

Reflexiones pedagógicas contemporáneas sobre los imaginarios de género en literatura infantil*

Selen Catalina Arango Rodríguez, Ph.D.**

Universidad del Valle, Colombia

Resumen (descriptivo)

A partir de un breve acercamiento a la historia de la literatura infantil y del libro álbum se propone que la infancia es un discurso que, además de construirse social, cultural e históricamente, se representa a través de imágenes. Estas imágenes además de acompañar o ampliar el relato, son textos con sentido propio que llaman la atención sobre las maneras como la infancia es representada. Así, las imágenes de la infancia en la literatura infantil pueden mostrar los diversos modos de ser infante, pero también sostener imaginarios de género que requieren ser cuestionados mediante praxis educativas que acojan la perspectiva de género y reflexiones pedagógicas contemporáneas procedentes de la pedagogía decolonial, las pedagogías feministas y las pedagogías queer/cuir.

Palabras clave

Literatura infantil; infancia; formación; praxis educativa; género; estereotipos de género.

(Thesaurus Eric)

Gender imaginaries and teaching children's literature from a gender perspective

Abstract

Starting from a brief approach to the history of children's literature and the album book, it is proposed that childhood is a socially, culturally and historically constructed discourse who is represented through images. In

* Este ensayo se deriva del proyecto en desarrollo «Pedagogías de las violencias patriarcales y prácticas de re-existencia en contextos de extracción capitalista y crimen organizado en México y Colombia» financiado por el Programa de Apoyo para Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la Universidad Nacional Autónoma de México (Papiit, Unam).

** Doctora en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9246-494X>. Correo electrónico: selen.arango@correounivalle.edu.co

addition to accompanying or expanding the story, images are texts with their own meaning that draw attention to the ways in which childhood is represented. Thus, images of childhood in children's literature can show the diverse ways of being a child, but also sustain gender imaginaries that require being questioned through educational praxis that embrace the gender perspective and contemporary pedagogical reflections from decolonial pedagogy, feminist pedagogies and queer pedagogies.

Keywords

Children's Literature; Childhood; Bildung; Educational Practices; Gender Issues; Sex Stereotypes.

Reflexões pedagógicas contemporâneas sobre a infância na literatura infantil

Resumo

A partir de uma breve abordagem da história da literatura infantil e do livro-álbum, propõe-se que a infância é um discurso que, além de ser construído social, cultural e historicamente, é representado por meio de imagens. Essas imagens, além de acompanharem ou ampliarem a história, são textos com significado próprio que chamam a atenção para as formas como a infância é representada. Assim, as imagens da infância na literatura infantil podem mostrar os diversos modos de ser criança, mas também sustentar imaginários de gênero que exigem ser questionados por meio de práxis educativas que abracem a perspectiva de gênero e as reflexões pedagógicas contemporâneas que vem da pedagogia decolonial, das pedagogias feministas e das pedagogias do queer.

Palavras chave

Literatura infantil; infancia; formação; práxis educativas; gênero; estereótipos de género.

Introducción

Estudiar la literatura infantil desde una mirada pedagógica implica ir más allá de la idea de que la educación y la formación solo es posible en instituciones socialmente reconocidas como educadoras. La educación es un proceso que involucra, al menos, a dos personas en diálogo transgeneracional para lograr que una transmita conocimientos y la otra, o ambas, puedan hacer algo con ellos (Diker, 2016). La formación es un devenir a través del cual cada persona se identifica/desidentifica con rasgos culturales y propios de la familia o comunidad de origen. La formación es la expresión más clara para dar cuenta de la autonomía a través de la cual cada persona decide qué es lo propicio para sí. La formación se nutre de la educación en tanto accedemos a saberes que inciden en nuestra forma de relacionarnos con el mundo. En la actualidad, la educación y la formación se usan como sinónimos sin tener en cuenta que la una no es posible sin la otra, y que ambas suceden a lo largo y ancho de la vida (Wulf, 2004), pero que una de ellas, la formación, es un “proceso de devenir y de autorrealización constante” (Runge & Garcés, 2011).

Así, analizar la literatura desde una mirada pedagógica implica cuestionar que la

pedagogía reflexiona sobre la educación y la formación únicamente en las instituciones socialmente reconocidas como educadoras. Solicita, más bien, concebirla como un campo afectado por demandas culturales, sociales e institucionales. La producción narrativa de la humanidad es un texto activo e histórico donde se conservan diferentes puntos de vista sobre la formación. La literatura es también una producción del ser humano para la cultura.

La formación comparte con la literatura este carácter abierto. Es algo inacabado, no lineal. Es el proceso de una serie de experiencias que nos atraviesan y conforman. La literatura no pretende formar, pero le permite a sus lectores y lectoras acercarse a imaginarios, tener experiencias formativas y atestiguar la formación de un personaje a través de la trama, de su vida narrada. En este sentido es clave para docentes, mediadores y mediadoras de la literatura infantil (Anaya, 2020) reconocer que la literatura forma y que en ella circulan imágenes de las infancias que cuestionan y normalizan imaginarios de género. También que su abordaje en un escenario educativo sea escolarizado o no requiere de una praxis educativa situada desde una perspectiva que clarifique su apuesta pedagógica. En este artículo se propone una de ellas: la perspectiva de género para el abordaje de los imaginarios de género en la literatura infantil.

1. Sobre la literatura infantil

A partir del siglo XVIII, la infancia se considera un periodo de la vida en la que los seres humanos requieren de cuidados especializados de parte de su familia o tutoras (Cerdillo, 2016). Hasta el siglo XIX, con la expansión de la escuela, comenzó a considerarse a la infancia como un público lector independiente originándose la edición de diferentes libros dirigidos a este nuevo público. Estas publicaciones abordaron las temáticas de la época para los y las infantes que podían leer y que hacían parte de la pequeña burguesía.

Algunos autores indican que *Orbis sensualium pictus* de Johannes Amos Comenius, el pedagogo checo, publicado en 1658 es el primer libro álbum (Garraón, 2015; Moya & Cañamares, 2020) y libro de texto enfocado en la enseñanza del latín a través de imágenes; en total contiene 150 capítulos y xilografías que acompañan los textos.

En la región latinoamericana, el primer libro editado para infantes fue Fábulas morales (1802) del mexicano José Ignacio Basurto. Más adelante Randolph Caldecott, entre 1870 y 1886 publicó en Inglaterra un grupo de textos que serían los primeros libros-álbum. A mitad del siglo XX, el género más reconocido de la literatura infantil fue el libro álbum para infantes favoreciendo enriquecedores encuentros entre texto e imagen y nuevas temáticas, por lo que podría decirse que con Pippa Mediaslargas (1945) de la

escritora sueca Astrid Lindgren se da lugar a la literatura infantil y juvenil moderna. Este libro, aunque no fue recibido con agrado pues *no delimitaba claramente la frontera entre la realidad y la imaginación*, marcó el inicio de las publicaciones donde el lenguaje sería el objeto del juego y los y las infantes podrían acercarse a narraciones cercanas a temas y problemáticas que les inquietan y viven en sus contextos.

Hacia finales del siglo XX, la literatura infantil aborda temáticas relacionadas con el reconocimiento de la diversidad. Se cuestionaron los modelos multiculturales centrados en la asimilación y se introduce la integración, la cual se basa en el reconocimiento de la multiplicidad cultural tanto en la esfera pública como privada, y la acomodación, interesada en el reconocimiento público de rasgos culturales específicos. Colomer (2011) menciona que en los años ochenta en los Estados Unidos se dio un especial interés por la multiculturalidad y para ello se desarrollaron varios programas de lectura pues querían “impulsar una literatura que hiciera visibles a las diferentes comunidades y que fomentara la aceptación de la convivencia” (p. 4). Pero la multiculturalidad no es solo referirse a “gente de color” sino a lo que somos. De esta manera, un buen libro es la entrada al conocimiento de lo que nos hace ser humanos, nuestras particularidades y conflictos, por lo que ayuda a trascender los estereotipos en los cuales se ubican a las personas por su color de piel y género.

En este siglo también nos encontramos con el desarrollo de una variedad de formatos que abarca la literatura infantil, especialmente con el libro álbum, el cual se diversifica a partir de los 60 (Moya & Cañamares, 2020) puesto que en ellos

[...] se establece una lucha subrepticia contra la homogenización de la condición humana que mantiene activo el debate frente a la monótona uniformidad identitaria y la barbarie impositiva de la igualdad difundidas en los sistemas de poder económico, social y cultural. En lo concerniente a las luchas identitarias, textos sobre la ruptura de los roles, extendidos por el patriarcado, y sobre las diversidades sexuales han adquirido un interés creciente. (Suárez, 2023, p. 105)

En los libros álbum, el significado se construye a partir de los diálogos entre imagen y texto, a diferencia de los libros ilustrados donde esta relación en algunos casos no sucede. Véliz (2022), a partir de la teoría del cambio radical propuesta por Dresang en el 2008, afirma que los libros álbum posmodernos se caracterizan por "la subversión de tradiciones literarias, la intertextualidad explícita, y alto grado de ambigüedad y no resolución (2022, p. 202). Dentro de estos libros se encuentran los libros álbum *crossover*, los cuales no esperan ser clasificados por edades (Kümmerling, 2015), así como los libros álbum que contienen temáticas literarias no muy comunes y que generan acercamientos más amplios a la idea de infancia pues se interesan por los temas existenciales que inquietan a los niños y las niñas otorgando la oportunidad de su

abordaje.

Véliz acoge las tipologías mencionadas en la categoría de radicales como aquellos que desafían las concepciones tradicionales de su público lector, así como su mediación para las infancias. Estos libros en el campo de la literatura infantil han generado las siguientes expectativas: ir más allá de la convencionalidad narrativa para lograr públicos lectores más críticos y considerar con más detalle el relacionamiento entre las personas que median y los lectores y las lectoras puesto que algunos estudios han mostrado que estos libros argumentan una continuidad entre infancia y adultez por lo que es posible lograr interacciones más igualitarias con personas de diversas edades. Una expectativa vinculada con la educación se relaciona con la infancia allí narrada pues se la concibe "como una agente creadora de significado y una invitación a expandir las posibilidades epistémicas de la educación" (Véliz, 2022, p. 203). De esta manera puede inferirse que los libros álbum radicales no pueden clasificarse por edades, puesto que

[La] literatura infantil y juvenil tiene un potencial más allá de iniciar e incentivar el gusto por la lectura, no solo en las comunidades de niños y jóvenes, sino igualmente en las adultas, pues activa y contribuye al desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, sociales y culturales, y ayuda en la construcción de identidad, conocimientos de distintos entornos, la curiosidad, la innovación y la creación, aparte el desarrollo emocional y personal. (Ramírez, 2024, p. 237)

Por lo anterior, el surgimiento de la categoría de libros álbum radicales nos ubica más allá de la primera infancia (entre los 0 y 6 años) y de la infancia (6-11 años), de una etapa de la vida para reflexionar sobre un cambio en la cultura visual infantil, esto es, en las formas como se concibe y se representan las infancias. Las ilustraciones de los libros álbum que abordan la infancia comunican algo sobre ella, esto es, involucran una cultura visual "haciendo que determinados objetos de una cultura particular, las propias experiencias y una determinada situación contextual formen parte del proceso" (Chacón & Morales, 2014, p. 7). De esta manera, además de reflexionar sobre las estrategias de mediación del texto en los contextos escolares y comunitarios, es determinante como docentes y personas encargadas de la mediación del texto literario en espacios educativos, tener en cuenta cómo la literatura infantil incorpora o cuestiona los imaginarios de género y las imágenes de infancia allí presentes.

2. Sobre las imágenes de la infancia en la literatura infantil

La infancia es una construcción social producto de un conjunto varios discursos, narrativas y prescripciones. Así, su representación ha sido determinante en esta construcción (Montaño, 2020) por lo que analizar las imágenes de la infancia permite

identificar narrativas alternas a las oficiales y tematizar las ideas que circulan sobre ella. Hernández (2012) advierte que en los medios de comunicación masiva y en la fotografía de publicidad se observa un regreso a la época en la que las infancias eran representadas como personas adultas en miniatura por lo que encontramos infancias que visten y llevan estilos de vida de personas adultas en las redes sociales, en contraste con las infancias que cada vez son más visibilizadas y representadas en la literatura infantil contemporánea que sugieren un abordaje transdisciplinar.

En la literatura infantil, al ser un objeto de la cultura, aparecen varias imágenes de la infancia constituyendo un archivo en el que pueden analizarse los modos en los que la infancia ha sido representada y nombrada y un espacio de mediación para la lectura de sus imágenes. Dentro de los formatos de la literatura infantil que más permiten este estudio son los libros álbum donde el texto y las imágenes constituyen un conjunto indivisible, además de estar presentes en sus paratextos como la edición y el formato: gran o pequeño formato, cubierta, lomo, contracubierta, guardas, tipo de papel y de diagramación.

Las imágenes tienen sus propias preocupaciones y mensajes, por lo que la iconología entrega una propuesta para acercarse a este significado. La iconología es, según Warburg (historiador alemán): “un intento de explicar las representaciones en su contexto histórico, en relación con otros fenómenos naturales” (citado por Burke, 2001, p. 46), esto es, no sólo con lo que está en el libro álbum sino también con la época y contexto de producción. La iconología es también un trabajo hermenéutico sobre las imágenes (Burke, 2001) que en la actualidad se apoya de los estudios multimodales para el estudio del libro álbum pues conciben el texto como una práctica sociocultural en la que intervienen diferentes modos semióticos (Moya & Cañamares, 2020). Esta concepción de texto trasciende la idea de que la lengua escrita es la única manera para representar la realidad y considera la imagen, una de las formas del lenguaje (los gestos, el sonido, las artes), como un espacio de significación en el que también se construye significación. Para el estudio de los libros álbum actualmente se está apelando a la ampliación del modelo de semiótica social propuesto por Krees y van Leeuwen (Moya & Cañamares, 2020) en tanto no cuenta con posibilidades para “estudiar algunos aspectos de los libros álbum, esencialmente aquellos relacionados con las representaciones completas o metonímicas de los personajes en imágenes sucesivas, focalización, ambientación o, entre otros, aspectos de interrelación entre los modos verbales y visuales” (p. 21). Se han desarrollado múltiples enfoques para estudiar las ilustraciones en los libros álbum, pero todos coinciden en que las ilustraciones, como el texto que las acompañan, desempeñan un rol central en la construcción de la historia narrativa. En palabras de Hernández (2012): “[Las imágenes] son en sí mismas una praxis que va más allá de la propia

representación y de la que apreciamos sus efectos en los cuerpos que son representados y en los de quienes se miran, se reconocen o se desean en esas representaciones” (p. 17).

En el caso de los libros álbum, las ilustraciones, además de articularse con lo narrado, representan ideas sobre lo humano y forman a sus lectores y lectoras. Las imágenes de hombre y de mujer en cierta época y en un contexto geopolítico específico aparecen como resultado de un largo proceso vinculado directamente a los discursos aceptados o no, y vinculadas con un concepto de hombre y de mujer, con un saber antropológico (Runge *et al.*, 2007). Este saber también permite analizar las maneras como han sido y se proyectan, de manera diferencial, que sean formados y formadas. En últimas, los libros álbum son una herramienta didáctica para lograr que el estudiantado de la educación básica se acerque a la diversidad cultural.

En cuanto a los estudios de la imagen de la infancia y la forma como se representa en los libros álbum en Colombia se encontró lo siguiente:

Castaño y Valencia (2016) en su investigación sobre las formas de violencia y estrategias narrativas para su abordaje en la literatura infantil y juvenil Colombia hicieron un recorrido a través la historia de la violencia en Colombia a partir de los tipos de violencia por Galtung quien la clasifica en violencia estructural, directa y cultural. Arguyen que la violencia es un tema controvertido y poco estudiado en la Literatura infantil y juvenil (LIJ) colombiana e identificaron tres líneas en las cuales se han desarrollado las investigaciones en este campo en Colombia: 1) Estudios historiográficos que se interesan en autorías, obras, temáticas y tendencias, ideas de infancia y con pocos desarrollos en el contexto social-violencia. 2) Indagaciones en donde se considera la ficción como comprensión de la realidad, la literatura como espacio de bienestar y la mediación de la LIJ en tiempos de crisis y en contextos de violencia. 3) El punto de vista de quienes producen la LIJ, en especial, lo que significa escribir para infantes y juventudes sobre la violencia. 3) Los análisis de lo que se considera temas tabú o poco abordados con las infancias.

Esta reflexión les ayudó a construir un corpus de 12 libros publicados en Colombia entre la década del noventa y 2013, periodo que identifican como el de la consolidación de actores del conflicto diferentes a las guerrillas y del Estado. Otros criterios fueron que el abordaje de la violencia en la obra "permitiera una reelaboración del conflicto que presenta; que fueran escritos por autores colombianos con una trayectoria en la escritura de LIJ" (p. 120). Además de identificar los tipos de violencia mencionados, determinaron que el símbolo y la metáfora en las imágenes son las estrategias narrativas más efectivas para abordar el tema de la violencia en los libros estudiados. Por ejemplo, en *Los agujeros negros* (2000) de Yolanda Reyes, la ilustración de un agujero negro abre y cierra una historia y da cuenta de la orfandad en la que se encuentra su protagonista, la cual

investiga mientras atraviesa un bosque de niebla (Sumapaz) en blanco y negro. En *El árbol triste* (2005) de Triunfo Arciniegas se dibujan las transformaciones que a lo largo de la narración tienen los pájaros causados por sus migraciones.

En la misma línea del estudio anteriormente mencionado, Herrera y Pertuz (2020) analizan en la obra de tres escritores colombianos: Triunfo Arciniegas, Jairo Buitrago y Francisco Montaña, la relación entre literatura infantil y pasado vergonzante. Encuentran que en libro *Eloísa y los bichos* (2009) de Jairo Buitrago y *El gato y la madeja* (2014) de Francisco Montaña la idea de la casa se desarrolla en la relación ilustración-contenido y que

[...] los autores construyen sus relatos a partir de las voces de los niños, pocas veces escuchadas en la esfera pública; optan por una narrativa intimista, para mostrar los impactos de la violencia política en la vida cotidiana; se aproximan a la subjetividad y a sus reconfiguraciones y exploran los sentimientos; construyen símbolos a través de la alegoría y la metáfora que permiten dilucidar sentidos sobre lo incomprensible y lo inefable. (p. 68)

Para las autoras, la literatura, especialmente la literatura infantil, da cuenta de una herencia en tanto que la infancia es rememorada a través de la creación literaria de personas adultas. Autores y autoras presentan una relación entre infantes y persona adultas, en la que se narra a partir de reflexiones sobre lo que fue la infancia. En el caso de los creadores y de las creadoras estudiadas, sus textos traen a colación la violencia vivida en Colombia entre los años 80, época en la cual vivieron su infancia. Aquí se evidencia el potencial de la literatura infantil como lo escribe Troncoso (2016, p. 251): “generar un espacio de encuentro entre el sujeto infantil y el sujeto adulto” en donde no sólo quien produjo el texto vuelve a su infancia, sino también, el lector o la lectura adulta.

Novoa *et al.* (2023) en una investigación desarrollada con 10 infantes, cinco niños y cinco niñas, analizaron la configuración de las masculinidades a partir de un trabajo mediado por la lectura de literatura infantil en donde se presentan a los personajes en roles de género y situaciones no estereotipadas en cuentos feministas infantiles. Se realizaron entrevistas a los y las participantes y se encontró en el relato de los niños “predominancia del “deber ser” valiente y fuerte como la forma esperada de vivir la masculinidad y con ella alcanzar una posición de poder a nivel social” (Novoa *et al.*, 2023, p. 117) y que era para ellos era incómodo verse desde la posición de niña. El estudio concluye que:

[El] problema de la clasificación de género y sus relaciones de poderes es un dilema clave para comprender la dinámica entre género y educación, como ha sido puesto de manifiesto (Francis & Paechter, 2015), una categorización simplista de género en espacios formativos puede no reflejar la dinámica compleja del asunto e ignora, y de

hecho puede contribuir a las dificultades que enfrentan aquellos que pueden no presentarse de acuerdo con las normas cisgénero. (Novoa *et al.*, 2023, p. 117)

Las imágenes e ideas sobre cómo son las personas que circulan en la literatura, en este caso, en la literatura infantil, nos entregan un acercamiento a lo que a nivel cultural se espera de los niños y de las niñas. Y estas ideas circulan a través de unas metáforas que necesitan ser descritas y tematizadas en clave pedagógica, de ahí que este estudio nos permita desarrollar praxis educativas que nos permitan comprender su valor formativo.

3. La enseñanza de la literatura infantil desde una perspectiva de género

La literatura no espera enseñar algo a alguien, pero sí da cuenta de unas imágenes e ideas sobre la formación humana. La formación, en este sentido, no solo sucede en la educación escolarizada sino a lo largo y a lo ancho de la vida. Y las prácticas culturales, producto de la invención y de la imaginación, como la literatura, influyen en ello. Además, los espacios educativos, particularmente la escuela, no sólo forman para un futuro sino para el presente.

Es fundamental que la escuela posibilite la formación ciudadana desde la infancia, contribuyendo, por medio de acciones desde la vida cotidiana y con espacios curriculares intencionados, a la emergencia de ejercicios formativos políticos para la construcción de sujetos políticos y el reconocimiento de una ciudadanía plena en los niños. (Lara-Salcedo & Suárez-Rivero, 2021)

Si se aborda desde una metaforología pedagógica es posible concebir la literatura como una práctica cultural en la que circulan una serie de metáforas e imágenes sobre la formación que requieren ser estudiadas para desnaturalizar la idea de que solo es posible enseñar a través de la escuela mediante estrategias didácticas o procesos escolarizantes... También nos formamos a través del cuidado que recibimos, de las formas como nos cuidamos y de las experiencias educativas que nos conciben como sujetos políticos desde la infancia.

Como se consideró antes, los libros álbum actualmente no solo se dirigen a un grupo etario específico, sino que pueden leerlos personas de diferentes edades. En este sentido, la literatura infantil contemporánea, especialmente los libros álbum, está abordando temas tabú o temáticas que se piensa “no deben ser conocidas por infantes” como la muerte, el desarraigo, la guerra, el acoso sexual, etc. De esta manera, estos libros ayudan a comprender la infancia como experiencia de la natalidad (Álvarez *et al.*, 2023), separándola de concebirla por edades. La literatura infantil contemporánea se nutre de nuevas imágenes sobre lo humano y ayuda a comprender que la infancia no es periodo en la vida de las personas sino una experiencia estructurante que configura eso en lo que

devenimos o lo que vamos a llegar a ser. A través de la experiencia nos construimos semiótica e históricamente a través de nuestro devenir y relacionamientos entre nuestra vida interior y exterior. De ahí que

[...] la experiencia es un proceso inacabado a través del cual el sujeto se construye semiótica e históricamente, una compleja maraña de hábitos, resultado de la interacción entre el mundo interior y el exterior que proporciona al sujeto una identidad anclada en una realidad social pre-existente. De acuerdo con esto, el sujeto femenino queda definido [en la literatura canónica] como un tipo específico de sujeto de la experiencia, cuya constitución se encuentra vinculada con una cierta experiencia de la sexualidad. Dicho de otra forma, una posición socio-sexual construida a partir del cuerpo como el lugar donde se produce, se engendra y cristaliza el acto de significación. (Guillamón & Belmonte, 2024, p. 526)

Adscribirle un tipo de experiencia a las mujeres y los hombres, encerrarles en una convención que proyecta *lo que deben ser* solicita una revisión a los imaginarios de género. Los imaginarios son las ideas y creencias en las que cada individuo se apoya para interpretar su realidad. Por su parte, los imaginarios de género son los patrones a través de los cuales las personas sea crean ideas sobre lo que deben ser y comportarse un hombre o una mujer. García (2006) nombra los imaginarios de géneros como imaginiería de género, la cual “[...] no puede entenderse como un proceso de construcción individual puesto que cuando una persona formula narrativas sobre el género (las mujeres son...los hombres deben...) o cuando las incorpora como imágenes, en realidad, éstas se enmarcan en unas narrativas colectivas que se han creado durante generaciones” (García, 2006, p. 4).

Estas conversaciones se apropian de una generación a otra mediante dinámicas sociales, de modo que se naturalizan y hacen parte de nuestra cotidianidad mientras asignan roles de género y comportamientos y expresiones de género que se adscriben como propios o “connaturales” a los hombres y a las mujeres. Por ejemplo, se espera que las personas con útero tengan descendencia, que las mujeres sean cuidadoras de su familia, que las personas con pene tengan una apariencia ruda y que los hombres sostengan relaciones sexoafectivas sólo con mujeres.

En este sentido, los imaginarios de género aportan a la formación, se transmiten y se afianzan mediante instituciones donde se promueven los imaginarios propios y sociales. En los espacios educativos escolarizados como la escuela y la universidad y los no escolarizados como las bibliotecas y centros culturales, los imaginarios de género requieren un abordaje que los visibilice y afecte mediante prácticas educativas con una perspectiva de género.

Por su parte, la perspectiva de género es una herramienta conceptual y metodológica

que permite reconocer que las diferencias entre mujeres y hombres se deben a imaginarios de género y a diferencias culturales asignadas a los seres humanos (Lamas, 1996) y reconocer “la desigualdad histórica que han tenido las mujeres en el acceso a la educación, la justicia y la salud.” (Valenzuela & Martínez 2023, p. 275). Por lo general estas diferencias se reducen a lo anatómico interpretándose como un asunto que determina la forma de vida de las personas si nacieron con vulva, útero, pene o testículos.

La enseñanza de la literatura desde una perspectiva de género por un lado brinda “a maestros y maestras alternativas para enfrentar las políticas conservadoras que actualmente buscan re-estabilizar en las prácticas pedagógicas una fantasía de la diferencia sexual como algo inmutable, transhistórico y natural” (Bello, 2018, p. 108), y por el otro, supone acciones intencionadas con las que, a través de la literatura, se puedan identificar los imaginarios de género y las existencias que las cuestionan con sus modos de estar y de ser en el marco de procesos educativos. En el caso de la enseñanza de la literatura infantil, especialmente de los libros álbum que representan las vidas de infantes, supone comprender que estas imágenes representan, pero también sostienen y cuestionan ideas sobre y cómo deben ser las infancias.

Para retomar lo anterior en términos pedagógicos, en las siguientes líneas se proponen algunos principios y prácticas para la enseñanza de la literatura infantil desde una perspectiva de género.

Principio 1. La toma de la conciencia de la figura doble de quien realiza la lectura

La literatura infantil que se presenta en los espacios educativos a niños y niñas ha sido seleccionada por personas adultas, las cuales realizan este trabajo a partir de sus conocimientos literarios, pero también desde lo que consideran deben ser leído. En esta selección además de mediar su conocimiento sobre la literatura infantil, en los ámbitos educativos, se cruza con elementos externos que pueden ser de dos tipos. Unos relacionados con los fines y pertinencia del texto con relación a los contenidos proyectados durante el curso o a la actividad propuesta. Estos dan cuenta de unos criterios de selección contruidos con relación a esta finalidad cuidando que el abordaje educativo no se imponga al abordaje literario y la visagra que proporciona la literatura en la infancia entre lo real y lo fantástico. Unos instrumentales que conciben la literatura infantil como un medio para enseñar categorías gramaticales como el verbo o el adjetivo (Cervera, 1989; Nuñez, 2013), o con valores moralizantes que esperan lograr en los niños y las niñas comportamientos estereotipados y de donde “copien” una manera de ser varón o mujer socialmente aceptada. La toma de conciencia de la figura del doble lector le solicita a quien elige los textos valorar si la selección del texto a abordar está influenciada por fines instrumentales, por imaginarios de género o por el valor de la literatura en la

infancia como un espacio de reconocimiento de la diversidad.

Principio 2. Durante la mediación de la lectura, procurar una ética del cuidado

La pedagogía como campo disciplinar y profesional surge debido a la pregunta por el cuidado pues las generaciones adultas comenzaron a preguntarse por cómo cuidar a las generaciones nuevas y transmitirle conocimientos y saberes. En este sentido, el principio rector de la perspectiva de género en la educación es la ética del cuidado, la cual proviene de epistemologías feministas y es entendida como “[...] un sistema de conceptos, valores e ideas, que surge de la práctica del cuidado y que responde a sus exigencias materiales, particularmente a la satisfacción de las necesidades de las personas” (Bubeck, 1995, citada por Véliz *et al.*, 2022, p. 2). Un acto de cuidado conlleva una ética por lo que en el contexto de la teoría policia engloba los siguientes tipos de cuidado: preocuparse por (*caring about*), Cuidar a (*caring for*), Entregar cuidado (*caregiving*) y Ser cuidado (*care receiving*). La enseñanza de la literatura infantil sugiere hacerse cargo de los sentimientos y de las reacciones que algunas lecturas generen no sólo en el estudiantado y en participantes de los espacios educativos sino también en el profesorado y en mediadores y mediadoras. Cuidar del entorno lector también solicita organizar lo que Graciela-Montes (2006) nombra como La gran ocasión, es decir, lograr que el espacio donde se desarrolla el acercamiento al texto literario haga sentir al público lector en confianza y le permita acceder al encuentro con el texto literario.

Principio 3. La conciencia del rol mediador de la literatura infantil

Bell Hooks (1994) considera que quien lidere procesos educativos o tenga el rol docente debe abandonar el lugar de quien todo lo sabe y ser alguien que dialoga y hace parte del proceso educativo. Quien media, es un sujeto con cuerpo, con deseo, y este reconocimiento parece “olvidado” en el marco de la mediación de la literatura. Para ser que quien media la literatura infantil en espacios escolares y no escolares tiene un cuerpo sin emociones y lee el texto literario dejando a un lado su diversidad, su otredad. Un cuerpo que no se contorsiona con el saber, que, al parecer, no sabe qué puede hacer con él o qué dice en los espacios educativos. Un cuerpo que no se dispone a su lectura. Un cuerpo de una persona que también fue un niño, una niña o niño.

La enseñanza de la literatura, según Bombini (2017), es un continuo, una práctica que sucede en la escuela y más allá, en donde lo escolar y no escolarizado no entran en pugna, sino que generan intercambio entre sí. Las prácticas de lectura y de escritura son socioculturales que ocurren más allá de la escuela y que relacionan a los actores escolares con otros que se encuentran dentro de los espacios escolares como bibliotecarios y bibliotecarias, y personas que median estas prácticas como escritores, escritoras,

talleristas, cuentistas, además de las alianzas que se realizan con bibliotecas de la ciudad, municipales y nacionales y con editoriales.

Prácticas para la enseñanza de la literatura desde una perspectiva de género

Las prácticas para la enseñanza de la literatura desde una perspectiva de género son decoloniales en tanto responden a urgencias específicas de las comunidades que los estados-nación no pueden ni quieren atender, son feministas porque se interesan en desmontar los imaginarios sobre las mujeres y personas feminizadas, los cuales hacen que en algunos espacios educativos no sean consideradas como sujetos de saber. Las prácticas educativas decoloniales son también movimientos educativos políticos y desarrollan un pensamiento de frontera (Walsh, 2013) y transnacional que amplía la idea de proceder a un territorio para abarcar otras historias, otros modos de pensar. Este pensamiento hace parte de la escuela crítica que se ubica en el centro de las comunidades, va más allá de la idea de nación como un proyecto acabado y de la escuela como máquina moderna de educar. Walsh define la pedagogía decolonial como un proyecto a través del cual en el campo educativo podría ahondarse en los debates en torno a la interculturalidad y a la relevancia del diálogo de saberes para las culturas. Aquí se ubica el trabajo de Velia Vidal quien evidenció “que el 50 % de los libros infantiles se enfoca en la población blanca, el 27 % en animales y otros, el 10 % en la población afro, el 7 % en población asiática, el 5 % en latinx y el 1 % en pueblos originarios americanos” (2022, pp. 30-31), por lo que encuentra que las prácticas de lectura de literatura infantil deberían aportar a erradicar el racismo y a que el público lector tenga acceso a representaciones que incluyan diferentes tonos de piel, estructuras familiares, comidas y formas de vestir. Vidal hace un llamado a que las prácticas para la enseñanza de la literatura infantil no perpetúen imágenes de la infancia hegemónicas y narrativas eurocéntricas. De ahí que las prácticas de lectura y de escritura en nuestros contextos multiculturales deban trascender el acceso al código escrito y no usar el libro álbum como pretexto sino como espacio de acogida.

Por ello las actividades a desarrollar a través del libro álbum deberían partir de la oralidad porque es más útil para la acogida de este niño que viene con esa sensación de desarraigo y debe reconstruir su identidad como dice Colomer (2012). Cuando se usa el libro álbum se rompen barreras culturales, otras creencias y prácticas de tradiciones diversas, obliga al docente a utilizar actividades diversas a través del libro álbum, de manera que el alumno se sienta a gusto, motivado y atraído hacia lo que cada día su profesor le propone y no le impone. (Pincheira & Cifuentes, 2021, p. 202)

Por su parte, el trabajo de la pedagogía feminista se interesa en el cambio social a

través de prácticas educativas que privilegian una postura crítica frente a la sociedad y a las imágenes estereotipadas sobre las mujeres (Maceira, 2008). Aparece como resultado de los diferentes cambios que ha tenido el feminismo y de la crítica misma a la pedagogía crítica en tanto las prácticas educativas contemporáneas cuestionan los discursos de emancipación al descentrar, no sólo a las mujeres, sino también a sujetos feminizados (hombres gais), de una identidad única y fija a través del tiempo. Las prácticas educativas contemporáneas parten del presupuesto de que los sujetos tienen voz para narrar su diferencia (Rifà, 2005, p. 281) y hacerse cargo de su representación. En el caso de la representación de las infancias en los libros álbum nos encontramos con imágenes que ya no concuerdan con la idea de una infancia débil, feminizada, que requiere cuidados y que sólo debe saber sobre personajes fantásticos sino infancias en contextos de guerra que cuidan de sí y de otras personas, que exploran su sexualidad y saben sobre el duelo, el miedo y la tristeza.

Nacido como activismo en los Estados Unidos, lo queer es apropiado en América Latina como cuir (Bello, 2018). Nuestras expresiones de lo cuir son periféricas, sureñas, desde abajo y comparten con lo queer, el activismo de hacer nuestro cuerpo político, esto es, nos otorga la agencia para intervenir en asuntos que nos inquietan y que requieren ser llevados a un público más amplio, que trascienda las fronteras de la academia. En palabras de Bello:

No se trata de una pedagogía llena de explicaciones atontadoras y respuestas fáciles sobre el sexo, el género y la sexualidad. Se trata de un cuestionamiento constante de los límites que impone la pedagogía frente a lo que podemos o no conocer, y de traspasar las barreras que ocultan otras formas de sentir, pensar y actuar. Otorga a las personas poder para autodeterminar sus cuerpos y sexualidades. (2018, p. 116)

Lo cuir está transformando el concepto de democracia al retornarle la participación en la esfera pública a los sujetos antes nombrados como “raros”. Lo cuir está logrando que palabras como chueco, virado, joto, marica, anarquista, compromiso, solidaridad de luchas, conversaciones compartidas, sospechoso, situado, ingresen a las aulas de clase y espacios educativos para la mediación de la literatura infantil.

Conclusiones

El texto literario contiene preguntas sobre lo humano, lo cuestiona mientras construye diferentes maneras de nombrarnos o intenta decir lo que no tiene nombre. La literatura desde sus inicios se ha encargado, aunque no se lo haya propuesto, de guardar y conservar los conocimientos acerca de lo humano y también los de los humanos. Subvierte la realidad tal cual la conocemos a través del lenguaje. Ha creado varios puntos

de vista sobre lo humano y nos permite leerlos como si se tratara de espejos. Pero no podemos entrar en ellos porque fueron contruidos para darnos la sensación de inacabamiento, de sentir que no alcanzaremos a comprender lo que somos o seremos en su espacio abierto.

En la literatura infantil encontramos cada vez más narrativas que visibilizan personajes masculinos deseantes de otros hombres, así como personajes femeninos que tienen deseos y desean a otras mujeres y/o que esperan emprender otros caminos diferentes a las formas hegemónicas de ser mujer: madre, esposa e hija. Es más, se podría afirmar que en la literatura contemporánea emerge con fuerza la reivindicación de la voz y de la experiencia, a través de apuestas estéticas propias y colectivas como el uso de collages y fanzines. Esta literatura aborda formas del deseo y de la creación literaria no hegemónicas.

Las imágenes de la infancia en la literatura infantil, especialmente, en los libros álbum son algo más que ilustraciones. Estas imágenes dan cuenta de una forma de representar las infancias que en el marco de la literatura contemporánea encuentra con un cambio con las formas de comprender la infancia. Estas imágenes, a su vez, nos encuentran con la necesidad de cuestionar los imaginarios de género allí presentes para no perpetuar la discriminación y la desigualdad de género.

La perspectiva de género en la educación nos invita a reconocer los campos contemporáneos de la pedagogía, los cuales se basan en un pensamiento de frontera y transnacional que es hospitalario con el otro y amplía la idea de pertenecer a un territorio, hacia otras historias, otros lugares. Este pensamiento hace parte de la escuela crítica. El pensamiento crítico de frontera abona en el diseño de procesos educativos entre grupos y conocimientos subalternos. Entonces, la formación no es solo un proceso que atañe a los procesos educativos. Es también una problemática que se dirige especialmente a nuestra identidad. Por eso, formarse es emprender la pregunta de cómo hemos devenido en lo que somos y cómo ser otros, otras, otros mientras se rompen, se cruzan, se transforman los cercos que pretenden que seamos de otra forma.

Referencias

- Álvarez, J., Montoya, D., & Muñoz, D. (2023). De las infancias histórico antropológicas al concepto filosófico-pedagógico de Infancia: un acercamiento desde la filosofía y la pedagogía crítica. En D. Muñoz Gaviria, & E. Ríos-Osorio (eds.), *Infancia y pedagogía. Retos académicos de la formación profesional y disciplinar de agentes educativos para la primera infancia* (pp. 33-48). Universidad Católica de Oriente.
- Anaya, J. M. (2020). Mediaciones, lectura y literatura. *Revista Da Fundarte*, 42(42), 01-

20. <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/788>
- Bell Hooks. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New Routledge.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica.
- Castaño-Lora, A., & Valencia-Vivas, S. (2016). Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15, 114-131. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259145814008.pdf>
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/en-torno-a-la-literatura-infantil--0/html/ffbcbe7e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Colomer, T. (2011). *Escuela e inmigración. La literatura que acoge*. Leer. es.
https://www.academia.edu/38021173/Escuela_e_inmigración_La_literatura_que_acoge
- Chacón, P., & Morales, X. (2014). Infancia y medios de comunicación: el uso del método semiótico cultural como acercamiento a la cultura visual infantil. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 1-17.
<https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.332>
- Dias-Debus, E. S., & Debus, J. C. dos S. (2018). As poéticas de cuidado com o meio ambiente na literatura infantil e juvenil brasileira. *Dialogia*, 30, 35-46.
<https://doi.org/10.5585/dialogia.N30.10420>
- Diker, G. (2016). Educación. En A.M. Salmerón-Castro, B. F. Trujillo-Reyes, A. Rodríguez-Ousset, & M. de la Torre-Gamboa. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica.
<https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>
- García, C. I. (2006). *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género*. Universidad Central.
- Garralón, A. (2015). *Historia portátil de la literatura infantil*. Panamericana Editorial.
- Guillamón-Carrasco, S., & Belmonte-Arocha, J. (2024). Significación y subjetivación femenina: hábitos del cuerpo, educación de género y biopoder en las niñas. *Signa*, 33, 519-541. <https://doi.org/10.5944/signa.vol33.2024.36585>
- Hernández, F. (2012). La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones. *Instrumento: Revista de Estudio e Pesquisa em Educação*, 14(2), 195-207.

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18768>

- Herrera-Cortés, M. C., & Pertuz-Bedoya, C. J. (2020). Literatura infantil y pasado vergonzante: espacios y aconteceres entre generaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 43-71. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8245>
- Kümmerling-Meibauer, B. (2015). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium, *Word & Image*, 31(3), 249-264. <https://doi.org/10.1080/02666286.2015.1032519>
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, 8. https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf
- Lara-Salcedo, L., & Suárez-Rivero, N. (2021). Formación ciudadana en la infancia: reflexiones desde la revisión teórica. *Magis*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcir>
- Maceira, O. L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista, una propuesta*. El Colegio de México.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia*, 8, 104-121.
- Montaño, P. N. (2020). Construcción social de la infancia a través de las imágenes y fotografías: una entrada a la educación. *Ánfora*, 27(48), 67-92. <https://doi.org/10.30854/anf.v27.n48.2020.669>
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Moya-Guijarro, A. J., & Cañamares-Torrijos, C. (coords.) (2020). Hacia un análisis multimodal del libro álbum y los estudios de género. En *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional. Análisis semiótico y multimodal* (pp. 11-17). Ediciones de la Universidad de Castilla de la Mancha.
- Novoa-Villegas, A. M., Gutiérrez-Romero, M. F., & Guzmán-Fonnegra, V. (2023). Significados de masculinidad(es) en niños y niñas: una mirada desde la literatura infantil feminista. *Masculinidades y Cambio Social*, 12(2), 101-129. <https://doi.org/10.17583/mcs.11025>
- Núñez-Delgado, M. P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>
- Pincheira-Muñoz, L. E., & Cifuentes-Jéldrez, B. E. (2021). Libro álbum como elemento didáctico para fomentar la lectura en contexto multicultural. *Polyphōnia: Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 184-207. <https://core.ac.uk/download/pdf/520312798.pdf>
- Quiles, M del C., & Sánchez, R. (2017). Educación medioambiental a través de la LIJ: claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 31(90), 65-77.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246403>

Ramírez-Leyva, E. M. (2024). La literatura infantil y juvenil para la formación de comunidades lectoras del presente hacia el futuro. *Humanitas. Revista de Teoría, Crítica y Estudios Literarios*, 3(6), 223-238.

<https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-87>

Rifà, M. (2005). Localizaciones foucaultianas en la investigación de las pedagogías postestructuralistas crítico-feministas. En *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo* (pp. 275-318). Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Runge-Peña, A. K., & Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.

<https://www.redalyc.org/pdf/1053/105322389002.pdf>

Runge-Peña, A. K., Piñeres, J. D., & Hincapié-García, A. (2009). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenios. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 71-90. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6675>

Sardi, V. (2013). Estéticas para la infancia: el libro álbum como género de ruptura. *Boletín de Arte*, 13, 67-71.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr9506>

Suárez, A. (2023). Las posibilidades disruptivas del libro-álbum: una aproximación literaria desde la teoría queer. *Enunciación*, 28(1), 101-114.

<https://doi.org/10.14483/22486798.19996>

Troncoso-Araos, X. (2016). Descubrir la literatura infantil. *Atenea*, 514, 247-261.

<https://www.redalyc.org/pdf/328/32850070016.pdf>

Valenzuela, P., & Martínez, E. (2023). Identidad de género y literatura infantil en contexto escolar: reflexiones en torno al libro *Yo, Jane* de Patrick McDonnell. En D. Fernández, G. G. Mora, & O. C. Briceño (edits), *Género y educación. Reflexiones para la igualdad en tiempos de crisis* (pp. 273-297). Ediciones de la Universidad Católica de Temuco.

Véliz, S. (2022). Los libros álbum radicales en contextos educativos: una revisión sistemática sobre propósitos, competencias y relaciones entre mediadores y lectores. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 199-223.

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a10>

Véliz, S., García-González, M., & Arizpe, E. (2022). Mediación literaria como ética de cuidado en contextos adversos. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(1).

https://doi.org/10.18239/ocnos_21.1.2714

Vidal, V. (2022). *Para vernos mejor. Representación afro en la literatura infantil y la animación a la lectura*. Laguna Libros.

Walsh, K. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Abya Yala.

Wulf, C. (2004). *Introducción a la antropología de la educación*. Idea Books.