ne pas s'abstenir. *La revue des livres pour enfants*, 155-156.
- HUNT Peter (ed.) (2002). *Understanding Children's Literature*. London-New York: Routledge.
- HURTIG, Marie-Claude, KAIL, Michèle, ROUCH, Hélène (ed.) (1991). *Sexe et genre. De la hiérarchisation entre les sexes*. Paris: CNRS.
- HUTCHEON, Linda (1988). *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York: Routledge.
- IANTAFFI, Alex, BARKER, Meg-John (2020). *Cómo entender tu género*. Madrid: Dos Bigotes.
- ILLUMINATI, Valeria (2021). Genere e traduzione per giovani lettrici e lettori: un campo ancora largamente inesplorato. En Roberta PEDREZOLI et al. *Tra genere e generi. Tradurre e pubblicare testi per ragazze e ragazzi* (pp. 43-75). Milano: Franco Angeli.
- INNOCENTI, Roberto (2022). El sentido del tiempo y de la historia en la ilustración narrativa. *Peonza. Revista de literatura infantil y juvenil*, 140.
- IRIGARAY, Luce (1977) *Questo sesso che non è un sesso: sulla condizione sessuale, sociale e culturale delle donne*. Milano: Feltrinelli. [1974: Ce sexe qui n'en est pas un. *Les cahiers du GRIF*, 5, 54-58].
- IRIGARAY, Luce (1991). *Parlare non è mai neutro*. Roma: Editori Riuniti. [1985: *Parler n'est jamais neutre*. Paris: Éditions de Minuit].
- ITURRIOZ, Nagore (2019). De la coeducación a la pedagogía feminista. *Pikara. Online magazine*, 4. <https://www.pikaramagazine.com/2019/04/de-la-coeducacion-a-la-pedagogia-feminista/> [consultat 22-03-2020].
- JARLEGAN, Annette (2011). Qui prend la parole en classe? *Filles et garçons à l'école. Les Cahiers pédagogiques*, 487, février, 44-45.
- JAUSS, Hans Robert (1982). *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- JAUSS, Hans Robert, ARGENTON, B. (1987). *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria, Vol. 1: Teoria e storia dell'esperienza estetica*. Bologna: Il Mulino.
- JIMÉNEZ MÉRIDA, Rafael M. (ed.) (2002). *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria editorial.



- JOEL, Daphna (2012). Genetic-gonadal-genital sex (3G-sex) and the misconception of brain and gender, or, why 3G-males and 3G-female have intersex brain and intersex gender. *Biology of Sex Differences*, 3(27), <http://www.bsd-journal.com/content/3/1/27>.
- JORDAHL, Jenny, BREEN Marta (2022). La caída del patriarcado. Barcelona: RBA Libros
- JUAN CANTAVELLA, Anna (2012a). Historias de lo banal y lo fantástico: la poética de Shaun Tan. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 246, 19-29.
- JUAN CANTAVELLA, Anna (2012b). Entre textos, imágenes y dobles páginas: lectura de la cosa perdida. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 253, 36-47.
- KIEFER, Barbara (1995). *The potential of picturebooks: From visual literacy to aesthetic understanding*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, Inc.
- KIEFER, Barbara (2008). What is a Picturebook, Anyway? The Evolution of Form and Substance Through the Postmodern Era and Beyond. En Lawrence SIPE, Silvia PANTALEO (eds.) *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 9-21). New York-London: Routledge.
- KIEFER, Barbara (2011). The Art of the Picture Book: Past, Present, and Future. *Newbery and Caldecott Awards: A Guide to the Medal and Honor Books*. ALA (American Library Association) Editions, 11-17.
- KINSER, Amber E. (2010). *Motherhood and Feminism*. Berkeley: Seal Press.
- KOLLONTAĪ, Alexandra (1921a). Sexual Relations and the Class Struggle. En Alexandra KOLLONTAĪ (1977). *Selected Writings*. London: Allison & Busby.
- KOLLONTAĪ, Alexandra (1921b). Theses on Communist Morality in the Sphere of Marital Relations. En Alexandra KOLLONTAĪ (1977). *Selected Writings*. London: Allison & Busby.
- KOLLONTAĪ, Alexandra (1973) [1926]. *Autobiografia di una comunista sessualmente emancipata*. Milano: Palazzi.
- KUMASHIRO, K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York: Routledge Falmer.
- KUMMERLING-MEIBAUER, Bettina (ed.) (2018). *The Routledge companion to picture-books*. New York: Routledge.
- LALLI, Chiara (2009). *Buoni genitori: storie di mamme e di papà*. Milano: Il Saggiatore.
- LAQUEUR, Thomas (1992). *La fabrique du sexe, essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris: Gallimard.
- LATOUR, David (2011). Des élèves trans à l'école des filles et des garçons. *Filles et garçons à l'école. Les Cahiers pédagogiques*. 487, février, 19-20.
- LEE, Suzy (2012). *La Trilogia del Limite*. Mantova: Corraini editore.
- LEÓN CILIOTTA, Rosalí (2018). Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil. *Desde el Sur*, 10(2), 347-362.
- LEONELLI, Silvia (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), 1-15.
- LEONELLI, Silvia, BIEMMI, Irene (2016). *Gabbie di genere: retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- LERNER, Gerda (1993). *The creation of feminist consciousness: From the middle ages to eighteen-seventy. Vol. 2*. Oxford: University Press on Demand.

- LESNIK-OBERSTEIN, Karín (2002). Essentials: What is Children's Literature? What is Childhood? En Peter, HUNT (ed.) *Understanding Children's Literature* (pp. 15-29). New York: Routledge.
- LESNIK-OBERSTEIN, Karín, THOMPSON, Stephen (2002). What is Queer Theory Doing with the Child? *Parallax*, 8(1), 35-46.
- LEWIS, D. (2006) [2001]. *Reading Contemporary Picture Books. Picturing Text*. London: Routledge.
- LIBRERIA DELLE DONNE di Milano (1987). *Non credere di avere dei diritti. La generazione della libertà femminile nell'idea e nelle vicende di un gruppo di donne*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- LINGIARDI, Vittorio (2016). *Citizen gay. Famiglie, diritti negati e salute mentale*. Milano: Il Saggiatore.
- LIPPERINI, Loredana (2007). *Ancora dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- LLUCH, Gemma (2012). *La lectura al centre*. València: Bromera.
- LLUCH, Gemma (2013). *La lectura en català per a infants i adolescents. Història, investigació i polítiques*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- LLUCH, Gemma (2018): *El sexisme en la literatura infantil i juvenil*. Bloc de Gemma Lluch. <http://www.gemmalluch.com/sexismelij/> [consultat 26-01-2023]
- LLUCH, Gemma; VALRIU, Caterina (2013). *La literatura per a infants i joves en català anàlisi, gèneres i història*. Alzira: Bromera i Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana ("Biblioteca Essencial").
- LOMBARDI, Lia (2005). *Società, culture e differenze di genere: percorsi migratori e stati di salute*. Milano: Franco Angeli.
- LONZI, Carla (1971). *La donna clitoridea e la donna vaginale e altri scritti*. Milano: Scritti di Rivolta Femminile.
- LONZI, Carla (1974). *Sputiamo su Hegel. La donna clitoridea e la donna vaginale e altri scritti*. Milano: Scritti di Rivolta Femminile.
- LÓPEZ, Claudia (1997). Venturas y desventuras del canon literario en la escuela. *La Mancha. Papeles de literatura infanti y juvenil*, 5, 15-18.
- LORDE, Audre (1979). The master's tools will never dismantle the master's House. En Audre LORDE (1984). *Sister Outsider Essays and Speeches* (pp.115-120). New York: Crown Publishing Group, Penguin Random House.
- LUHMANN, Susanne (1998). Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing. En William PINAR (ed.) *Queer Theory in Education* (pp.120-132). New York: Routledge - Taylor & Francis Group.
- LURIE, Alison (1990). *Dont Tell the Grown-ups. Subversive Childrens Literature*. Boston, Toronto: Little, Brown & Company.
- LYON CLARK, Beverly, HIGONNET, Margaret (eds.) (1999). *Girls, boys, books, toys: gender in children's literature and culture*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- MCCABE, Janice, FAIRCHILD, Emily, GRAUERHOLZ, Liz, PESCOSSOLIDO, Benice A., TOPE, Daniel (2011). Gender in Twentieth Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters. *Gender and Society*, 25(2), 197-226.
- MACCOBY, Eleanor E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.

- MACCOBY, Eleanor E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American psychologist*, 45(4), 513.
- MACNAUGHTON, Glenda (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. St Leonards: Allen & Unwin.
- MANGANELLI RATTAZZI, Anna Maria, VOLPATO, Chiara, CANOVA, Luigina (2008). Ambivalent attitudes toward women and men. Contribution to the validation of ASI and AMI scales. *Giornale italiano di psicologia*, 35(1), 217-246.
- MANRIQUE ARRIBAS, Juan Carlos (2014). Incidencia del ideal de mujer durante el franquismo en el ámbito de la familia y la actividad física. *Feminismo/s* 23, 47-68. doi:10.14198/fem.2014.23.03.
- MAPELLI, Barbara (2008). Adolescenti e differenze di genere. Ricerche di identità. En Ivana PADOANI, Maria SANGIULIANO (eds.) *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- MAPELLI, Barbara, SEVESO, Gabriella (2003). *Una storia imprevista. Femminismi nel Novecento ed educazione*. Milano: Guerini.
- MARAÑÓN, Gregorio (1926). *Tres ensayos sobre la vida sexual: Sexo, trabajo y deporte; maternidad y feminismo; educación sexual y diferenciación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MARCUSE, Herbert (2001). *Eros e civiltà*. Torino: Einaudi. [1955: *Eros and Civilization: A Philosophical Inquiry into Freud*. Boston: Beacon].
- MARÇAL, Maria Mercé (2019). *Contra la inèrcia. Textos polítics (1979-1980)*. Barcelona: Comanegra.
- MARINI, Sara, FIERLI, Elena (2020). Todos fazemos tudo. Leggere senza stereotipi negli albi illustrati 0-6 anni. En Fabio Mario DA SILVA, Debora RICCI (eds.) *Os estudos de gênero no contexto italiano e de língua portuguesa. Múltiplos Olhares. - Studi di genere nel contesto italiano e lusofono. Sguardi multipli* (pp. 150-156). Sao Paulo: Coelho Rosa Edições.
- MARINI, Sara (2020). *L'educazione al genere nella scuola primaria. Una fotografia dello stato dell'arte nel triennio 2018-2020 in Italia*. Tesi doctoral. Sapienza Università di Roma. Dottorato di Ricerca Consortile in Pedagogia Sperimentale.
- MARTÍNEZ, Francisco Javier, ALFONSO, José Manuel (2013). Tardes de enseñanza y parroquia: el adoctrinamiento de las niñas en la España franquista a través de las revistas Bazar y Tin Tan (1947-1957). *El futuro del pasado*, 4, 227-253.
- MARTIN, Carol Lynn, RUBLE, Diane N. (2004). Children's Search for Gender Cues: Cognitive Perspectives on Gender Development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.
- MARTIN, Carol Lynn, RUBLE, Diane N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353.
- MARTIN, Carol Lynn, FABES, Richard A., HANISH, Laura D. (2014). Gendered-peer relationships in educational contexts. *Advances in child development and behavior*, 47, 151-187.
- MARTÍN GAITE, Carmen (1987). *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona: Anagrama.
- MATEOS INCHAURRONDO, Ainoa (2013). *Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes*. Madrid: Pirámide.

- MCBRIDE, Will, FLEISCHHAUER-HARDT, Helga (1979). *Fammi vedere! Un libro fotografico di educazione sessuale non conformista per bambini e grandi*. Milano: Savelli
- MEAD, Margaret (1972). *Maschio e femmina*. Milano: Il Saggiatore. [1949: *Male and Female: A Study of the Sexes in a Changing World*. New York: William Morrow and Company].
- MEAD, Margaret (2009). *Sesso e temperamento*. Milano: Il Saggiatore [1935: *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York: William Morrow and Company].
- MEINERS, Erica R., QUINN, Therese (2012). *Sexualities in Education*. New York: Peter Lang Publishing
- MELANDRI, Lea (1988). *Come nasce il sogno d'amore*. Milano: Rizzoli.
- MELONI, Carolina (2012). *Las Fronteras del feminismo: teorías nómadas, mestizas y postmodernas*. Madrid: Fundamentos Editora.
- MERTON, Robert K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8 (2), 193-210.
- MERTON, Robert K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press-Collier MacMillan.
- MÉRIDA, Rafael M. (ed.) (2002) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios Queer*. Barcelona: Icaria.
- MEYER, Ilan H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of health and social behavior*, 36(1), 38-56.
- MEYER, Ilan H. (2010). Identity, stress, and resilience in lesbians, gay men, and bisexuals of color. *The Counseling Psychologist*, 38(3), 442-454.
- MICHEL, Andrée (1986). *Non aux stéréotypes: vaincre le sexisme dans les manuels scolaires et les livres pour enfants*. Paris: Unesco.
- MIGNOLO, Walter D. (2007). El pensamiento decolonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En G. CASTRO GÓMEZ (ed.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- MIRABILIA, Pandora, GUIXÉ, Mar (2018). *¡Imparables! Feminismos y LFGTB+*. Barcelona: Astronave.
- MITCHELL, William J. T. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MITCHELL, William J. T. (2002). Showing seeing: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 1(165). doi:10.1177/147041290200100202.
- MITCHELL, William J. T. (2005). *What do pictures want? The lives and loves of images*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MOEBIUS, William (1986). Introduction to picturebook codes. *Word & Image: A Journal of Verbal/Visual Enquiry*, 2(2), 141-158. doi:10.1080/02666286.1986.10435598.
- MONTERO, Justa (2004). Movimiento feminista: una trayectoria singular. *Mientras tanto*, 91(92), 107-121.
- MORENO, Amparo (1977). *Mujeres en lucha. El movimiento feminista en España*. Barcelona: Anagrama.

- MORENO SÁNCHEZ, Emilia (ed.) (2010). *Orientaciones para una educación no sexista*. Oviedo: Septem Universitas Ediciones.
- MORENO SÁNCHEZ, Emilia (ed.) (2014). *La Urdimbre Sexista. Violencia de género en la escuela primaria*. Malaga: Aljibe.
- MORIN, Edgard (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- MOTTERLE, Tatiana (2013). Conformità di genere e discorso eteronormativo. En Elisa BELLÈ, Barbara POGGIO, Giulia SELMI (2013) *Attraverso i confini del genere* (pp. 30-45). Trento: Centro di Studi Interdisciplinari di Genere. Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale.
- MOYA GUIJARRO, Arsenio Jesús (2014). *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children: A Systemic Functional Approach*. Bristol: Equinox Publishing.
- MOYA GUIJARRO, Arsenio Jesús, PINAR SANZ, María Jesús (2007). La interacción texto / imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *Revista OCNOS*, 3, 21-38.
- MUÑOZ, José E. (2009). *Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity*. New York: New York University Press.
- MUNTONI, Ludovica (2005). *I bambini pensano difficile*. Roma: Carocci.
- MURARO Luisa (1990). Female Genealogies. En Carolyn BURKE, Naomi SCHOR, Margaret WHITFORD (ed.) *Engaging with Irigaray* (pp. 317-333). New York: Columbia University Press.
- MURNAU, María, SOTILLO, Helen (2017). *Feminismo ilustrado. Ideas para combatir el machismo*. Barcelona: Montena.
- MUSI, Elisabetta (2015). A scuola di pari opportunità. Il sistema scolastico: un circuito decisivo -ma trascurato- per educare al rispetto dell'identità e della differenza di genere. *Raudem - Revista de Estudios de las Mujeres*, 3, 205-231.
- NAIDOO CAMPBELL, Jamie (2012). *Rainbow family collections: selecting and using children's books with lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer content*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- NAPPA, M. Rosaria, NARDELLI, Nicola (2017). *Lecosecambiano@scuola. Strumenti per combattere il bullismo omofobico*. Milano: Edizioni Libreria Cortina.
- NASH, Mary (2004). *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza editorial.
- NEARY, Aoife, CROSS, Catherine (2018). *Exploring gender identity and gender norms in primary schools: the perspectives of educators and parents of transgender and gender variant children*. Limerick: University of Limerick and the Transgender Equality Network of Ireland.
- NEARY, Aoife, GRAY, Breda, O'SULLIVAN, Mary (2016). A queer politics of emotion: Reimagining sexualities and schooling. *Gender and education*, 28(2), 250-265..
- NEGRI, Martino (2012). Parole e figure: i binari dell'immaginazione. En HAMELIN (ed.) *A d occhi aperti. Leggere l'albo illustrato* (pp. 49-72). Roma: Donzelli.
- NIKOLAJEVA, Maria (ed.) (1995a). *Aspects and issues in the history of children's literature*. Westport: Greenwood Press.
- NIKOLAJEVA, Maria (1995b). Children's Literature as a Cultural Code: A Semiotic Approach to History. En Maria NIKOLAJEVA (ed.) *Aspects and issues in the history of children's literature* (pp. 39-48). Westport: Greenwood Press.

- NIKOLAJEVA, Maria (2010). *Interpretative Codes and Implied Readers of Children's picturebooks*. New York: Routledge.
- NIKOLAJEVA, Maria (2012). Reading Other People's Minds Through Word and Image. *Children's Literature in Education*, 43, 273–291. doi:10.1007/s10583-012-9163-6
- NIKOLAJEVA, Maria (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249–254. doi:10.1002/TRTR.1229.
- NIKOLAJEVA, Maria, SCOTT, Carole (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, 31, 225-239.
- NIKOLAJEVA, Maria, SCOTT, Carole (2001). *How Picturebooks Work*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- NODELMAN, Perry (1981). How picture books work. *Children's Literature Association Quarterly*, 1981(1), 57-68.
- NODELMAN, Perry (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Atenas: The University of Georgia Press.
- NODELMAN, Perry (2008). *The hidden adult: defining children's literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- NODELMAN, Perry (2018). Touching Art: The Art Museum as a Picture Book, and the Picture Book as Art. *Journal of Literary Education*, 1(6). doi:10.7203/JLE.1.12085.
- OAKLEY, Ann (1972). *Sex, Gender and Society*. New York: Ashgate Publishing.
- OCAÑA, Alexander, LÓPEZ, María, CONEDO, Zaira (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(201), 201-233. doi:10.15359/rep.13-2.10.
- OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264229945-en.
- OLID, Bel (2017). *Les Heroïnes contraataquen*. Barcelona: Pagès editor.
- OLID, Bel (2019). *Follem? De què (no) parlem quan parlem de sexualitats*. Barcelona: Bridge.
- OLTRA-ALBIACH, Miquel A., PARDO, Rosa M. (2019). Atreverse a ser: narrativas de la diversidad en la literatura para primeros lectores publicada en España (2005-2015). *E-SEDLL*, 2019, 1(19), 33-45.
- OLIVEIRA, Chis, RETAMOZO, Priscila, Comando Igualdad (2022). *La revolución feminista en las aulas*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- OP DE BEECK, Nathalie (2018). *The Routledge companion to picturebooks: Picture-text relationships in picturebooks*. New York: Routledge.
- OTTAVIANO, Cristiana, SANTAMBROGIO, Alessia (2017). L'educazione ai generi da una prospettiva sociologica. *Infanzia*, 4, 263-268.
- PADOANI, Ivana, SANGIULIANO, Maria (2008). *Educare con differenza. Modelli educativi e pratiche formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- PAECHTER, Carrie (2003). Learning masculinities and femininities. Power/ knowledge and legitimate peripheral participation. *Women's studies international forum*, 26(6), 541-552. doi:10.1016/j.wsif.2003.09.008.

- PAECHTER, Carrie (2006). Power, knowledge and embodiment in communities of sex/gender practice. *Womens Studies International Forum*, 29,13-26. doi:10.1016/j.wsif.2005.10.003.
- PAECHTER, Carrie (2007). *Being boys; being girls: Learning masculinities and femininities*. London: McGraw-Hill Education.
- PAECHTER, Carrie (2009). *Tomboys and girly-girls: embodied femininities in primary school*. London: Department of Educational Studies, Goldsmiths College.
- PAECHTER, Carrie (2015). Young children, gender and the heterosexual matrix. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 38(2), 277-291. doi:10.1080/01596306.2015.1105785.
- PAECHTER, Carrie, CLARK, Sheryl (2007). Learning gender in primary school playgrounds: Findings from the Tomboy Identities Study. *Pedagogy. Culture & Society*, 317-331. doi:10.1080/14681360701602224.
- PANOFKY, Erwin, DRECHSEL, Benjamin (1955). *Meaning in the Visual Arts*. Chicago: University Chicago Press.
- PASQUIER, Gaël (2011). Promouvoir d'autres modèles dès la maternelle. *Filles et garçons à l'école. Les Cahiers pédagogiques*, 487, février, 17-18.
- PASQUINO, Monica, PLASTINA, Sandra (eds.) (2009). *Fare e disfare. Otto saggi a partire da Judith Butler*. Milano: Mimesis.
- PAUL, Lissa (2004). Feminism revisited. En Peter HUNT (ed.) *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 140-153). Vol. 1. New York: Routledge.
- PEDERZOLI, Roberta, ILLUMINATI, Valeria (eds.) (2021). *Tra genere e generi. Tradurre e pubblicare testi per ragazze e ragazzi*. Milano: Franco Angeli.
- PÉREZ IGLESIAS, J. (1997). Acabar con el silencio y el miedo: libros para jóvenes gays y lesbianas. *Educación y Biblioteca*, 81, 26-27.
- PERGOLIS, Damiano (2015). Appunti per una pedagogia del visivo. Dove andranno le figure? *Hamelin*, 40/XV, 150-157.
- PERRY, David G., PAULETTI, Rachel E., COOPER Patrick J. (2019). Gender identity in childhood: A review of the literature. *International Journal of Behavioral Development*, 43(4), 289-304. doi:10.1177/0165025418811129
- PICCININI, Giordana (2012). Le storie della notte: per una pedagogia dell'albo illustrato. En HAMELIN (ed.) *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato* (pp. 179-202). Roma: Donzelli.
- PIERCE, Cindy (2016). *Explosión sexual: cómo ayudar a los niños a desarrollar una sexualidad sana en un mundo expuesto a la cultura porno*. Barcelona: Alba.
- PINAR, William (1981). Gender, sexuality and curriculum studies: The beginning of the debate. *McGill Journal of Education*, 2(3), 305-316.
- PINAR, William (ed.) (1998). *Queer Theory in Education*. New York: Routledge - Taylor & Francis Group.
- PIUSSI, Anna Maria (ed.) (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- PIUSSI, Anna Maria, BIANCHI, Letizia (1995). *Sapere di sapere. Donne in educazione*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- PLANELLA, Jordi, PIE, Asun (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283.

- PLATERO MÉNDEZ, Lucas (2014). *Trans\*exualidades, acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- PLATERO MÉNDEZ, Lucas (2019). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En Aldo GONZÁLEZ et al. *Pedagogías Queer* (pp. 26-46). Santiago de Chile: Ediciones CELEI Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- PLUMMER, Ken (2005). Critical humanism and queer theory: Living with the tension. En Norman K. DENZIN, Yvonna S. LINCOLN, (eds.) *The Sage handbook of qualitative research third edition* (pp. 357-373). Thousand Oaks: Sage Publishing.
- POLANCO, José Luis (2022). Museos en miniatura. Libros que educan la mirada. *Peonza. Revista de literatura infantil y juvenil*, 140, 19-28.
- POPPER, Karl R. (1972). *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*. Bologna: Il Mulino.
- PRECIADO, Paul B. (2008). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
- PRECIADO, Paul B. (2014). *Testo yonqui*. Barcelona: Planeta.
- PRIULLA, Graziella (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Milano: Franco Angeli.
- PRIULLA, Graziella (2014). *Parole tossiche: cronache di ordinario sessismo*. Cagli: Settenove edizioni.
- PRIULLA, Graziella (2016). *La libertà difficile delle donne. Ragionando di corpi e di poteri*. Cagli: Settenove edizioni.
- PUGH, Tison (2011). *Innocence, heterosexuality, and the queerness of children's literature*. New York: Routledge.
- QUAGLIATA, Emanuela, DI CIEGLIE, Domenico (eds.) (2015). *L'identità sessuale e l'identità di genere*. Roma: Astrolabio-Ubaldini Editore.
- RADZIWIŁŁ, Katarzyna, CZAPLEWSKA, Joanna (2021). *Femmes au fil du temps*. Basel: Helvetiq.
- RAETHER, Gabriele (1996). *Aleksandra Kollontaj: libertà sessuale e libertà comunista*. Pomezia: Erre emme.
- RANCIERE, Jacques (2008). *L'espectateur émancipé*. Paris: La fabrique editions.
- RAUCH, Andrea (2012). Tracce per una storia dell'albo. En HAMELIN (ed.) *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato* (pp. 3-20). Roma: Donzelli.
- REYNOLDS, William M., WEBBER, Julie A. (2004). *Expanding curriculum theory: Dispositions and lines of flight*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- RICCI, Martina (2018). Alexandra Kollontaj: Stato comunista e liberazione femminile. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea: Scuola e società in Italia e Spagna tra Ottocento e Novecento*, 34(2), [http://www.studistorici.com/2018/06/29/ricci\\_numero\\_34/](http://www.studistorici.com/2018/06/29/ricci_numero_34/). [consultat 22-07-2022]
- RICH, Adrienne (2019). *Nacemos de mujer. La crisis de la maternidad como institución y como experiencia*. Madrid: Traficantes de sueños. [1976: *Of Woman Born. Motherhood as Experience and Institution*. New York: Norton]
- RICH, Adrienne (1980). Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. *Signs. Women: Sex and Sexuality*. Chicago: The University of Chicago Press, 5(4), 631-660.



- RICHARD, Gabrielle (2019). *Hétéro, l'école? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*. Montréal: Les Éditions du remue-ménage.
- RINALDI, Cirus (2016). *Sesso, sé e società*. Firenze: Mondadori Università.
- RINALDI, Cirus (2018). *Maschilità, devianze, crimine*. Milano: Meltemi.
- RIPPON, Gina (2020). *El género y nuestros cerebros: La nueva neurociencia que rompe el mito del cerebro femenino*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- RIVERS, Ian, DUNCAN, Neil (2013). *Bullying. Experiences and discourses of sexuality and gender*. London: Routledge.
- ROBUSTELLI, Cecilia (2016). *Sindaco e sindaca. Il linguaggio di genere*. Roma-Firenze: Gruppo editoriale L'Espresso-Accademia della Crusca.
- ROMANIA, Vincenzo (2013). Queering social sciences: dall'epistemologia interazionista a quella del closet. *AG About Gender-Rivista internazionale di studi di genere*, 2(3), 1-41. doi:10.15167/2279-5057/ag.2013.2.3.65.
- ROMERO, Tatiana (2022). Coco Guzmán: el dibujo como transformación e intervención. *Pikara Online magazine*, 03. <https://www.pikaramagazine.com/2022/03/coco-guzman-el-dibujo-como-transformacion-e-intervencion/>. [consultat 03-08-2022].
- ROSELLÓ PEÑALOZA, Miguel, CABRUJA UBACH, Teresa (2012). Bio-Ciencia-Ficción: La Biologización de la Identidad en los Discursos Médicos y clínicos de la Transexualidad. *Quaderns de psicologia*, 14(2), 111-123.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (2009). *Émile, ou de l'éducation*. Paris: Flammarion. [1762: *Émile, ou de l'éducation*. Den Haag: Néaulme].
- RUBIN, Gayle (1975). The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex. En Rayna REITER (ed.) *Toward an anthropology of women* (pp. 157-210) New York: Monthly Review Press.
- RUBIN, Gayle (1998). Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. En Peter AGGLETON, Richard Guy PARKER *Culture, Society and Sexuality: a Reader* (pp. 143-178). Abingdon-on-Thames: Routledge.
- SABATINI, Alma (1986). *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana: per la scuola e per l'editoria scolastica*. Roma: Presidenza del Consiglio dei ministri. Direzione generale delle informazioni della editoria e della proprietà letteraria artistica e scientifica.
- SABATINI, Alma (1987). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Commissione Nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna, Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- SALDAÑA BLASCO, Dafne, GOULA MEJON, Julia, CARDONA TAMAYO, Helena (2019). *El pati de l'escola en igualtat. Guia de diagnosi i d'intervenció amb perspectiva de gènere*. Barcelona: Pol·len edicions.
- SALETTI CUESTA, Lorena (2008). Propuestas teóricas feministas en relación al concepto de maternidad. *Clepsydra*, 7, enero, 169-183. [https://www.academia.edu/5028619/Propuestas\\_teoricas\\_feministas\\_en\\_relacion\\_al\\_concepto\\_de\\_maternidad](https://www.academia.edu/5028619/Propuestas_teoricas_feministas_en_relacion_al_concepto_de_maternidad) [consultat 20-06-2022].
- SÁNCHEZ SÁINZ, Mercedes (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos en hacer otra educación?* Madrid: Los libros de la Catarata.

- SANGIULIANO, Maria (2008). Generi e politiche educative. Spunti sul contesto italiano a partire dagli ambiti internazionali. En Ivana PADOAN, Maria SANGIULIANO. *Educare con differenza: Modelli educativi e pratiche formative* (p. 65). Torino: Rosenberg & Sellier.
- SANTAMBROGIO, Alessia (2017). *Queering the intersexed. Eccedenza dei corpi e fluidità dei generi*. Summer School “Queer Imaginaries. Transitions, Politics, Intersections”. a.a. 2016/2017. Università di Enna Kore.
- SANTAMBROGIO, Alessia, FIERLI, Elena (2022). Growing and knowing: a critical analysis of narratives of bodies and sexualities. The experience of the FAMMI CAPIRE project. En Nùria CAMPS-CASALS, Mireia CANALS BOTINES, Nùria MEDINA CASANOVAS (eds.) *Storytelling Revisited. Gender and Health* (pp. 106-121). Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.
- SAPEGNO, Serena (2014). *La differenza insegna*. Roma: Carocci.
- SARLAND, Charles (2006). *The Impossibility of Innocence: Ideology, Politics, and Children's Literature*. En Peter HUNT (ed.) *Understanding Children's Literature* (pp. 39-55). London-New York: Routledge.
- SARSINI, Daniela (2004). Il corpo cibernetico. En Alessandro MARIANI (ed.) *Corpo e modernità* (pp. 148-166). Cesano Maderno: Unicopli.
- SCHETTINI, Laura (2011). *Il gioco delle parti. Travestimenti e paure sociali tra Otto e Novecento*. Milano: LeMonnier
- SCHRUPP, Antje, Patu (2017). *A brief history of feminism*. Cambridge (MS): MIT Press.
- SCHWARCZ, Joseph H. (1982). *Ways of the illustrator: Visual communication in children's literature*. Chicago: American Library Association.
- SCHWARCZ, Joseph H., SCHWARCZ, Chava (1991). *The Picture Book Comes of Age*. Chicago: American Library Association.
- SCOSSE e OTTIMOMASSIMO (2019). FAMMI CAPIRE. Le rappresentazioni dei corpi e delle sessualità nei libri illustrati 0-18 anni, *Andersen*, 366, ottobre, 13-15.
- SCOTT, Joan W. (2013). *Genere, politica, storia*. Roma: Viella.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky (1991). How to Bring Your Kids up Gay. *Social Text*, 29(1), 18-27.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky (2008). *Epistemology of the Closet*. Oakland: University of California Press.
- SEGAL, Marcia Texler (ed.) (2010). *Interactions and intersections of gendered bodies at work, at home, and at play*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- SEGARRA, Nacho M., BASTARÓS, María, DAURA, Cristina (2017). *Herstory: una historia ilustrada de las mujeres*. Barcelona: Lumen.
- SEGARRA, Nacho M., BASTARÓS, María, DAURA, Cristina (2021). *Sexbook. Una historia ilustrada de la sexualidad*. Barcelona: Lumen.
- SEIDMAN, Steven (2004). Queer theory. *Matters of Culture: Cultural Sociology in Practice*, 255-269.
- SEIDMAN, Steven (2005). From Polluted Homosexual to the Normal Gay: Changing Patterns of Sexual Regulation in America. En Chrys INGRAHAM (ed.) *Thinking Straight. The Power, Promise and Paradox of heterosexuality*. New York: Routledge.

- SELMI, Giulia (2015). Chi ha paura della libertà? La così detta ideologia del gender sui banchi di scuola. *AG About Gender-Rivista internazionale di studi di genere*, 4(7), 263-268. doi:10.15167/2279-5057/ag.2015.4.7.291
- SELMI, Giulia, ROBERTI, Valeria (2021). *Una scuola arcobaleno. Dati e strumenti contro l'omotransfobia in classe*. Cagli: Settenove edizioni.
- SENALDI, M. (2006). *Enjoy! Il godimento estetico*. Roma: Meltemi.
- SERRANO, Rubén (2020). *No estamos tan bien: Nacer, crecer y vivir fuera de la norma en España*. Barcelona: Temas de Hoy.
- SEVESO, Gabriella (2005). Gioco e differenza di genere. En Piera BRAGA (ed.) *Gioco, cultura e formazione. Temi e problemi di pedagogia dell'infanzia* (pp. 101-116). Bergamo: Junior.
- SEVESO, Gabriella (2016). Differenze di genere e libri per l'infanzia: riflessioni sugli stereotipi di genere nei libri scolastici italiani. *Critica Educativa*, 2(2), 107-122.
- SHAVIT, Zohar (1995). The Historical Model of the Development of Children's Literature. En Maria NIKOLAJEVA (ed.) *Aspects and issues in the history of children's literature* (pp. 27-38). Westport: Greenwood Press.
- SMADJA, Isabelle (2004). *Le temps des filles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- SMADJA, Isabelle, BRUNO, Pierre (2008). Évaluer le sexisme d'une œuvre: nécessité et difficulté. *Le français aujourd'hui*, 163(4), 29-36. doi:10.3917/lfa.163.0029.
- SIPE, Lawrence (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-107.
- SIPE, Lawrence, PANTALEO, Sylvia (eds.) (2008). *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*. London-New York: Routledge.
- SKELTON, Christine, FRANCIS, Becky, SMULYAN, Lisa (2006). *The SAGE handbook of Gender and Education*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- SOLER MATA, Joan (ed.) (2015). *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX: un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- SOLSONA PAIRÓ, Núria (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nenes i nens en llibertat*. Vic: Eumo Editorial.
- SONTAG, Susan (1979). The Double Standard of Ageing. *On the Contrary: Essays by Men and Women*, 99-112.
- SOTOMAYOR, Victoria (2000). Lenguaje literario, géneros y literatura infantil. En Pedro C. CERRILLO, Jaime GARCÍA PADRINO (eds.) *Presente y futuro de la literatura infantil* (pp. 27-66). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- SPACCATINI, Federica, PACILLI Maria Giuseppina, TOMASETTO Carlo (2018). La sessualizzazione delle bambine e dei bambini. En DE Norma PICCOLI, Chiara ROLLERO. *Sui generi: Identità e stereotipi in evoluzione*. Torino: CIRSDE. Università di Torino
- SPALLACCIA, Beatrice (2021). Identità trans e sfide al binarismo normativo di genere: la letteratura anglofona per l'infanzia a tema LGBTQ+ e la sua traduzione in italiano. En Roberta PEDERZOLI, Valeria ILLUMINATI (eds.) *Tra genere e generi. Tradurre e pubblicare testi* (pp.79-104). Milano: Franco Angeli.
- STEILA, Daniela (2016). La (ri)proposta della maternità come destino "naturale" delle donne. *Bioetica*, XXIV(3), 515-526.

- STEPHENS, John (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. London: Longman.
- STEPHENS, John (2018). Picturebooks and ideology. En Bettina KUMMERLING-MEIBAUER (ed.) *The Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge.
- STEVAN, Caroline, BRASLIN, Elina (2021). *Citoyennes*. Basel: Helvetiq.
- STRÖMQUIT, Liv (2018). *El fruto prohibido*. Barcelona: Reservoir books-Penguin Random House.
- SUBIRATS, Marina, BRULLET, Cristina (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SUNDARAM, Vanita, SAUNTON, Helen (eds.) (2016). *Global Perspectives and Key Debates in Sex and Relationships Education: Addressing Issues of Gender, Sexuality, Plurality and Power*. New York: Palgrave Macmillan.
- SUTTON, Roger (2014). Editorial: As Pretty Does. *Horn Book*, 90(2), 11–12.
- SZPUNAR, Giordana, SPOSETTI, Patrizia, MARINI, Sara (2017). Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella prima infanzia. Riflessioni su un'esperienza educativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 13-30. doi:10.19241/lll.v13i29.64
- SWEET, Elizabeth (2014). Toys are more divided by gender now than they were 50 years ago. *The Atlantic*, 9-12-14. <https://www.theatlantic.com/business/archive/2014/12/toys-are-more-divided-by-gender-now-than-they-were-50-years-ago/383556/>. [consultat 14-12-2021]
- TAURINO, Alessandro (2010). *Psicologia della differenza di genere*. Roma: Carocci.
- TAYLOR, Charles (1993). *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*. Milano: Feltrinelli.
- TAYLOR, Keeanga-Yamahtta (ed.) (2017). *How We Get Free: Black Feminism and the Combahee River Collective*. Chicago: Haymarket Books.
- TAYLOR, Monica, COIA, Lesley (ed.) (2014). *Gender, Feminism, and Queer Theory in the Self-Study of Teacher Education Practices*. New York: Springer Publishing.
- TERRUSI, Marcella (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo dei libri*. Roma: Carocci.
- THOMAS, Felicity, AGGLETON, Peter (2016). School-Based Sex and Relationships Education: Current Knowledge and Emerging Themes. En Vanita SUNDARAM, Helen SAUNTON (eds.) *Global Perspectives and Key Debates in Sex and Relationships Education: Addressing Issues of Gender, Sexuality, Plurality and Power* (pp. 13-29). New York: Palgrave Macmillan.
- TOBÍO MELIDA, Constanza (2010). Cuidado e identidad de género. De las madres que trabajan a los Hombres que cuidan. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 70(2), 399-422. doi:10.3989/ris.2010.08.26.
- TOFIÑO, Iñaki (2006). ¿Un libro homófobo? ¡Que lo lea Rita! Criterios de valoración con referente pedagógico para los materiales LGTB destinados a menores. *Educación y Biblioteca*, 152, 83-88.
- TONTARDINI, Ilaria (2012). Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato. En HAMELIN (ed.) *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato* (pp. 21-48). Roma: Donzelli.
- TORRAS, M. (2004). Cuerpos, géneros, tecnologías. *Lectora: revista de dones i textualitat*, 10 gener, 9-12.

- TORRAS, Meri (2007). El delito del cuerpo. En Meri TORRAS (ed.) *Cuerpo e identidad: estudios de género y sexualidad I* (pp. 11-36). Barcelona: Edicions UAB.
- TORRAS, Meri (ed.). (2008). *Encarnac (c) ionas: teoría (s) de los cuerpos (4)*. Editorial UOC.
- TRABAL, Mariona, (2017). Parlem de sexe (als infants). *Faristol*, 86, 13-16.
- TURIN, Adela. (1995). *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y horas.
- TURIN, Adela (1996). *Así es: por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- TURIN, Adela (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Torino. <http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm~doc/guida-alla-decifrazione-degli-stereotipi-sessisti-negli-albi-illustrati.pdf> [consultat 3-5-2020].
- TURRIÓN PENELAS, Celia (2012). La ambigüedad de significado en el álbum y su lector implícito. El ejemplo de El Túnel de Browne. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(1), 60-78.
- ULIVIERI, Simonetta (1995): *Educare al femminile*. Pisa: Edizioni ETS.
- ULIVIERI, Simonetta (2007). I silenzi e le parole delle donne. *Historia de la Educación*, 26, 169-180. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/744> [consultat 24-04-2019].
- ULIVIERI, Simonetta (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: Franco Angeli.
- UTT, Jamie, SHORT, Kathy G. (2018). Critical Content Analysis: A Flexible Method for Thinking with Theory. *Special Issue: Critical Content Analysis of Race, Racism, & Whiteness*, 8(2), 1-7.
- VACCARELLI, Alessandro (2011). La pedagogia interculturale tra emergenze sociali e rapporti interdisciplinari. En Alessandro MARIANI (ed.) *25 Saggi di pedagogia* (pp. 184-196). Milano: Franco Angeli.
- VALCÁRCEL, Amelia (1998). Feminismo y poder político. *Debate Feminista*, 17, 223–233.
- VALCÁRCEL, Amelia (2000). El feminismo. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía. Suplemento, V, Retos pendientes en ética y política*. 123-135. doi:10.24310/Contrastescontrastes.v0i0.1482.
- VAN DER LINDEN, Sophie (2003). L'album, entre texte, image et support. *La Revue des Livres pour Enfants - L'analyse des livres d'images*, 214, 59-68.
- VAN DER LINDEN, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'atelier du poisson soluble.
- VAN DER LINDEN, Sophie Van der Linden (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161, 51-58.
- VAN DER LINDEN, Sophie (2013). *Album[s]*. Paris: Editions de Facto-Actes Sud.
- VARELA, Núria (2018). *Feminismo para principiantes*. Madrid: B de Bolsillo.
- VARRÀ, Emilio (2012). Albo e tempo. En HAMELIN (ed.) *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato* (pp. 73-110). Roma: Donzelli.
- VENERA, Anna Maria (ed.) (2014). *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Bergamo: Junior.

- VITELLI, Roberto, VALERIO, Paolo (2012). *Sesso e genere. Uno sguardo tra storia e nuove prospettive*. Napoli: Liguori.
- VIVAS, Esther (2019). Maternitats desobedients. *Idees*, 47. <https://revistaidees.cat/maternitats-desobedients/> [consultat 20-06-2022].
- VOLPATO, Chiara (2013). *Psicosociologia del maschilismo*. Bari: Laterza.
- VON STOCKAR BRIDEL, Denise (2005). Féministe ou féminin: approches sociologiques et artistiques de la problématique des genres. En Isabelle NIÈRES-CHEVREL (ed.) *Littérature de jeunesse, incertaines frontières* (pp. 187-198). Paris: Gallimard Jeunesse.
- WALSH, Catherine (ed.) (2014). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- WEISSMAN, Anna L. (2017). Repronormativity and the Reproduction of the Nation-State: The State and Sexuality Collide. *Journal of GLBT Family Studies*, 13(3), 277-305. doi:10.1080/1550428X.2016.1210065.
- WEITZMAN, Lenor J. (1972). Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77(6), 1125-1150.
- WENSELL, U. (2003). La ilustración de textos literarios dedicados a la infancia. En Jaime GARCÍA PADRINO (ed.) *La comunicación literaria en las primeras edades* (pp. 97-109). Madrid: MEC.
- WITTIG, Monique (1980). Le pensée Straight. *Questions Féministes*, 7, 45-53.
- WITTIG, Monique (1989). On the social contract. *Feminist Issues*, 9(1), 3-12.
- WITTIG, Monique (2019). *Il pensiero eterosessuale*. Verona: Ombre Corte. [1992: *The Straight Mind and other essays (1976-1990)*. Boston: Beacon Press].
- WITTIG, Monique, ZEIG, Sande (2020). *Appunti per un dizionario delle amanti*. Milano: Meltemi. [1976: *Brouillon pour un dictionnaire des amantes*. Paris: Grasset and Fasquelle]
- WOOLF, Virginia (2010). *Una stanza tutta per sé*. Milano: Feltrinelli. [1929: *A Room of One's Own*. London: Hogarth Press]
- WOOLF, Virginia (2021). *Le tre ghinee*. Milano: Feltrinelli. [1938: *Three Guineas*. London: Hogarth Press]
- XIAO, Sonya Xinyue, MARTIN, Carol Lynn, SPINRAD, Tracy L., EISENBERG, Nancy, DELAY, Dawn, HANISH, Laura D., FABES, Richard A., OSWALT, Krista (2022). Being helpful to other-gender peers: School-age children's gender-based intergroup prosocial behaviour. *British journal of developmental psychology*, 40(4), 520-538. doi:10.1111/bjdp.12426.
- ZANFABRO, Giulia (2017). Gender Matters: What Is at Stake in Dealing with Children's Literature? *TRANS-Revue de littérature générale et comparée*, 21. doi: 10.4000/trans.1440
- ZANFABRO, Giulia (2015). Chi ha paura dei libri per bambini/e? I presupposti della critica: una questione politica. En Luca RAIMONDI, Silvia ALBERTAZZI, Federico BERTONI, Emanuela PIGA (eds.) *L'immaginario politico. Impegno, resistenza, ideologia*. *Between*, 5(10), 1-27.
- ZETKIN, Clara (1922). Discurs per al *The International Communist Women's Day*. [marxists.org](http://marxists.org) [consultat 16-02-2022].

- ZILOTTO, Donatella (2008). La rivolta del bambino di plastica. Libri e collane per insegnare ai bambini a difendersi dai genitori. En Silvia BLEZZA PICHERLE *Rileggendo Astrid Lindgren. Percorsi critici e itinerari interpretativi* (pp. 167-181). Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- ZIZIOLI, Elena (2017). *Imperfette ma autentiche. L'educazione contro una "conformazione al ribasso"*. En Anna Grazia LOPEZ (ed.) *Decostruire l'immaginario femminile* (pp. 93-106). Pisa: Edizioni ETS.
- ZIZIOLI, Elena (2021). "Lezioni di volo" per ricominciare a vivere. La *visual narrative* nel tempo dell'emergenza: Riscoperta del potenziale educativo. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 11(2), 126-142.
- ZIZIOLI, Elena (2021). *Donne detenute: percorsi educativi di liberazione*. Milano: Franco Angeli.
- ZIZIOLI, Elena, FIERLI, Elena (2020). Paure diffuse, paure nascoste: emozioni per l'inclusione con gli albi illustrati. En R. BIAGIOLI, V. ONGINI, A. PAPA *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale e inclusiva*. Firenze: Edizioni Junior Bambini.
- ZIZIOLI, Elena, FRANCHI, Giulia (2017). *I tesori della lettura sull'isola: una pratica di cittadinanza possibile*. Roma: Sinnos.
- ZIZIOLI, Elena, FRANCHI, Giulia (2018). Bambini coraggiosi e "cattive ragazze": un'isola sottosopra. *L'isola che non c'è*, 16, 417-438. doi:10.4399/978882551394315.
- ZOBOLI, Giovanna (2008). La voce del libro. Sull' "ovvia" questione della forma e del contenuto. *Hamelin*, 20, 24-31.
- ZOBOLI, Giovanna (2023). L'ospite sgradita. *Educazione aperta*, bloc online, 15 febbraio 2023. <https://www.educazioneaperta.it/lospite-sgradita.html>. [consultat 16-02-23]
- ZOSULS, Kristina M. (2014). Gender-Based Relationship Efficacy: Children's self-perceptions in intergroup contexts. *Child development*, 85(4), 1663-1676.
- ZUCCHINI, Gabriela (ed.) (2014). *Maria Teresa Andruetto. Per una letteratura senza aggettivi*. Modena: Equilibri.

## PROCEDÈNCIA DE LES IMATGES

Les reproduccions que apareixen en aquest treball procedeixen dels volums de la biblioteca de l'autora, excepte:

1. [https://unperiodistaenelbolsillo.com/wp-content/uploads/2019/12/Laperralacerdala-zorraylaloba\\_05.jpg](https://unperiodistaenelbolsillo.com/wp-content/uploads/2019/12/Laperralacerdala-zorraylaloba_05.jpg)
3. <https://www.vistanet.it/cagliari/wp-content/uploads/sites/2/2017/11/non-una-dimeno-770x480.png>
8. <https://www.illibraio.it/wp-content/uploads/2019/02/Donne-senza-paura-p-052.jpg>
12. <https://api.time.com/wp-content/uploads/2020/09/barbara-kruger-time-100-2021-social.jpg?quality=85>
13. [http://novembrefeminista.caladona.org/wp-content/uploads/2021/11/photo\\_2021-11-10-11.25.20.jpeg](http://novembrefeminista.caladona.org/wp-content/uploads/2021/11/photo_2021-11-10-11.25.20.jpeg)
16. [https://slideplayer.com/15437972/93/images/slide\\_9.jpg](https://slideplayer.com/15437972/93/images/slide_9.jpg)
18. <https://lamareauxmots.com/blog/wp-content/uploads/2013/02/rose.jpg>

19. [http://4.bp.blogspot.com/-on6LySArkXY/U8WZsK1ygAI/AAAAAAA-AFg4/abROnTOY20Y/s1600/LittleRedCap\\_KvetaPacovska5.JPG](http://4.bp.blogspot.com/-on6LySArkXY/U8WZsK1ygAI/AAAAAAA-AFg4/abROnTOY20Y/s1600/LittleRedCap_KvetaPacovska5.JPG)
26. [https://transcanwork.org/x/cdn/?https://storage.googleapis.com/wzukusers/user-23487020/images/5898277544c6ca3i1ABM/02.06.17-Nat-Geo-Jan-2017\\_d400.png](https://transcanwork.org/x/cdn/?https://storage.googleapis.com/wzukusers/user-23487020/images/5898277544c6ca3i1ABM/02.06.17-Nat-Geo-Jan-2017_d400.png)
31. <http://ekare.es/wp-content/uploads/2015/09/albumes-sophie-van-der-linden-c.jpg>
33. <http://files.picturebookmakers.com/images/posts/20150623-suzy-lee/20.jpg>
36. [https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEhqBU\\_mE5MtbAVV\\_V36NFboi9Ey7pqcGwGDc6RSTRgNkHSR8P4vzlkOu-Ka1\\_u1jAd88\\_Ompr4LA7c5KGW4hP1RU-XQoSpMzy5yI6Vw82uwoh4zXegOF57eHKy4eFpRZv9dxOFQgj1-Rtkx-TuaO\\_32mDC7HHrmmgkB9PAX-S53RWBtLM6BL2BR9d3hZs/w640-h458/unnamed.png](https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEhqBU_mE5MtbAVV_V36NFboi9Ey7pqcGwGDc6RSTRgNkHSR8P4vzlkOu-Ka1_u1jAd88_Ompr4LA7c5KGW4hP1RU-XQoSpMzy5yI6Vw82uwoh4zXegOF57eHKy4eFpRZv9dxOFQgj1-Rtkx-TuaO_32mDC7HHrmmgkB9PAX-S53RWBtLM6BL2BR9d3hZs/w640-h458/unnamed.png)
37. <https://babookidsdesign.com/wp-content/uploads/2020/05/Cappuccetto-Verde-Corraini-Edizioni-2.jpg>
38. <https://m.facebook.com/agoraoreto/posts/liceberg-della-violenza-di-genere-fonte-amnesty-international/1269176993269808/>
40. [https://www.planetatangerina.com/wp-content/uploads/2019/03/ca\\_em\\_casa\\_somos\\_3.jpg](https://www.planetatangerina.com/wp-content/uploads/2019/03/ca_em_casa_somos_3.jpg)
43. [https://cdn.shopify.com/s/files/1/0030/4432/products/AAVV\\_Blast-off-3\\_1024x1024.jpg?v=1601400031](https://cdn.shopify.com/s/files/1/0030/4432/products/AAVV_Blast-off-3_1024x1024.jpg?v=1601400031)
47. <http://cavallfort.cat/wp-content/uploads/2018/11/germa1-300x188.png>
48. [https://www.terre.it/wp-content/uploads/2019/11/870x455\\_Pronti-via.jpg](https://www.terre.it/wp-content/uploads/2019/11/870x455_Pronti-via.jpg)
50. [https://www.linflux.com/wp-content/uploads/2021/01/julian\\_36-37\\_hi\\_us\\_0\\_0\\_0-400x187.jpg](https://www.linflux.com/wp-content/uploads/2021/01/julian_36-37_hi_us_0_0_0-400x187.jpg)
55. <https://i0.wp.com/www.themarginalian.org/wp-content/uploads/2014/08/what-makesababy6.jpg?w=500&ssl=1>
59. <https://i.pinimg.com/736x/d1/5b/ab/d15bab865f190f721972ccc256e462d9.jpg>
60. <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTpWX1JGiBbPtUs5E8CEzcfu2DS8FUDvgDklFEHYzBkAgR-MDkr7FUJV9zn5jqODKq22Y&usqp=CAU>



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

COSSOS REPRESENTATS /COSSOS AMAGATS. LA REPRESENTACIÓ DELS COSSOS, LES IDENTITATS  
I LES SEXUALITATS EN ELS LLIBRES IL·LUSTRATS (0-16 ANYS) PUBLICATS A CATALUNYA I A ESPANYA A PARTIR DE L'ANY 2010

Elena Fierli

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

COSSOS REPRESENTATS /COSSOS AMAGATS. LA REPRESENTACIÓ DELS COSSOS, LES IDENTITATS  
I LES SEXUALITATS EN ELS LLIBRES IL·LUSTRATS (0-16 ANYS) PUBLICATS A CATALUNYA I A ESPANYA A PARTIR DE L'ANY 2010

Elena Fierli

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

COSSOS REPRESENTATS /COSSOS AMAGATS. LA REPRESENTACIÓ DELS COSSOS, LES IDENTITATS  
I LES SEXUALITATS EN ELS LLIBRES IL·LUSTRATS (0-16 ANYS) PUBLICATS A CATALUNYA I A ESPANYA A PARTIR DE L'ANY 2010

Elena Fierli



UNIVERSITAT  
ROVIRA i VIRGILI