

# Tipografías incómodas. Cine, diversidad y alfabetización visual para la formación del profesorado

**Ricard Huerta**Universitat de València **Concepción Francos Maldonado**Universidad de Oviedo <https://dx.doi.org/10.5209/eslg.106491>

Recibido: 15/12/2025 • Aceptado: 16/02/2026

**ES Resumen.** El objetivo del artículo plantea la necesidad de incorporar, en la formación inicial del profesorado, herramientas de alfabetización visual capaces de abordar la diversidad LGBTIQ+ sin reducirla a un contenido episódico. De esta forma, el material del corpus se delimita en torno al cartel cinematográfico de temática LGBTIQ+ y, dentro de él, a la tipografía como interfaz que organiza regímenes de legibilidad, tono y autoridad cultural. El método adopta un diseño cualitativo de estudios de casos, con selección intencional de afiches contemporáneos del cine internacional y contraste genealógico con referentes del cartelismo español, integrando una lectura transdisciplinar desde didáctica de las artes y didáctica de la lengua y educación literaria, apoyada en estudios culturales. Los resultados describen cómo decisiones tipográficas y compositivas modulan la visibilidad de lo disidente, oscilan entre clausura, ambivalencia e ironía, y ofrecen criterios de análisis transferibles al aula universitaria. La discusión vincula estas operaciones gráficas con prácticas de mediación docente orientadas a derechos humanos, y las conclusiones proponen una línea de comprensión replicable basada en comparación histórica, lectura crítica de paratextos y producción interpretativa de diseños, señalando como límite la heterogeneidad contextual del corpus.

**Palabras clave.** Cine; Diseño; Creatividad; Formación del profesorado; Diversidad; Alfabetización visual.

## EN Awkward typefaces. Cinema, diversity and visual literacy for teacher training

**EN Abstract.** The article's aim argues for the need to incorporate, within initial teacher education, visual literacy tools capable of addressing LGBTIQ+ diversity without reducing it to an episodic curricular topic. Accordingly, the corpus is delimited around LGBTIQ+-themed film posters and, within that field, around typography as an interface that organises regimes of legibility, tone, and cultural authority. The method adopts a qualitative case-study design, based on a purposive selection of contemporary posters from international cinema and a genealogical contrast with key references from Spanish poster traditions, integrating a transdisciplinary reading that connects arts education with language and literary education, grounded in cultural studies. The results describe how typographic and compositional decisions modulate the visibility of dissidence, oscillating between closure, ambivalence, and irony, and how they provide analytic criteria transferable to university-based teacher training. The discussion links these graphic operations to forms of pedagogical mediation oriented towards human rights, and the conclusions propose a replicable line of understanding based on historical comparison, critical reading of paratexts, and interpretive design production, while identifying the corpus's contextual heterogeneity as a limitation.

**Keywords.** Film; Design; Creativity; Teacher training; Diversity; Visual literacy.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Estado de la cuestión. Cine, diversidad sexual y alfabetización visual en formación docente. 3. Marco teórico. Regímenes de representación, ironía y pedagogías de la mirada en temáticas LGBTIQ+. 4. Métodos. Diseño de estudio y criterios de análisis del cartel cinematográfico. 5. Resultados. Potencial didáctico y repertorios de trabajo en Primaria. 6. Discusión. Cine, escuela y cultura visual como dispositivos de intervención social. 6.1. *Tipografías del cine español actual con temática LGBTIQ+*. 6.2. *Genealogías tipográficas y formas de clausura en el cartelismo español*. 7. Conclusiones. 8. Financiación y agradecimientos. 9. Referencias citadas.

**Cómo citar:** Huerta, R., y Francos, M. (2026). Tipografías incómodas: diseño gráfico, visualidad queer y pedagogías de la disidencia. *Estudios LGBTIQ+, Comunicación y Cultura*, 6(1), pp. 125–137. <https://dx.doi.org/10.5209/eslg.106491>.

## 1. Introducción

La circulación contemporánea de representaciones vinculadas a la diversidad sexual e identitaria, amplificada por plataformas digitales y redes sociales, sitúa a la universidad ante un campo visual de alta exposición que el alumnado ya habita como práctica cotidiana. En ese escenario, la docencia no se reduce a acompañar consumos culturales, sino que asume una responsabilidad específica, interpretar y poner en relación esa riqueza simbólica con sus condiciones sociales de producción y de legitimación, allí donde el capital cultural organiza diferencias de acceso, reconocimiento y valor (Bourdieu, 2012). La formación en imágenes se sostiene, por tanto, en una lógica de alfabetización visual que atraviesa cine, artes y diseño, y que se proyecta sobre los dispositivos actuales de mediación digital, desde los que el alumnado aprende a mirar, a seleccionar y a juzgar.

Desde este marco, se entiende como artefacto visual cualquier forma susceptible de análisis cultural situado, no por su «calidad» previa, sino por el tipo de experiencia y de memoria social que activa. La articulación entre manifestaciones artísticas y entornos de comunicación digital favorece sinergias entre arte, diseño y alfabetización visual, con efectos verificables sobre la capacidad de lectura crítica del alumnado y sobre la pertinencia pedagógica de los materiales con los que se trabaja (Sweeny, 2023). La recepción positiva de estas aproximaciones suele depender de una condición sencilla y exigente a la vez, que el aula no se cierre sobre su propio canon, sino que reconozca intereses, preocupaciones y zonas de desconocimiento del estudiantado como parte del engranaje educativo compartido (Parral, 2024).

En esa línea, el cine se adopta como herramienta privilegiada no para «ilustrar» temas, sino para entrenar competencias de análisis de formas, relatos y paratextos, reforzando la figura docente como mediación cultural con densidad social y simbólica. Las decisiones estéticas y estilísticas se leen, entonces, en continuidad con sus tramas económicas, políticas y sociales, evitando aislar lo visual en un territorio autónomo (Huerta y Rodríguez-López, 2025). La ocultación o el silencio institucional ante determinadas realidades produce, además, un efecto pedagógico nítido, aquello de lo que no se habla tiende a percibirse como irrelevante o impropio del ámbito del conocimiento. Las dificultades para abordar la cuestión de diversidad sexual e identitaria en el aula suelen agregarse en varios planos, disponibilidad desigual de materiales, ausencia de propuestas curriculares, resistencias profesionales, incomprensiones institucionales y fricciones con ciertos entornos familiares, lo que sitúa a la educación artística, lingüística y literaria como espacios de intervención particularmente estratégicos.

Esta complicación se redobra cuando el foco se desplaza hacia la didáctica de la lengua y la literatura, porque no basta con «comunicar mejor» en un sentido instrumental, dado que el lenguaje organiza realidad e identidad y su uso nunca es inocuo. La alfabetización mediática no se agota en el uso instrumental de dispositivos, sino que requiere desarrollar alfabetizaciones múltiples capaces de ampliar la participación y la expresión de sujetos atravesados por diferencias culturales, socioeconómicas y de género (Kalantzis, Cope, Cope y Zapata, 2019). En este sentido, el cine opera como un medio especialmente fértil para desplegar competencias comunicativas, estéticas, mediáticas, éticas y sociales, siempre que su incorporación se sostenga en mediaciones críticas y no en consumos acríticos.

El Marco Común Europeo para las Lenguas (2020) permite sostener la necesidad de competencias generales y lingüístico-comunicativas que incorporen reflexión sobre lo que se dice y sobre lo que se deja de decir, especialmente en contextos donde la semántica y la pragmática participan de exclusiones. Las transformaciones asociadas a la postmodernidad y a la expansión de Internet han ampliado el concepto de alfabetización y han modificado prácticas de lectura y enseñanza, con desplazamientos hacia la educación literaria y hacia modos de leer atravesados por la hibridación de formatos (Colomer, 1991; Durán, 2010). En este marco se inscribe también la lingüística *queer*, que cruza análisis del discurso y teoría para examinar cómo la lengua contribuye a construir y negociar identidades, género y sexualidades, cuestionando la naturalización de esquemas binarios. La obra de Navarro, *Lingüística queer hispana* (Navarro, 2023), ofrece un anclaje pertinente en el contexto español, útil tanto para el conocimiento conceptual como para orientar prácticas docentes que eviten discriminaciones en el uso del lenguaje y favorezcan visibilización y precisión.

La reflexión metalingüística, la atención a realidades plurilingües y el reconocimiento de la dimensión cultural del decir se vuelven, así, condiciones de eficacia comunicativa y de responsabilidad pedagógica. La didáctica contemporánea insiste en una ética de la comunicación que haga visibles los modos en que los discursos se emplean para construir diálogo, denunciar desigualdades o, en sentido inverso, manipular, menospreciar y excluir, con la consiguiente necesidad de explicitar esos mecanismos en el aula (Lomas, 2023, p. 298). La literatura, por su parte, trabaja la condición humana y favorece conexiones entre personas y culturas, ampliando universos de experiencia y habilitando simbolizaciones y goce estético, con efectos formativos relevantes en la construcción de sentido (Mendoza, 1994; Petit, 2015).

El objeto del presente artículo es, por tanto, evaluar el potencial didáctico de la tipografía como interfaz de legibilidad cultural en una muestra de carteles cinematográficos LGBTQ+, articulando un estudio de casos con contraste diacrónico, entre producciones contemporáneas y referentes del cartelismo español, para derivar procedimientos de análisis replicables en el aula universitaria. En la formación docente adquiere relieve en relación a la literatura infantil y juvenil, no solo por su centralidad escolar, sino por la complejidad de sus circuitos, formatos, géneros y destinatarios, donde la mediación resulta decisiva para desentrañar discurso y paratextos y para negociar significados socioculturales y pragmáticos (Lluch y Sanz Tejada, 2021). Ese trabajo de mediación se extiende también al cine como herramienta en el aula, que también exige competencias para interpretar lenguaje y simbolizaciones y para activar intertextos, tanto los del propio discurso como los del llamado «intertexto lector», decisivos para la recepción. La dimensión intertextual enriquece prácticas pedagógicas al permitir conexiones culturales diversas y puentes con experiencias del alumnado, aunque también obliga a revisar esos imaginarios heredados, como muestran investigaciones sobre el peso de determinadas adaptaciones en la memoria de «los clásicos» entre futuros docentes (Aguilar, 2017).

## 2. Estado de la cuestión. Cine, diversidad sexual y alfabetización visual en formación docente

La filmografía de las últimas décadas deja ver una intensificación de cuerpos y deseos como zonas de experiencia encarnada, no reducibles a lo íntimo, atravesadas por prejuicios sexuales, raciales, económicos y también religiosos, que el relato cinematográfico expone y reorganiza. En ese desplazamiento, la diversidad sexual comparece menos como motivo excepcional que como campo de disputa cultural, capaz de interrumpir la hegemonía del machismo y de forzar una reconsideración de aquello que se ha naturalizado como norma. La lectura pedagógica de estas obras, especialmente en formación docente, no debería agotarse en la identificación temática, sino atender a sus formas de mediación, a cómo la imagen y sus paratextos producen inteligibilidad, empatía o estigmatización. En este sentido, resulta especialmente elocuente *Rara* (Pepa San Martín, 2016), cuya propuesta narrativa se acompaña con un cartel donde la economía tipográfica, incluida la elección de minúsculas y la inversión formal de las letras, activa una polisemia tensa, el término puede operar como marca de insulto y, a la vez, como reapropiación afirmativa. La tipografía no ilustra el conflicto, lo codifica como problema de legibilidad social, lo que justifica su incorporación al estado de la cuestión desde un enfoque de alfabetización visual.

Figuras 1, 2 y 3. Carteles de las películas *Hoje eu quero voltar sozinho* (Daniel Ribeiro, 2014), *Rara* (Pepa San Martín, 2016), y *Moonlight* (Barry Jenkins, 2016).



Fuente: carteles oficiales de *Hoje eu quero voltar sozinho* (Vitrine Filmes, 2014), *Rara* (Manufactura de Películas, 2016) y *Moonlight* (A24, 2016).

La discusión se amplía cuando se consideran obras que sitúan la violencia institucional y los dispositivos de poder como eje dramático, un territorio en el que las cuestiones LGBTIQ+ se entrecruzan con religión, justicia, medios y control social. En esta línea se han celebrado títulos como *Spotlight* (Thomas McCarthy, 2015) y *El Club* (Pablo Larraín, 2015), junto a *Doubt* (John Patrick Shanley, 2008), cuyo interés, en el marco de la formación de maestros, no radica únicamente en los asuntos que tematizan, sino en la manera en que invitan a leer la relación entre autoridad, silencio y daño. Sus carteles, además, muestran una voluntad de concentración semántica donde la tipografía adquiere un papel estructurante, en *Doubt*, por ejemplo, la fricción entre letras de palo y una «D» gótica intensifica la conexión entre el argumento y la imagería del poder religioso.

Figuras 4, 5, y 6. Carteles de las películas *Spotlight* (Thomas McCarthy, 2015), *El Club* (Pablo Larraín, 2015), y *La duda* (John Patrick Shanley, 2009).



Fuente: carteles oficiales de *Spotlight* (Open Road Films, 2015), *El club* (Fábula, 2015) y *La duda* (Miramax, 2008).

Para abordar identidades LGBTIQ+ y homofobia en el aula sin caer en un repertorio episódico, conviene incorporar también obras que, desde distintos registros, han alcanzado reconocimiento crítico y circulación amplia, con carteles particularmente fértiles para el análisis visual, como *Tomboy* (Céline Sciamma, 2011), *Ignasi M.* (Ventura Pons, 2013) o la clásica *The Children's Hour* (William Wyler, 1961), distribuida en España como *La calumnia*. La tradición ha tendido a ocultar estas cuestiones en pantalla, de ahí que el corpus no sea ilimitado, pero sí lo bastante consistente como para sostener un trabajo formativo que exceda parámetros estrechos, atendiendo a la carga connotativa de tipografías y composiciones como operaciones deliberadas de sentido.

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, la tipografía se convierte en un puente metodológico particularmente productivo, al permitir trabajar las potencialidades comunicativas, estéticas y culturales del alfabeto como patrimonio y como tecnología de lectura, con antecedentes en Huerta (2012, 2013, 2016) y desarrollos recientes en Francos (2022). La tradición de alfabetos artísticos y didácticos, desde Alberti y su «el lirismo del alfabeto» hasta Sonia Delaunay (1970), Schwitters, Steinitz y van Doesburg (1925), o propuestas contemporáneas vinculadas a museos y a proyectos como *Abecebichos* de Nesquens y Muñiz (2012), contribuye a la educación estética, al conocimiento de referentes culturales y al desarrollo de creatividad plástica y verbal (Segura Tornero, 2023). A ello se suman los enfoques socioconstructivistas sobre el aprendizaje lector y escritor, en la estela de Ferreiro y Teberosky (1977), y las investigaciones sobre legibilidad tipográfica en los inicios de adquisición de la escritura y ante dificultades lectoras ante dificultades lectoras. En textos publicitarios, literarios o cinematográficos, la letra trasciende su función fonética y se convierte en elemento historiográfico y estético con valor propio (Volpe, 2018), mientras que, en literatura y particularmente en LIJ, forma parte de la paratextualidad y coopera con el formato en la construcción de sentido (Tabernero, 2013). Esta condición de metalingüística visual sostiene su pertinencia interdisciplinar en la formación docente.

Por último, el estado de la cuestión exige reconocer una inercia histórica de representación trágica de lo LGBTIQ+ en el cine, donde la desviación de la norma se ha codificado como destino fatal. Precisamente por ello, carteles de alta densidad visual y tipográfica, como los de *Albert Nobbs* (Rodrigo García, 2011), *Monster* (Patty Jenkins, 2003), *Boys Don't Cry* (Kimberly Peirce, 1999), *En la ciudad sin límites* (Antonio Hernández, 2002), *Far from Heaven* (Todd Haynes, 2002), *Antes que anochezca* (Julian Schnabel, 2000) o *Milk* (Gus Van Sant, 2008), abren posibilidades educativas relevantes, no por reiterar el drama, sino por permitir identificar los dispositivos formales con los que se distribuyen afectos, peligros y legitimidades, y por hacer del análisis tipográfico una vía de acceso rigurosa a esa política cultural de la mirada.

### 3. Marco teórico. Regímenes de representación, ironía y pedagogías de la mirada en temáticas LGBTIQ+

Una línea de pensamiento reciente ha insistido en la productividad pedagógica de la ironía cuando se trabaja filmografía LGBTIQ+ en el aula, en la medida en que introduce distancia crítica sin diluir el conflicto y habilita un registro expresivo capaz de suspender, aunque sea momentáneamente, la inercia de lo trágico como destino narrativo (Alliez, 2023). Esa operación no afecta solo a la trama, también atraviesa el paratexto. La tipografía, como interfaz de legibilidad cultural, puede alojar el detonante irónico mediante elecciones formales que desplazan el tono, abren ambivalencias y modulan la relación del espectador con aquello que ve y con aquello que se le pide sentir. En este marco, la ironía deja de entenderse como recurso decorativo y pasa a funcionar como técnica de representación que, desde su implicación implícita, permite discutir violencia simbólica, estigma y defensa de minorías sin reproducir la gramática de la pena como único acceso a lo disidente, algo especialmente pertinente en contextos de formación docente, donde la pedagogía de la mirada exige herramientas para leer cómo se fabrica la legitimidad (Huerta, 2013). Dentro del corpus citado, *Ignasi M.* (Ventura Pons, 2014) ofrece un caso especialmente claro. Desde el arranque, la película hace convivir asuntos de alta densidad biográfica y política, como el VIH, la crisis económica o la vulnerabilidad material, con una actitud lúcida y lúdica que rechaza el fatalismo como horizonte obligatorio. Esa orientación se refuerza en el cartel mediante un título en mayúsculas con sombras cromáticas, cuyo carácter festivo y ambiguo no «alivia» el problema, sino que reubica su lectura, el espectador queda advertido de que el film trabajará la adversidad sin someterla a la solemnidad como única ética posible. En contraste, *Spotlight* (Thomas McCarthy, 2016), *La duda* (John Patrick Shanley, 2009), *El Club* (Pablo Larraín, 2015) o *The Children's Hour* (William Wyler, 1961) se inscriben en regímenes de representación donde la ironía no ocupa un lugar estructurante, y la mirada se organiza más bien desde la investigación, la sospecha o el conflicto moral. *Tomboy* (Céline Sciamma, 2011) permite, en cambio, un tipo de ironía más lateral, menos como chiste que como fricción, porque desplaza la observación hacia los automatismos sociales y deja que el entorno revele, por contraste, su propia rigidez. Esa tonalidad reaparece, con variaciones, en *Retrato de una mujer en llamas* (Céline Sciamma, 2019), donde la esperanza no se instala como consuelo, sino como reconfiguración sensible de aquello que reclama atención visual.

La relevancia de este eje se comprende mejor si se atiende a la tendencia histórica, reiteradamente señalada, a retratar las vidas LGBTIQ+ como trayectorias saturadas de sufrimiento y cierre trágico, una economía narrativa donde la disidencia queda asociada a dolor, castigo o muerte (Zurian y García Ramos, 2021). Frente a ese patrón, películas que incorporan ironía, o recursos afines ligados a modos de vivencia disidente, permiten desplazar la pedagogía desde la compasión hacia la comprensión de mecanismos, sin negar la violencia que los produce. En esa dirección, *Philomena* (Stephen Frears, 2013) resulta particularmente útil para el trabajo con equipos docentes. La película articula denuncia sin venganza y abre un espacio afectivo donde la memoria institucional, la persecución de la homosexualidad y el poder religioso pueden discutirse sin quedar clausurados por el resentimiento. El cartel acompaña esa operación, tanto por la paleta como

por la decisión tipográfica, que insinúan un tono de contención y de apertura, más atento a la conversación moral que al golpe dramático. En la filmografía de Frears, donde la temática gay ya había aparecido como vector argumental en *My Beautiful Laundrette* (1985) o *Prick Up Your Ears* (1987), *Philomena* condensa una constelación de asuntos de alto voltaje ético, robos de bebés, abusos de poder, hipocresía política, miedo a la verdad, y los reordena en torno a vínculos y mediaciones que devuelven agencia a los personajes. La figura del hijo, adoptado en Estados Unidos, obligado a ocultar públicamente su homosexualidad y su condición serológica, convierte la película en una escena compleja de visibilidad y borrado, pertinente para pensar cómo la institución produce silencio y cómo el relato, y su paratexto, pueden disputarlo. Desde este encuadre, la intervención formativa no se justifica por una consigna, sino por una carencia históricamente verificable, la escasa presencia curricular y la evitación docente de estas temáticas, salvo excepciones minoritarias, aunque con indicios de cambio en la década anterior (Edelman, 2014).

Figuras 7, 8 y 9. Carteles de las películas *Ignasi M.* (Ventura Pons, 2014), *Tomboy* (Céline Sciamma, 2011), y *The Children's Hour* (William Wyler, 1961).



Fuente: carteles oficiales de *Ignasi M.* (Els Films de la Rambla, 2013), *Tomboy* (Pyramide Distribution, 2011) y *The Children's Hour* (United Artists, 1961).

#### 4. Métodos. Diseño de estudio y criterios de análisis del cartel cinematográfico

Se adoptó un diseño cualitativo de orientación interpretativa, situado en un marco de derechos y de prevención de la discriminación, con el objetivo de analizar de qué manera el cartel cinematográfico, en tanto artefacto de cultura visual, organiza regímenes de legibilidad de la disidencia sexoafectiva y de género en contextos educativos. Como fundamento normativo, se partió del derecho a desarrollar libremente la personalidad, a una vida digna y libre de violencia, reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en particular en sus artículos 12, 22 y 26, así como del derecho a la educación sin discriminación por orientación sexual o identidad de género, sostenido por la Convención sobre los Derechos del Niño en sus artículos 2, 28 y 29, y por los Principios de Yogyakarta. Esta base no se emplea como mera contextualización, sino como criterio de pertinencia para delimitar el problema empírico, la persistencia de dinámicas de homofobia y transfobia en la institución escolar, activadas con especial intensidad cuando un sujeto no se ajusta a las normas de género culturalmente asignadas (Butler, 2010), y para justificar la elección de un corpus visual susceptible de operar como mediación pedagógica en situaciones donde el temor a tratar abiertamente estas problemáticas sigue siendo un factor estructurante (Martínez et al., 2022; Greteman, 2017; Huerta, 2021).

El procedimiento analítico se estructuró mediante una lectura sociosemiótica del cartel, entendida como análisis multimodal de la articulación entre tipografía, composición, cromatismo, jerarquías de texto e imagen y retóricas de la mirada, atendiendo tanto a lo que el cartel hace visible como a las operaciones de borrado, elipsis o neutralización que despliega. Cada pieza se examinó registrando, con criterios replicables, la forma en que el diseño construye posiciones de expectación y asigna valoraciones implícitas a cuerpos, vínculos y afectos, conectando esas operaciones con genealogías históricas de persecución y con la persistencia de un imaginario social que todavía penaliza la disidencia, incluidas sus manifestaciones en el ámbito docente (Borrillo, 2009; Huerta, 2021). Como apoyo instrumental, se contempló el uso de herramientas de inteligencia artificial únicamente en tareas auxiliares, por ejemplo, para explorar variantes controladas de contraste o legibilidad tipográfica y facilitar la discusión didáctica, manteniendo la decisión interpretativa en el análisis humano y excitando los límites de dichas tecnologías en contextos de especial sensibilidad (Hutson y Cotroneo, 2023).

Como continuidad del método, el trabajo se operacionaliza en una secuencia de mediación didáctica sustentada en una selección deliberada de materiales, entendidos como documentos de trabajo para la formación docente y para la lectura crítica de situaciones de discriminación. La incorporación de imágenes históricas y repertorios visuales se plantea como umbral de acceso, no por su valor ilustrativo, sino por su capacidad para situar, con distancia analítica, la historicidad de las formas de representación y de borrado de lo LGBTIQ+ a lo largo del tiempo, una línea que la bibliografía ha señalado como especialmente productiva para activar reco-

nocimiento y aprendizaje en el alumnado (Navarro Espinach, 2019). Sobre esa base, la intervención en aula se diseña para minimizar inercias de prejuicio y el peso de la ignorancia socialmente sedimentada en torno a geografías culturales diversas, desplazando el aula hacia un marco de deliberación donde el lenguaje de derechos humanos no se enuncia como abstracto, sino como condición de posibilidad para que emerjan experiencias y posicionamientos previamente silenciados, registrables luego como parte del material empírico.

Figuras 10, 11 y 12. Carteles de las películas *Call Me by Your Name* (Luca Guadagnino, 2017), *Summerland* (Jessica Swale, 2020), y *Philomena* (Stephen Frears, 2013).



Fuente: carteles oficiales de *Call Me by Your Name* (Sony Pictures Classics, 2017), *Summerland* (IFC Films, 2020) y *Philomena* (The Weinstein Company, 2013).

El análisis tipográfico de carteles de cine se integra, así, como dispositivo metodológico de doble anclaje, un instrumento de lectura visual y, simultáneamente, un catalizador de discusión guiada. La estrategia combina observación y debate en torno a decisiones de diseño, jerarquías de texto e imagen, tonos enunciativos y marcas de época, con materiales complementarios que permiten contrastar lo que el cartel condensa con lo que la obra cinematográfica despliega, incorporando también fragmentos literarios donde se tematizan sexualidad, género, placer y deseo, de modo que la interpretación no quede encapsulada en lo gráfico, sino que se abra a una comprensión intertextual y curricular. En lugar de formular objetivos en clave programática, se convierten en criterios de lectura y de evaluación de efectos, atendiendo a cómo el cartel habilita o limita procesos de normalización e integración, hace visibles problemáticas sociales y personales, y permite pensar el acoso homofóbico como fenómeno escolar situado, cuya interrupción exige responsabilidad docente. La discusión se orienta, además, por núcleos temáticos sostenidos en la literatura, entre ellos la densidad simbólica de ciertas geografías culturales homosexuales (Aldrich, 2006), la persecución sistemática de la homosexualidad como trasfondo histórico de muchas narrativas (Calvelhe, 2021), la persistencia de estereotipos sobre la diversidad y sus efectos de simplificación (Callahan y Nicholas, 2019), el potencial educativo de la diversidad cuando se trabaja con rigor pedagógico (Huerta y Soto-González, 2022) y, de nuevo, la agencia y responsabilidad del profesorado como vector decisivo de intervención (Navarro Espinach, 2022).

## 5. Resultados. Potencial didáctico y repertorios de trabajo en E. Primaria

A medida que se consolidan materiales para trabajar en clase la diversidad afectivo-sexual, se hace visible un déficit recurrente en el diseño y la implementación del currículo oficial, donde la cuestión aparece con frecuencia desatendida o tratada de manera tangencial. En la práctica, el repertorio disponible para el profesorado resulta amplio y transmedial: cine, literatura, videojuegos, fotografía y, en general, artes visuales que permiten articular itinerarios de lectura y discusión, con una especial eficacia cuando la imagen se entiende como estructura de sentido y no como ilustración, esto es, como operador cultural capaz de fijar, desplazar o disputar imaginarios (Barthes, 2020). En el campo observado, ese potencial didáctico se activa sobre todo allí donde el análisis del lenguaje, verbal y no verbal, se convierte en herramienta de detección de prejuicios y de sus mecanismos de reproducción, una zona en la que el estigma funciona como tecnología social de desautorización y donde el “veredicto” al que alude Eribon se deja rastrear en formas de nombrar, de mirar y de ordenar lo decible (Eribon, 2014). El resultado, en términos pedagógicos, no se limita a “sensibilizar”, sino que proporciona al profesorado procedimientos para intervenir en situaciones de acoso homofóbico y para leer su continuidad con prejuicios tradicionalmente sedimentados.

Los datos cualitativos recogidos en torno a estas mediaciones muestran, además, que la discusión sobre diversidad afectivo-sexual raramente opera aislada; se encadena con configuraciones de desigualdad atravesadas por género, raza, clase y precariedad, de modo que la experiencia de injusticia se intensifica cuando se acumulan marcadores de vulnerabilidad. En consecuencia, la formación docente se perfila como un punto especial para una inflexión, no solo por su impacto preventivo frente a la violencia escolar, sino por la responsabilidad institucional que comporta, en la medida en que el silencio o la omisión se traducen

en complicidad estructural con formas cotidianas de vulneración de derechos (Huerta, 2014). En este marco, la investigación educativa aparece atravesada por desplazamientos epistemológicos que reordenan el campo, con la Investigación Basada en Artes (*Arts Based Research*) y la cultura visual como paradigmas especialmente productivos para incorporar objetos culturales y prácticas de diseño como materia de análisis, abriendo un espacio de trabajo donde la inclusión o las distintas formas de respeto dejan de formularse como valores abstractos y pasan a ser dimensiones observables en la relación entre materiales, mediación docente y experiencias de aprendizaje en distintas fases de formación, incluyendo especialmente Primaria.

El enfoque de cultura visual desplaza la relación con el material hacia una doble posición, recepción y producción, de modo que los artefactos se analizan no solo como objetos «a interpretar», sino como dispositivos que entrenan competencias de lectura y de fabricación de sentido en quienes los usan y los generan (Ramos-Vallecillo, Pallarés y Murillo-Ligorred, 2025). Esta orientación permite tratar lo visual como material de aprendizaje, esto es, como soporte donde se ordena información, se detectan convenciones y se ensayan modos alternativos de representación, con el objetivo de convertir el análisis en mecanismo educativo que incida sobre políticas y prácticas, no únicamente sobre contenidos (Ramón-Verdú, 2023; Park, 2023). En esa línea, la referencia a pedagogías críticas opera menos como etiqueta teórica que como principio de intervención cooperada, articulando instituciones, sujetos y herramientas pedagógicas en un régimen de trabajo donde la mediación cultural puede activar formas situadas de agencia y de responsabilidad. La trayectoria de la cultura visual desde la academia hacia la escuela se entiende, así, como un proceso de apropiaciones y fricciones, atravesado por controversias, que ha situado imágenes cotidianas en el centro del aula, estimulando creación y apreciación crítica y ofreciendo un marco epistemológico y metodológico para narrar y evaluar experiencias de relación pedagógica.

En paralelo, el texto encuadra el género como construcción cultural y asume, desde la teoría queer, una problematización de la identidad que impide naturalizar la norma, al tiempo que habilita un vocabulario para describir opciones sexoafectivas y de género que el orden cultural dominante tiende a expulsar o a volver ilegibles. Desde esta perspectiva, la revisión de estereotipos relativos a sexualidad, género y orientación sexual no se concibe como añadido temático, sino como dimensión transversal del currículo, con implicaciones directas en la formación de profesionales de la educación y en su capacidad para intervenir en escenarios de discriminación (Appiah, 2018). La consecuencia práctica es nítida: la docencia universitaria, en tanto instancia de formación docente, queda vinculada a un compromiso verificable con la defensa de los derechos humanos, no como declaración moral, sino como criterio de diseño pedagógico y de evaluación de entornos educativos.

Para operar en aulas de edades tempranas, el planteamiento se desplaza desde la mera introducción de la temática hacia un horizonte pedagógico más exigente, alineado con el pleno respeto de los derechos de la infancia, la desactivación de desinformación y la erosión sistemática de estereotipos y prejuicios que organizan, de forma a menudo inadvertida, lo decible y lo pensable. En esa dirección, la formación inicial docente requiere asumir que una educación afectivo-sexual restringida a la norma heteronormativa resulta metodológicamente insuficiente, no solo por lo que omite, sino por el tipo de mundo que contribuye a naturalizar, de manera que la diversidad en la infancia deje de tratarse como excepción narrativa y pase a integrarse como condición empírica y curricular. Si el lenguaje condiciona cosmovisiones, actitudes y prácticas, su tratamiento se vuelve un componente técnico del dispositivo educativo, incorporando aportaciones de la lingüística queer que permitan trabajar, con procedimientos concretos, la discusión sobre lenguaje inclusivo y la incorporación de léxico relativo a la diversidad, no como adorno terminológico, sino como infraestructura de inteligibilidad y de cuidado institucional.

En términos de materiales, la literatura infantil y juvenil ofrece una genealogía útil para construir repertorios didácticos y situar la cuestión en perspectiva histórica, con los primeros títulos que muestran realidades afectivo-sexuales diversas publicados en la década de 1970 y un incremento notable de publicaciones a partir de 2005, en correlación con el cambio jurídico y cultural asociado al matrimonio igualitario en España (Oltra-Albiach, 2020). En un plano convergente, la incorporación de cine de calidad, particularmente aquel que incluye protagonistas infantiles, amplía la paleta de escenas y conflictos desde los que discutir la diversidad sin reducirla a consignas, además de permitir un trabajo fino sobre mediaciones visuales, identificación y lectura crítica. En ese sentido, ciertos festivales constituyen una vía de curación y acceso a obras pertinentes, como la Muestra de Cine Social y Derechos Humanos, (MUSOC), cuya sección “Tránsitos” reúne una selección centrada en diversidad sexual, utilizable como fuente de programación y como archivo pedagógico para la formación docente.

En el plano audiovisual, además de *Tomboy* (2011), resulta pertinente un corpus mínimo de películas LGBTIQ+ con protagonismo infantil que permite trabajar diversidad sexoafectiva y de género sin desplazarla a una edad “posterior”. *Ma vie en Rose / Mi vida en Rosa* (1997) sitúa la autoafirmación identitaria de un niño de seis años frente al rechazo familiar y la presión comunitaria; *El último verano de la boyita* (2013) aborda la intersexualidad y la discriminación a través del vínculo entre Jorgelina y Mario en el umbral de la infancia a la pubertad en el entorno rural de Entre Ríos; el cortometraje *The little prince(ss) / El princesito* (2021) explora el castigo social del disenso de género mediante la amistad entre dos niños y el estigma asociado al ballet, o a la adopción de prácticas estéticas leídas como impropias de la masculinidad normativa. En la mediación de estas obras, la intervención docente, tanto en la selección como en el análisis, resulta determinante para activar intertextos y establecer puentes con experiencias del alumnado (Ballesster, 2015; Yubero, 2009).

Figuras 13, 14, 15. Carteles de las películas *Mi vida en Rosa* (Alain Berliner, 1997), *El último verano de la boyita* (Julia Solomonoff, 2009), y *El princesito* (Moxie Peng, 2021).



Fuente: carteles oficiales de *Mi vida en rosa* (*Ma vie en rose*) (Haut et Court, 1997), *El último verano de la boyita* (BD Cine, 2009) y *El princesito* (Moxie Peng, 2021).

## 6. Discusión. Cine, escuela y cultura visual como dispositivos de intervención social

La persistencia de economías del silencio en torno a experiencias y subjetividades disidentes no se explica por una mera falta de información, sino por una sedimentación histórica de temor, censura, abuso y normalización de la hipocresía institucional, que convierte la ocultación en práctica socialmente aprendida. En el espacio escolar, ese régimen de invisibilidad opera como tecnología de ordenamiento, delimita lo decible y configura umbrales de riesgo para quienes quedan fuera de la norma, de modo que la intervención pedagógica no puede limitarse a añadir contenidos, sino que ha de modificar condiciones de enunciación y de convivencia. El cine, leído desde la cultura visual, ofrece aquí un dispositivo especialmente eficaz, porque permite objetivar la norma a través de formas, encuadres y retóricas de la mirada, y desplazar el conflicto desde lo individual hacia lo estructural, habilitando un trabajo crítico sobre cómo se produce la homofobia como práctica cultural.

Desde esta perspectiva, la calidad educativa incorpora una dimensión de apertura verificable hacia realidades diversas, no como benevolencia, sino como garantía de un entorno libre de violencia y discriminación. El obstáculo más frecuente, en la práctica, no reside tanto en la inexistencia de materiales como en la ausencia de mediaciones y competencias docentes para seleccionarlos, contextualizarlos y trabajarlos sin caer en simplificaciones. En este punto resulta relevante el crecimiento de una bibliografía más afinada a las condiciones contemporáneas (Lord y Meyer, 2013), así como la disponibilidad de repertorios literarios canónicos y recientes que permiten construir itinerarios intertextuales y sostener debates con densidad cultural (Vidal, 1996; Yourcenar, 1983; Wilde, 2011; Eugenides, 2012; Winterson, 2012). El objetivo, en términos de discusión, no es convocar adhesiones, sino describir cómo la mediación docente puede redistribuir oportunidades y reducir asimetrías históricas, haciendo de la escuela un espacio de intervención social donde los derechos humanos funcionen como criterio operativo de práctica educativa.

Figuras 16, 17 y 18. Carteles de las películas *Retrato de una mujer en llamas* (Céline Sciamma, 2019), *Falling* (Viggo Mortensen, 2020), y *Retablo* (Álvaro Delgado Aparicio, 2019).



Fuente: carteles oficiales de *Retrato de una mujer en llamas* (*Portrait of a young girl in fire*) (Pyramide Distribution, 2019), *Falling* (Quiver Distribution, 2020) y *Retablo* (Autentika Films, 2017).

Aunque la experiencia del género se haya descrito a menudo como una constante transcontextual, el texto abre una vía de reconsideración que desplaza el foco hacia el cuerpo entendido como patrimonio y hacia el deseo como estrategia patrimonial, es decir, como dimensión culturalmente disputada cuya transmisión y reconocimiento se juegan en dispositivos de socialización. En ese marco, la educación no se formula como suplemento moral, sino como infraestructura para desmontar prejuicios y reducir prácticas de vulneración de derechos, generando condiciones de seguridad simbólica para quienes se perciben o son percibidos como diferentes y favoreciendo en el alumnado una ética de reconocimiento hacia sujetos y colectivos marginados por su orientación sexual o por cuestiones identitarias más amplias. La discusión se sitúa, además, en un cruce deliberado de prioridades artísticas, culturales, políticas, educativas y científicas, desde el que la docencia aparece como práctica de mediación capaz de trasladar estos argumentos sin caer en el proselitismo, sosteniéndose en parámetros de respeto, curiosidad y una rebeldía entendida como disposición crítica frente a la naturalización de la norma. Desde ahí, el análisis tipográfico propone un vector pedagógico específico, en la medida en que el alfabeto no opera únicamente como vehículo verbal, sino como sistema visual cargado de valor semiótico y afectivo (caligráfico, rítmico), con capacidad de orientar lecturas, producir jerarquías y activar imaginarios (Awad, 2020). La alfabetización visual, entendida como educación para el conocimiento de las imágenes, despliega un campo de análisis de alta complejidad donde mirar implica interpretar y donde diseñar implica asumir responsabilidad sobre lo que se hace visible y lo que se vuelve ilegible. En consecuencia, una educación en artes y diseño orientada a la apreciación crítica de lo personal y lo social habilita tanto el disfrute no prejuiciado de las imágenes como la comprensión de su densidad significativa, a la vez que abre la posibilidad de pasar del análisis a la producción, incorporando dinámicas de creación en el aula que permitan estudiar los mensajes gráficos del cartel cinematográfico y, posteriormente, elaborar diseños interpretativos vinculados a temáticas disidentes, articulando aprendizaje estético genérico y práctica cultural situada (Huerta, 2017).

### 6.1. Tipografías del cine español actual con temática LGBTQ+

El año 2025 se presenta como un umbral significativo para el objeto de análisis, en la medida en que varias producciones españolas incorporan temáticas LGBTQ+ y, de forma concomitante, exploran decisiones tipográficas y de diseño gráfico en sus afiches con una voluntad de legibilidad afirmativa (Valverde Maestre, 2024). En este marco, tres carteles de 2025 permiten observar cómo el trabajo con la letra, la construcción del rostro y la síntesis cromática organizan un régimen visual que desplaza la diversidad hacia una cotidianeidad representable, sin exigirle el suplemento de lo excepcional.

Figuras 19, 20 y 21. Carteles de las películas *Maspalomas* (Jose Mari Goenaga y Aitor Arregui Galdós, 2025), *El cautivo* (Alejandro Amenábar, 2025), y *Estrany riu* (Jaume Claret Muxart, 2025).



Fuente, carteles oficiales de *Maspalomas* (BTeam Pictures, 2025), *El cautivo* (Buena Vista International, 2025) y *Estrany riu* (Elastica Films, 2025).

En *Maspalomas* (fig. 19) el argumento sitúa un territorio poco transitado por el cine, la sexualidad en la vejez, además atravesada por la persistencia de la ocultación del deseo homosexual en un contexto institucional como la residencia. La propuesta tipográfica, en mayúsculas de corte geométrico y ubicada en el margen superior, opera como enunciado de alta contundencia, mientras la línea horizontal del título organiza un triángulo de atención al vincular inicio y cierre de la palabra con el rostro de Vicente, centro de gravedad del afiche. En *El cautivo* (fig. 20) la composición triangular se invierte hacia un vértice superior que coincide con la cara del personaje asociado a Miguel de Cervantes, dentro de un relato que sugiere un romance homoerótico en situación de cautiverio. El oscurecimiento cromático y el paso a una mayúscula con rasgos, próxima a una letra de imprenta historicista, no solo sitúan un tiempo, también densifican el título como operador semántico, «cautivo» nombra a quien es privado de libertad y, simultáneamente, a quien cautiva o seduce, ambivalencia que el cartel sostiene sin resolverla. *Estrany riu* (fig. 21) elige, en cambio, una combinación de inicial en mayúscula y minúsculas en negrita, con un aire

gráfico que remite a una sensibilidad de tono estival, acorde con un relato de adolescencia y desplazamiento, y recae en el amarillo y en la organización triangular como forma de estabilizar la lectura.

En conjunto, los tres casos muestran cómo un cine de circulación relativamente amplia incorpora lo LGBTIQ+ como elemento narrativo no extraordinario, modulándolo desde tiempos, edades y registros distintos, la reconstrucción histórica en *El cautivo*, la contemporaneidad en *Maspalomas* y *Estrany riu*. Desde el punto de vista paratextual, interesa añadir un matiz de coherencia interna, en *Maspalomas* y *El cautivo* se observa continuidad entre la tipografía del cartel y la de los títulos de crédito, mientras que en *Estrany riu* esa correspondencia no se produce, lo que introduce una fricción relevante entre promesa gráfica y textura visual del film. No obstante, para la formación universitaria, esta lectura comparada exige una delimitación temporal amplia. Si el aula se limita a novedades, se induce la falsa impresión de una emergencia reciente; si se restringe a repertorios históricos, se proyecta la idea de un asunto clausurado. De ahí la conveniencia de articular filmografías de distintas épocas, atendiendo tanto a las operaciones formales del diseño gráfico como a los modos de enunciación de las problemáticas en cada coyuntura.

## 6.2. Genealogías tipográficas y formas de clausura en el cartelismo español

En la genealogía del cartelismo español asociado a cinematografías de temática LGBTIQ+ se advierte una matriz temprana donde el espacio representado funciona como gramática de constricción, con la cárcel, la noche como entramado opaco y el convento como dispositivo disciplinario, pero también con una torsión propia del tardo franquismo tal como sugieren Zurian y García Ramos (2021) y el destape, cuando lo disidente se vuelve visible a condición de pasar por el tamiz del espectáculo. En ese marco, la senda lésbica no comparece como simple contrapeso emancipatorio, sino como sobredimensión del cuerpo femenino, erotizado y dramatizado a la vez, convertido en superficie de consumo visual mientras el encierro lo reinscribe como falta. Esa ambivalencia se vuelve legible, con variaciones de intención y registro, en los afiches de *Diferente* (Luis María Delgado, 1961), *Carne apaleada* (Javier Aguirre, 1978) y *Extramuros* (Miguel Picazo, 1985), cuya distancia estilística no impide reconocer una pauta compositiva compartida, la fijación del título en el tercio inferior, el predominio del negro y una economía tonal que densifica el campo visual y orienta la lectura hacia una clausura. Más que ilustrar «temas», la tipografía organiza un recorrido y un clima, acota lo visible y coloca el lenguaje en posición de umbral, como si el texto tuviera que sobrevivir asfixiado en el borde de la imagen. En varios casos, además, el cartel compite con el poso del imaginario católico, no tanto para reproducirlo de manera literal como para tensarlo, intensificando una retórica de virtud y desviación, de bondad presunta y culpa asignada, que ha operado históricamente como marco de inteligibilidad para los cuerpos no normativos.

Figuras 22, 23 y 24. Carteles de las películas *Carne apaleada* (Mauro, 1978), *Diferente* (Francisco Fernández-Zarza Pérez (Jano), 1962), y *Extramuros* (M. S. Algoria, 1985).



Fuente: carteles oficiales de *Carne apaleada* (Film 5, 1978), *Diferente* (Águila Films, 1962) y *Extramuros* (Blau Films; distribución Incine, 1985).

Leídos en serie, los tres carteles hacen palpable cómo esa clausura se construye con recursos estrictamente gráficos. En *Carne apaleada* la imagen se organiza desde una ventana profunda y enrejada, con la sombra geométrica de los barrotes proyectada hacia el interior y unas figuras femeninas apenas entrevistan al otro lado del marco, de modo que la promesa de visibilidad queda mediada por el dispositivo carcelario; el título, en rojo y asentado abajo, funciona como golpe tipográfico que fija la lectura en una zona de gravedad. En *Diferente* domina un campo oscuro donde un rostro se recorta en claroscuro, atravesado por trazos rojos que arañan la superficie y por una escritura del título de trazo manual, casi nervioso, que convierte la diferencia en gesto, no en etiqueta, mientras el bloque de créditos a un lado introduce un orden más institucional. En *Extramuros* la composición se concentra en una masa de cuerpos y hábitos que asciende hacia una cruz y una penumbra incendiada, con un derrame cromático que recuerda la violencia contenida bajo la liturgia; abajo, una cruz dorada se incrusta en el rótulo con grafía de resonancia arcaizante, sellando la alianza entre autoridad

religiosa y marco de lectura. La comparación histórica de soluciones tipográficas y jerarquías compositivas en el ámbito nacional abre un acceso más preciso a cómo se produce la legibilidad social de la diversidad, con qué recursos se la contiene, se la desplaza o se la vuelve decible en el espacio público. En términos pedagógicos, el valor del contraste entre épocas no reside en una teleología simplista de «represión a liberación», sino en entrenar la mirada para reconocer decisiones formales y comprenderlas como operaciones culturales que modulan la interpretación evitando una lectura presentista de las formulaciones actuales.

## 7. Conclusiones

Las conclusiones actuales se desbordan hacia una panorámica histórica y moral que apenas retorna a lo que el artículo promete como aportación específica, la lectura tipográfica del cartel cinematográfico como operador pedagógico. Conviene, por tanto, replegar el cierre hacia aquello que se ha demostrado en el recorrido, a saber, que la homofobia y la transfobia no persisten solo como «actitudes», sino como regímenes de ordenación y de legibilidad que se inscriben también en artefactos visuales aparentemente secundarios, donde su eficacia opera a menudo de forma subtextual. Desde esa premisa, el cartel cinematográfico, junto con los elementos que lo constituyen, paleta cromática, encuadre, iconografía, referencias culturales y, de manera decisiva, tipografía, comparece como un dispositivo cultural de alta densidad, capaz de condensar jerarquías de visibilidad, tonos de enunciación y umbrales de permiso para la aparición de lo disidente. El interés de trabajar con estos materiales en la formación del profesorado no reside únicamente en producir más imágenes «sobre» diversidad, sino en examinar cómo se configuran las condiciones de lo representable en la actualidad, qué operaciones de diseño intensifican la apertura o reactivan la clausura y de qué modo la tipografía, en tanto interfaz visual del lenguaje que trenza palabra e imagen, participa en esa disputa cotidiana de la mirada.

El artículo permite sostener, además, que la alfabetización visual en formación docente se fortalece cuando el análisis se desplaza del contenido temático hacia las operaciones materiales que lo hacen circular, donde la letra actúa como tecnología de dirección de lectura, de afecto y de autoridad cultural. En ese punto, la ironía interesa menos como atributo retórico general que como procedimiento histórico de supervivencia comunicativa, una modalidad de decir sin exponerse del todo, útil para comprender por qué ciertas estéticas tipográficas oscilan entre el camuflaje y la declaración. Trabajar estos matices en el aula no equivale a celebrar la diversidad en abstracto, sino a dotar al futuro profesorado de herramientas para reconocer mecanismos de estigma y para intervenir sobre ellos, atendiendo a la dimensión performativa del lenguaje verbal y visual y a su capacidad para sostener, o desactivar, situaciones de violencia escolar.

Entre las limitaciones del trabajo conviene señalar que los títulos seleccionados proceden de contextos nacionales, industriales y de circulación cultural distintos, con marcos de producción y recepción no equivalentes, lo que condiciona la comparabilidad directa de sus soluciones gráficas y tipográficas. Esta heterogeneidad no invalida el enfoque, pero obliga a leer los resultados como repertorio de operaciones y no como serie homogénea, subrayando la necesidad de contextualizar cada pieza y de explicitar qué dimensiones se trasladan con mayor prudencia al aula. En consecuencia, la formación universitaria de docentes de Primaria, así como de etapas educativas posteriores gana consistencia cuando integra, de manera transdisciplinar, didácticas de la lengua y de las artes desde un horizonte de derechos humanos operativo, no ceremonioso, de aplicación cotidiana en todas las materias, y desde una atención consciente a realidades internacionales o culturalmente silenciadas. El análisis de carteles y tipografías asociados a un cine de circulación relativamente convencional, aunque atravesado por circuitos de festivales, funciona como práctica replicable porque habilita un tránsito desde la lectura rigurosa de mensajes gráficos hacia la producción de diseños interpretativos que ensayan otras formas de nombrar, representar y alojar la diferencia. Desde esta perspectiva, la mejora curricular no depende de fechas conmemorativas ni de añadidos puntuales, sino de una reorganización sostenida de los dispositivos de enseñanza, de la mediación docente y de los repertorios culturales que se legitiman en el aula, allí donde la calidad educativa se mide también por la capacidad institucional de reducir asimetrías y de volver habitable, sin condiciones, la diversidad de la experiencia humana.

## 8. Financiación y agradecimientos

El presente trabajo es resultado del Proyecto I+D “DECHADOS digital. Creatividad inclusiva en museos y patrimonios”, con referencia PID2024-155552OB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y los fondos FEDER de la Unión Europea. Una manera de hacer Europa.

## 9. Referencias citadas

- Aguilar, C. (2017). LIJ y diversidad sexual LGBTQ+I en la formación de maestros. *CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 276, 6-19.
- Aldrich, R. (ed.) (2006). *Gays y lesbianas. Vida y cultura. Un legado universal*. Nerea.
- Alliez, E. (2023). Duchamp Queer. O la máquina deseante Duchamp. *Escritura e Imagen*, 19, 95-109. <https://doi.org/10.5209/esim.93095>
- Appiah, K. A. (2018). *The Lies That Bind Rethinking Identity: Creed, Country, Color, Class, Culture*. Liveright Publishing Corporation.
- Awad, S. H. (2020). The social life of images. *Visual Studies*, 35(1), 28-39. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2020.1726206>
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Barthes, R. (2020). *La cámara lúcida*. Paidós.

- Borrillo, D. (2009). *L'homophobie*. Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción*. Taurus.
- Butler, J. (2010). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Callahan, S., y Nicholas, L. (2019). Dragon wings and butterfly wings: implicit gender binarism in early childhood, *Gender and Education*, 31(6), 705-723. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361>
- Calleja, S. (1994). *Instruir deleitando, abecedario iconográfico*. Olañeta.
- Calvelhe, L. (2021). Flower Power: compartiendo con el profesorado sobre feminismos, experiencias queer y educación artística. *Educación Artística Revista de Investigación*, 12, 215-227. <https://doi.org/10.7203/eari.12.19374>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. *CLyE: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-32
- Colomer, B., Kümmerling-Meibauer, y M<sup>a</sup>. C. Silva Díaz (Eds.). *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. (pp. 186-203). Banco del libro.
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo para las lenguas. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Delaunay, S. (1970). *Alfabeto*. Gustavo Gili.
- Durán, T. (2010). Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. En T. D. Armengol y B. Kümmerling-Melbauer (coord.) *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Gretel.
- Edelman, L. (2014). *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte*. Egales.
- Eribon, D. (2014). *La société comme verdict. Classes, identités, trajectoires*. Flammarion.
- Eugenides, J. (2012). *Middlesex*. Anagrama.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores
- Francos, C. (2022). Microproyecto Identidades docentes y alfabetos. Resultados preliminares sobre alfabetizaciones múltiples desde las artes en la formación inicial de docentes en Didáctica de la Lengua *Huarte de San Juan. Filología y didáctica de la lengua*, 22, 85-98 <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.22.5>
- García, U. A. (2015). Un marco teórico inclusivo. Teoría de los marcos de género. *EARI Educación Artística revista de Investigación*, 6, 84-98. <https://doi.org/10.7203/eari.6.5010>
- Greteman, A. J. (2017). Helping Kids Turn Out Queer: Queer Theory in Art Education. *Studies in Art Education*, 58(3), 195-205. <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1331089>
- Henderson, E. F., y Burford, J. (2020). Thoughtful gatherings: gendering conferences as spaces of learning, knowledge production and community. *Gender and Education*, 32(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1691718>
- Huerta, R. (2012). *Mujeres Maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Graó.
- Huerta, R. (2013). La tipografía en el cine: análisis de cabeceras y créditos de películas como estrategia educativa desde la cultura visual, *Archivo de arte valenciano*, 94, 351-366.
- Huerta, R. (2014). Education on Sexual Diversity through Cinema, *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 132, 371-376. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_tropelias/tropelias.2016261411](https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2016261411)
- Huerta, R. (2016). Alfabetos en series. Creación artística a partir de derivas gráficas urdidas con letras. En *Tropelias. Revista de teoría de la Literatura y Literatura comparada*, 26, pp. 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.324>
- Huerta, R. (2017). *Transeducar*. Madrid-Barcelona: Egales.
- Huerta, R. (2021). Museari: Art in a Virtual LGBT Museum Promoting Respect and Inclusion, *Interalia A Journal of Queer Studies*, 16, 177-194. <https://doi.org/10.51897/interalia/NQBD3367>
- Huerta, R., y Rodríguez-López, R. (2025). Educación digital, creaciones artísticas y formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 37(1), 193-207. <https://doi.org/10.5209/aris.97987>
- Huerta, R., y Soto-González, M. D. (2022). Museari como recurso digital para activar el pensamiento reflexivo en estudiantado universitario. *Communiars*, 8, 25-42. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.02>
- Hutson, J., y Cotroneo P. (2023). Generative AI tools in art education: Exploring prompt engineering and iterative processes for enhanced creativity. *Metaverse*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.54517/m.v4i1.2164>
- Kalantzis, M., Cope, B., y Zapata, G.C.. (2019). Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica. Octaedro
- Lomas, C. (2023). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. 3<sup>a</sup> edición actualizada. Graó
- Lord, C. y Meyer, R. (2013). *Art y Queer Culture*. London: Phaidon.
- Lluch, G. y Sanz Tejeda, A. (2021). *Analizar relatos*. LIJ. Universidad Castilla La Mancha. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i19.3723>
- Martínez, J. F., Mengual, I., Santamaría, L., y Zanón, M. J. (2022). Identidad visual inclusiva. Taller de sensibilización en igualdad de género y diversidad sexual en contextos educativos. *Educación Artística Revista de Investigación*, 13, 108-123. <https://doi.org/10.7203/eari.13.21812>
- Mendoza, A. (2014). *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla.
- Navarro, C. (2023). *Lingüística queer hispánica. Las formas nominales de tratamiento de la comunidad de habla LGBTIQ+*. Peter Lang.
- Navarro Espinach, G. (2019). La Edad Media a través del cine: la trilogía de la vida de Pasolini, *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 286-302. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.14089>
- Navarro Espinach, G. (2022). Alfabetos e Investigación *Basada en Artes. La obra de Ricard Huerta en Museari*. Doctoral Tesis. UMH. <https://hdl.handle.net/11000/28998>

- Nesquens, D y Muñiz, J. (2012). *Abecebuchos*. Anaya
- Oltra-Albiach, M.A. (2020). Literatura infantil y juvenil y diversidad afectivo-sexual: propuestas de aula. En N. Ibarra-Rius (ed.) *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (pp. 145-160). Octaedro.
- Park, Y. S. (2023). Creative and Critical Entanglements with AI in Art Education. *Studies in Art Education*, 64(4), 406-425. <https://doi.org/10.1080/00393541.2023.2255084>
- Parral, V. (2024). Escultura, diseño y juego: educando en igualdad a partir de los espacios sostenibles de la contrasexualidad. *Educación Artística Revista de Investigación*, 15, 203-221. <https://doi.org/10.7203/eari.15.26392>
- Pétit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. FCE.
- Ramón-Verdú, A. J. (2023). Del texto narrativo a la imagen visual: factores del proceso metodológico en una acción educativa. *Educación Artística Revista de Investigación*, 14, 138-151. <https://doi.org/10.7203/eari.14.26389>
- Ramos-Vallecillo, N., Pallarés, M. A. y Murillo-Ligorred, V. (2025). Dispositivos didáctico-artísticos para la educación patrimonial en formación docente universitaria. *Observar*, 19, 21-47. <https://doi.org/10.1344/observar.2025.19.2>
- Sweeny, R. W. (2023). Digital and Postdigital Media in Art Education. *Studies in Art Education*, 64(4), 401-405. <https://doi.org/10.1080/00393541.2023.2273706>
- Schwitters, K., Steinitz, K., y van Doesburg, T. (1925). *El espantapájaros*. [https://issuu.com/merzmail/docs/die\\_scheuche](https://issuu.com/merzmail/docs/die_scheuche)
- Segura Tornero A. (2023). Vers une approche discursive de l'adaptation : le plan-énoncé, unité minimale du discours cinématographique. *Escritura e Imagen*, 19, 9-24. <https://doi.org/10.5209/esim.84811>
- Valverde Maestre, Á. M. (2024). El diseño gráfico de Saul Bass en el universo Disney. Análisis de la secuencia de apertura de Monstruos S.A. ASRI. *Arte y Sociedad. Revista de investigación en Arte y Humanidades Digitales.*, 26, 18-34 <https://doi.org/10.33732/ASRI.6802>
- Vidal, G. (1996). *Una memoria*. Anaya.
- Tabernero, R. (2013). "El lector literario en los grados de maestro: deconstruir para construir". *Lenguaje y Textos*, 38, 47-55.
- Volpe, N. (2018). La tipografía: entendimiento y comprensión de lo impreso. *LIJ. IBERO. Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea*, 5. <https://doi.org/10.48102/lijibero.5.7>
- Yourcenar, M. (1983). *Fuegos*. Alfaguara.
- Yubero, S. (2009). *Una vuelta al mundo de los valores en 80 libros*. CEPLI.
- Wilde, O. (2011). *De Profundis*. Plutón.
- Winterson, J. (2012). *¿Por qué ser feliz cuando puedes ser normal?* Lumen.
- Zurian, F.A. y García Ramos, F.J. (2021). *Una mirada queer del cine español del siglo XX. Guía didáctica*. Madrid, Editorial Fundamentos.

