



**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA  
PRIVADA “ITS INNOVA TEACHING SCHOOL”**

**PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA**

**RELEVANCIA DE LOS CUENTOS INFANTILES PARA EDUCAR  
SOBRE DIVERSIDAD SEXUAL EN LA ESCUELA PRIMARIA**

**Trabajo de Investigación para obtener el Grado Académico de Bachiller en  
Educación**

**ALEJANDRO RONALDO RAMIREZ MARTINEZ  
(0009-0003-4668-8103)**

**CLAUDIA GONZALES VIGIL PIZARRO  
(0009-0002-4574-6757)**

**NORA SOFIA DEL POZO MELGAREJO  
(0000-0002-5315-3911)**

**SOPHIA STEPHANIE MATOS TALLEDO  
(0009-0009-2277-6225)**

**Lima – Perú**

**(2023)**

## **AGRADECIMIENTO**

*A todos y todas que creyeron que su existencia no era válida y que no tenían derecho de habitar este mundo por el solo hecho de no sentir ni ser como el resto esperaba. Y a quienes, sin vivir las mismas experiencias, los y las acompañan, sostienen y defienden.*

*A los y las docentes que comparten el reto de trabajar por una educación que respete los derechos de todos sin lugar a exclusiones.*

*A nuestro asesor, por ser un aliado importante en la lucha por los derechos de la comunidad LGBTIQ+. Gracias por su mirada crítica y acompañamiento durante este tiempo.*

*Y a ustedes, queridos y queridas estudiantes, amigos y amigas de la comunidad. Queremos que sepan que no están solos ni solas y que sus vidas son valiosas.*

## RESUMEN

Los cuentos son una herramienta valiosa para abordar temas de diversidad sexual en el aula, ya que fomentan la representación y la convivencia respetuosa, son fundamentales para desarrollar una educación de equidad. De esta manera, mediante las diferentes experiencias que son representadas, los estudiantes logran desarrollar la empatía, el respeto y la equidad. Impedir que se aborden estos temas en el aula, como solicitan sectores conservadores y fundamentalistas político-religioso; evita que los lectores descubran experiencias y vivencias ajenas a ellos por ser catalogadas como tabúes, generando espacios no seguros.

En este sentido, esta investigación tiene como objetivo principal fundamentar cómo los cuentos infantiles son recursos con un amplio potencial para favorecer la educación sobre diversidad sexual en la escuela primaria. Para responder a la pregunta que esto genera, en el primer capítulo se abordan características del cuento infantil, así como los temas no abordados en este tipo de literatura y en el segundo capítulo se desarrolla la diversidad sexual en el cuento infantil para el desarrollo de la ESI. Por último, esta investigación tiene como conclusión general que utilizar temáticas sobre diversidad sexual, ayuda en el proceso de educar ciudadanos libres de ser, sentir y expresarse sin tener que ajustarse a ningún patrón; reconociéndose como sujetos de derechos, pero a su vez, individuos que reconocen, respetan y defienden los derechos de los demás.

*PALABRAS CLAVES: cuento infantil, diversidad sexual, temas tabúes, enfoque de ciudadanía*

## **ABSTRACT**

Stories are a valuable tool to address issues of sexual diversity in the classroom, as they encourage representation and respectful coexistence, which are fundamental for an education of equity. Through the different experiences that are represented in the stories, students are able to develop empathy. In addition, stories can also be a way to introduce diverse characters and situations in the stories told in class, by introducing characters from different ethnic, cultural and gender backgrounds. Conservative and fundamentalist religious-political sectors, are trying to prevent this subjects to be addressed in the classroom, in this way, they are not being able to discover experiences that are foreign to them, generating unsafe spaces. Children's stories about sexual diversity are an important tool to educate citizens who will express themselves freely, and who recognize, respect and defend the rights of others. The main objective of this research is to support how children's stories are resources that contain a wide potential to promote education on sexual diversity in elementary school. To answer the question that this objective generates, the first chapter addresses the characteristics of children's stories, as well as topics not addressed in this type of literature, which are considered to be a taboo. The second chapter develops the approach to sexual diversity in children's stories for the development of the ESI (Educación Sexual Integral). Finally, the general conclusion of this research is to recognize the benefits of using children's stories as an educational resource to promote sexual diversity in education in elementary schools in Peru.

**KEYWORDS:** children's story, sexual diversity, taboo subjects, approach to citizenship.

## **TABLA DE CONTENIDO**

Justificación:	1
Objetivo general:	3
Objetivos específicos:	4
<b>CAPÍTULO 1: EL CUENTO EN EL DESARROLLO INFANTIL</b>	<b>5</b>
1.1. Un acercamiento al cuento infantil	5
1.1.1. Aproximación histórica del cuento infantil	7
1.1.2. Funciones del cuento infantil en la vida de las y los niños	8
Función Didáctica-pedagógica	9
Función Terapéutica	10
Función Axiológica	11
Función Sociocultural	13
Función Literaria	14
Función Lúdica	15
1.1.3. Mediadores (agente de transmisión involucrado en el desarrollo de la literatura infantil)	16
1.2. El cuento infantil: tabúes y ocultamientos	17
1.2.1. La sexualidad en la literatura infantil	20
1.2.2. Los estereotipos en los cuentos infantiles	22
1.2.3. Invisibilización de la comunidad LGBTIQ+ en los cuentos infantiles	29
1.2.4. Argumentos en contra de los cuentos sobre la comunidad LGTBIQ+	31
<b>CAPÍTULO 2: USO DEL CUENTO INFANTIL EN LA ESCUELA PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD SEXUAL EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL</b>	<b>35</b>
2.1. Implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en nuestro sistema educativo	35
2.2. Los cuentos infantiles sobre diversidad sexual: Caracterización, propósitos, difusión, recepción.	38
2.3. Contenidos recomendables del cuento infantil para educar en diversidad sexual	42
2.4. El poder de los cuentos infantiles para cuestionar el modelo tradicional y afirmar un modelo de diversidad sexual	46
2.4.1. Importancia de la representación de la comunidad LGBTIQ+ en los cuentos infantiles	47
2.5. Violencia LGBTIfóbica en las escuelas del Perú: cuentos infantiles sobre diversidad sexual con Enfoque de Género, Enfoque Queer y Enfoque de Ciudadanía para construir escuelas seguras para todos y todas.	49
2.5.1. Enfoque de Igualdad de Género	51
2.5.2. Enfoque Queer	54
2.5.3. Enfoque de Ciudadanía	57
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>60</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>65</b>

## JUSTIFICACIÓN

La educación en nuestro país se encuentra inmersa en un nuevo contexto político y social que reclama escuelas comprometidas en acoger y proteger la diversidad del alumnado. Pero, ¿cómo lograrlo en medio de un entorno liderado por posturas que representan un grave retroceso en materia de derechos de las poblaciones más vulnerables, entre ellas, los de la comunidad LGTBIQ+? Para poder aproximarnos a esta problemática, es importante precisar que el rechazo y el escaso reconocimiento hacia la comunidad vienen anteceditos por la invisibilización de la sexualidad. Recordemos que, desde noviembre de 2016, la campaña "Con mis hijos no te metas," promovida por una articulación de Iglesias evangélicas y respaldada por las altas jerarquías de la Iglesia católica, amenaza constantemente al actual currículo nacional, ya que rechaza la incorporación de contenidos de sexualidad y la inclusión del enfoque de género al que se refiere como "ideología de género" para desvirtuarlo (Motta et al., 2017). Este marco nos da razón de cómo ha sido construida la sexualidad en el Perú, con una marcada influencia moral-religiosa, negando así su dimensión erótica, placentera y afectiva; imposibilitando a las personas el reconocerse como seres plenamente sexuales y desarrollar su sexualidad en libertad; generando prejuicios hacia sus diversas manifestaciones, así como estereotipos que sostienen este sistema estrictamente binario en el que nos socializamos únicamente como hombres y mujeres heterosexuales.

Es así como los intentos por movilizar nuestro currículo hacia la formación de ciudadanas y ciudadanos capaces de explorar su sexualidad en pleno reconocimiento de las otras identidades sexo-genéricas saludables y de interactuar con ellas en su cotidianidad, no son suficientes. Existe un sector de la sociedad que, producto de su homolebbitransfobia o por temor a romper las normas sociales con las que ha crecido, se contrapone a este objetivo. Es un sector, con un marcado fundamentalismo religioso conservador, que defiende un modelo educativo estático, el cual debe seguir sin desarrollar en las y los estudiantes determinados aprendizajes que se oponen a sus creencias, como aquellos que apuntan a mostrarles las vivencias de las personas LGTBIQ+, pues consideran que su forma de ser y de sentir son contrarias a su mirada heterocisnormativa de un mundo infantil ideal.

En consecuencia, las historias que se leen y producen en las aulas no han dado espacio a la comunidad LGBTIQ+, a pesar de situarse en una época donde nadie desconoce la importancia de la lectura en las niñas y niños. Pareciera entonces que la relevancia es proporcional a cuánto estas narrativas se ajustan a los mandatos sociales heteronormativos: familias con papá y mamá, relaciones amorosas heterosexuales y personajes binarios. En tal sentido, es apremiante revisar qué cuentos no se están eligiendo, pero principalmente, profundizar en los porqués de esta evasiva por visibilizar la diversidad sexual en los relatos, así como identificar qué cuentos sí se están eligiendo y que refuerzan un modelo heteronormativo tradicional. Esta ausencia niega a las y los estudiantes de la comunidad la posibilidad de sentirse representados y representadas; protegidas y protegidos y a las y los estudiantes, en general, conocer las experiencias de otras y otros miembros diversos de la sociedad. Asimismo, distancia a las aulas del diálogo con múltiples perspectivas, del trabajo colaborativo con diferentes personas y del ejercicio de la equidad y empatía con quienes quedan fuera de la “norma” (Levinson, 2012).

Cabe destacar el papel que desempeñan los cuentos infantiles en el desarrollo integral de las y los niños, ya que durante la primaria les reafirman el mundo que conocen, pero también las y los invitan a descubrir muchas realidades desconocidas. La literatura exige conocimiento y, muchas veces, las distancias se refuerzan porque no hay medios que las acorten o no se motivó a las y los niños a hacerlo (Colomer, 2001; Muñoz y Hernández, 2009). Es por esto que los cuentos son recursos valiosísimos para educar en diversidad sexual, puesto que no solo les permite interactuar con el lenguaje y con un universo de posibilidades, sino también con experiencias propias y ajenas a ellas y ellos, con nuevas formas de pensar, actuar y de ser, facilitando su aproximación a las vidas de otras personas. De esta manera, la ficción funciona como un espejo y ventana al mismo tiempo del mundo que las y los rodea, acercando realidades diversas y generando conexiones con las emociones del otra y otro. Sirven también como instrumento de alfabetización emocional al llevarlos y llevarlas a interpelar sus creencias, estereotipos y prejuicios. Acercar a las y los niños a este “otro”, que siempre les fue mostrado desde la marginalización, los vuelve más cercanas y cercanos, menos alejadas y alejados del otro y otra (Bruner, 2003; Hutchins y Zimmermann, 2003; Neva, 2014; Llorens y Terol, 2015).

Sin embargo, ninguna intervención se materializará mientras las y los docentes sigan de espaldas a la diversidad sexual. Y es que, desafiarse a sí mismas y mismos, como suscriben Cárdenas y Martínez (León, 2015, Introducción, p. 14), resulta el reto más urgente del sistema educativo. Desarticular estas creencias, algunas con una alta carga de estereotipos y prejuicios, es una tarea compleja que exige un genuino acompañamiento del Estado y de la sociedad. En este contexto, diversas y diversos autores advierten el riesgo de estas concepciones, dado que traspasan el imaginario social y se instauran en las escuelas a través de prácticas excluyentes que pueden desencadenar experiencias discriminatorias y violentas hacia las y los estudiantes que se apartan de lo considerado como “normal” (Arguedas Olave, 2019). Así lo evidencia la última “Encuesta sobre Clima Escolar” donde el 33% de las y los estudiantes respondió haber sufrido acoso físico debido a su orientación sexual y 26% debido a su expresión de género (Mañuico et al., 2016).

Por todo lo expuesto, en la presente monografía se busca reflexionar sobre la manera cómo los cuentos infantiles ayudarían a educar sobre diversidad sexual en la escuela primaria, en el marco del enfoque de ciudadanía, del enfoque de género y del enfoque de atención a la diversidad, al visibilizar las experiencias de la comunidad LGBTIQ+ en las historias que se leen y producen en las aulas. Normalizar y resignificar esta realidad asegura referentes positivos a las y los estudiantes de la comunidad para que se sientan representadas y representados, sin temor a expresarse. Les demuestra que su existencia es igual de válida que la del resto.

Este trabajo representa un insumo valioso para el diseño y planificación de estrategias que contribuyan a la construcción de entornos educativos seguros, donde las y los estudiantes fortalezcan su sensibilidad social y sean seres humanos que se preocupan por la protección del otro y otra, donde no se legitime ningún tipo de exclusión y donde la diversidad sexual no sea enseñada desde la tolerancia a lo “diferente”, sino desde una interacción respetuosa y empática con todas las personas, independientemente de la diversidad de cada persona, y todo esto enmarcado dentro de los Derechos Humanos.

Es así como de este contexto evidenciado se formula la siguiente pregunta: ¿De qué manera los cuentos infantiles son recursos con amplio potencial para favorecer la educación sobre diversidad sexual en la escuela primaria? Para esto se

elaboraron los siguientes objetivos generales y específicos:

**Objetivo general:**

- Fundamentar cómo los cuentos infantiles son recursos con un amplio potencial para favorecer la educación sobre diversidad sexual en la escuela primaria

**Objetivos específicos:**

- Analizar las características y funciones del cuento infantil en la formación de las y los niños y de su sexualidad.
- Identificar los contenidos recomendables en los cuentos infantiles sobre diversidad sexual en la escuela primaria.
- Explicar cómo los cuentos infantiles sobre la diversidad sexual contribuyen al desarrollo de los enfoques de igualdad de género y educación ciudadana.
- Analizar el contexto sociocultural y político en el que circulan los cuentos infantiles con temática de diversidad sexual.

Para esto se estructuró la investigación de la siguiente manera: en el primer capítulo se abordan características del cuento infantil, así como los temas no abordados en este tipo de literatura y en el segundo capítulo se desarrolla la diversidad sexual en el cuento infantil para el desarrollo de la ESI. Finalizando con las conclusiones en relación a los objetivos.

## **CAPÍTULO 1: EL CUENTO EN EL DESARROLLO INFANTIL**

### **1.1. Un acercamiento al cuento infantil**

Desde muy temprana edad las y los niños están expuestos a la literatura, conectándose con ella principalmente por medios orales como cantos y narraciones. Son las y los cuidadores quienes transmiten estas historias en primera instancia, para luego, en las escuelas, sumarse a este papel las y los docentes con quienes ellas y ellos comenzarán su proceso de aprendizaje y desarrollo holístico.

Como parte de este desarrollo, los cuentos infantiles cumplen un rol importante, ya que aportan en las y los niños recursos socioemocionales y cognitivos. Son una parte muy importante del crecimiento de las y los niños, pues les permiten empatizar con el mundo, desarrollar su imaginación y resolver conflictos. Como menciona Delaunay (1986), el cuento infantil “abre a cada uno un universo distinto del suyo”. Es así como los cuentos logran que las y los niños logren un mejor desarrollo personal, social y mejoras en el lenguaje.

Existen muchas definiciones que explican lo que es un cuento. Encontramos que el Diccionario de la Real Academia Española lo define como: “narración breve de ficción” o “relato, generalmente indiscreto, de un suceso”. En ellos se pueden narrar hechos reales o fantásticos, pero la base de la historia suele ser algún hecho simbólico que hace crecer la imaginación de las y los niños, impulsar su creatividad y el pensamiento abstracto.

Thompson (1972) definió al cuento como “un relato de cierta longitud que conlleva una sucesión de motivos o episodios”. En una entrevista, Cortázar (1983), identifica al cuento como “un relato en el que lo que interesa es una cierta tensión, una cierta capacidad de atrapar al lector y llevarlo de una manera que podemos calificar casi de fatal hacia una desembocadura, hacia un final”<sup>1</sup>. Como vemos, no existe una definición exacta de lo que es un cuento, pero encontramos algunas similitudes que son las siguientes: es un relato corto, que puede darse de manera oral o escrita y que puede

---

<sup>1</sup> Extraído de Entrevista en la Librería El Juglar, México (1983) <https://www.youtube.com/watch?v=2bOIv-04-3I>

ser real o ficticio. Además, los cuentos se van adaptando a la realidad en la que son contadas, tienen un valor educativo y provocan emociones en los que la leen o escuchan.

A partir de cierta edad, las y los niños empiezan a comprender la estructura del cuento: la introducción, los problemas de las y los personajes y el desarrollo de la historia, esta no siempre se desarrolla en una linealidad, no es esquemática. Al entender esto, se vuelven más reflexivas y reflexivos ya que encuentran enseñanzas sobre cómo deben actuar y comportarse. Los cuentos también las y los ayudan a desarrollar la escucha activa y a fomentar valores como la empatía.

Ponerse en el lugar de las y los personajes y vivir sus emociones y sentimientos hace que sea más fácil comprender las enseñanzas de los cuentos. Por ello, es un recurso útil para desarrollar valores. Si tomamos como ejemplo el cuento clásico de La Caperucita Roja existe un alto contenido sexual en este, es así como cada personaje y el mismo escenario en donde se desarrolla este, puede ser interpretado. El lobo representa el peligro sexual, el abuso explicado en el cuento de niñas y niños como la desconfianza frente a las y los extraños y es el mensaje que transmite este cuento infantil. La Caperucita Roja representa la vulnerabilidad de las niñas, frente a un entorno violento, que es la representación del bosque.

Cuando se va narrando un cuento, las y los niños van imaginando la historia, se identifican con los personajes y perciben sensaciones similares a las de sus protagonistas, es decir, que los cuentos ayudan en la construcción de la empatía. A partir de ellos, las y los estudiantes pueden comprender que las emociones e interpretaciones son diferentes en cada persona. Por otro lado, los cuentos les permiten desarrollar su capacidad de comunicación, incrementar y desarrollar su vocabulario ayudándoles a expresarse, a formular preguntas y a tener una mejor comprensión.

### **1.1.1. Aproximación histórica del cuento infantil**

El origen de los cuentos infantiles, según Colomer (1998) nos remite al folklore y a la literatura de tradición oral; el ser humano siempre ha tenido la necesidad de comunicar sus experiencias, sueños o historias, para ello crearon narraciones que podrían

representarse de forma oral, dirigidas a un público adulto y con un fin recreativo-lúdico.

Al respecto, varios autores coinciden al señalar que el origen de la literatura infantil está en la evolución de los cuentos de hadas: cuando Perrault o Wilhelm Grimm convirtieron cuentos populares como La Cenicienta o La Caperucita Roja, al contexto

infantil. Al pasar de los siglos, y paralelamente al surgimiento de la literatura infantil como tal, se instauran los cuentos escritos en base a adaptaciones de las narraciones tradicionales para un público infantil, pero siempre con un fin lúdico, didáctico y/o moralista (Arango, 2014). El cuento ha sido traspasado de generación en generación primero como una práctica oral, y luego como un recurso escrito, que en algunas oportunidades se adaptó a niñas y niños. Un ejemplo de ellos sería el famoso cuento Pinocho que apareció en Italia en 1878, enseñándonos a asumir nuestra responsabilidad, la importancia de la escuela y, sobre todo, el valor de la verdad.

Desde una mirada histórica, nacen dos tipos de cuentos, que más allá de estar marcados por periodos, fueron complementados con implementaciones tecnológicas (escritura) y complejizadas por los contextos históricos: el cuento clásico y el cuento contemporáneo. El primero consiste en el proceso colectivo de transmisión oral de relatos culturales de generación en generación y autores anónimos (Añapa, 2015); los cuales nacen como necesidad de transmitir enseñanzas y sabiduría a las y los más jóvenes del grupo humano para conservar tradiciones y respetar las normas ético-morales establecidas por el entorno; necesidades que aparecen hasta antes de la creación de la escritura, en el principio de la Edad del Bronce en la última mitad del IV milenio a. C. en Sumeria. Son historias anónimas y tradicionales, relatos folclóricos, de origen generacional y cultural, que terminan siendo escritos, posteriormente, y adaptados al público infantil.

El cuento contemporáneo o moderno creado en el siglo XXI, consiste en la historia escrita y pensada desde el inicio en un público infantil, con temáticas contemporáneas y cercanas al mundo y las vivencias de las y los niños, teniendo autores específicos (Añapa, 2015 y Arango, 2014). Son aquellas historias escritas que toman como base un enfoque contemporáneo y contenidos modernos o familiares al contexto de las y los niños ya que están dirigidos a un público infantil, donde los intereses y gustos de las y los lectores son tomados en cuenta. Además, tienen autoras y autores determinados que crean historias y personajes más elaborados.

Los cuentos modernos contienen, de manera implícita, algunos discursos tradicionales de aquellas épocas. Estos se ven reflejados en las ilustraciones, contenido, trama, o en las características y funciones de las y los personajes. Para Arango (2014), el cuento clásico ha trascendido a través del tiempo; en el siglo XXI se siguen contando historias que se contaban hace más de cuatro mil años. El cuento tradicional sigue

ocupando un espacio importante en las escuelas, en los hogares y en determinados grupos sociales.

### **1.1.2. Funciones del cuento infantil en la vida de las y los niños**

“El debate acerca de la literatura infantil aún no está cerrado, y en opinión de las y los expertos, todavía es un debate necesario” (Nieto y González, 2002, p. 54). Existen muchas maneras de abordar las funciones de la literatura infantil; autoras y autores diversos tienen miradas diferentes sobre cómo abordarlas; sin embargo, en las aulas, se ha tratado la literatura sólo como un ejercicio de comprensión lectora con preguntas y respuestas cerradas, por lo cual es criticada. Este tipo de ejercicio, no permite que sea disfrutada ni explorada, impidiendo que las y los lectores adquieran el gusto por la lectura misma. Escalante y Caldera (2008) confirman esto al mencionar que la enseñanza de recursos literarios se da en base a metodologías memorísticas, acríticas y poco participativas. La literatura infantil no se reduce a memorizar autores representativos, figuras literarias o responder evaluaciones; apunta al desarrollo de otras funciones que son fundamentales para el aprendizaje, para la identidad personal, colectiva y para la integridad de las y los alumnos.

Para Teresa Colmer<sup>2</sup>, la literatura resulta el mejor instrumento que poseemos para adquirir muchas competencias. Para dominar el lenguaje y la lectura, para advertir cómo el lenguaje busca efectos en el receptor o cómo nos endosa implícitos que nos permiten valorar el lenguaje publicitario, político, financiero, etc. Pero también porque el imaginario literario nos educa sentimentalmente. Su potencia es tan enorme que todas las colectividades humanas la han utilizado siempre en todas las culturas.

---

<sup>2</sup> <http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchas-competencias/>

Existen diversos autores que identifican diferentes funciones para los cuentos, las funciones se refieren al por qué y para qué de este campo, y van de acuerdo al momento, razón o uso. Sin embargo, hemos escogido a Hunt y las 6 funciones de la literatura infantil, realizada en 1999. Hunt discute acerca de las funciones y explica que

estas son usadas por diferentes razones, pasatiempo, adquisición de conocimientos, para usarla como herramienta en la lectoescritura, entre otros usos. Sin embargo, menciona algo importante, ninguno de estos propósitos va por encima de otros, cada persona tiene una mirada diferente sobre lo que es bueno y el uso que le da al libro, además cada lectura es diferente (Hunt, 1999).

Las 6 funciones de la literatura infantil señaladas y que abordaremos en el presente trabajo son: **la didáctica-pedagógica, terapéutica, axiológica, sociocultural, literaria y lúdica.**

### **Función Didáctica-pedagógica**

En palabras de Kimmel, la literatura infantil se caracteriza por su fin didáctico, puesto que las historias son producidas por personas adultas para enseñar a las infancias cómo comportarse, siendo esta una intención muy evidente en los primeros siglos y reafirmando la actitud de la sociedad con la infancia: adaptarla a los valores y condiciones del mundo al que en un futuro ascenderían. Zilberman (2006) relata que, durante el siglo XVII, la literatura infantil surge con características propias de la ascensión de la burguesía y del nuevo estatus concedido a la infancia. Como las historias en aquel período eran escritas con la intención divulgadora de los valores morales propagados por la sociedad, su asociación con la pedagogía fue inevitable y fue en parte responsable de su promoción. De ese modo, la literatura infantil fue creada con un objetivo pedagógico, buscando la formación por excelencia del intelecto y de la moral del niño y niña, estimado como inocente, frágil y con una total dependencia de las y los adultos. Esta literatura producida por personas adultas, para la formación de las y los niños que no tenían voz en la sociedad.

No obstante, con la ascensión de la burguesía y a la medida que la sociedad se modernizaba e industrializaba, la y el niño ocupa un nuevo lugar. La familia asume una postura de mayor énfasis afectivo, lo que se expresa a través de la importancia dada a la o el niño y a la educación. Surge entonces, con la nueva ideología, la instrucción obligatoria, lo que daría inicio a lo que podríamos llamar de la era pedagógica. La y el

niño de entonces recibe una educación diferenciada, tanto escolar como religiosa o familiar, adecuándola a los ideales de las y los adultos. Existían valores distintos a ser transmitidos y consolidados. Por eso, sólo a finales del siglo XIX, con el adelanto de la psicología y de la pedagogía, con sus ideas democráticas, se admite el descubrimiento

de la y el niño y del adolescente como seres independientes de la persona adulta (Zilberman, 2006).

Dentro del contexto de la literatura infantil, la función pedagógica implica la acción educativa del libro sobre la y el niño desde dos perspectivas. De un lado, con la

acción mediadora de la pedagogía, que dirige y orienta el uso de la información, está la relación comunicativa entre el lector y la obra; de otro lado, están las y los demás mediadores (familia, escuela, mercado editorial) que interceptan la relación libro-lector, controlando el uso y dificultando la elección de la y el niño sobre qué leer y cómo hacerlo. De carácter extremadamente pragmático, la función pedagógica interfiere sobre el universo del lector a través de la acción del lenguaje de un libro aprovechándose de la fuerza material que palabras e imágenes poseen para actuar en la mente de las y los jóvenes lectores. Bortolussi (1987) cuestiona que, con el desarrollo de la Pedagogía en el siglo XIX, la función didáctica de la literatura infantil adquirió mayor relevancia. Indica que la “fusión didáctica y función moralizadora invadieron el terreno literario, con resultados lamentables” (p. 27).

Los cuentos escritos con la idea real de atender la y el niño sólo surgen en 1697, con la publicación de Cuentos de mamá Oca de Charles Perrault. Aunque los textos se cerraban con una moraleja, amoldándose a la intención pedagógica de la época, eran cuentos destinados al lector infantil. No hay algo que explique, basándose en los orígenes de la literatura infantil, las diferentes formas que ésta asume desde que en el siglo XVII empezó a ser escrita específicamente para un público infantil. Según Colomer, este concepto evolucionó y desarrolló una “conciencia social explícita sobre la función educativa que debió atribuirse a los libros infantiles” (1998, pp 134). Mientras que Bortolussi (1987) sostiene que “el XIX es el siglo del nacimiento de una literatura infantil en la que la preocupación imaginativa, estética y recreativa se impone a la ética y

pedagógica” (p. 31). Actualmente, la o el niño ya no es aquel ser inocente, totalmente dependiente o indefenso. Disfruta de las mismas condiciones que las personas adultas, es consciente, sabe cuestionar, es crítico. Desde entonces, es objeto de polémica, el asunto de la literatura infantil pertenecer a lo literario o a lo pedagógico.

### **Función Terapéutica**

Vargas (2012) considera que “Los cuentos se configuran como un material didáctico y educativo en la transmisión de actitudes, valores, comportamientos, ideas y expectativas que irán asumiendo desde sus primeros contactos con el contexto que les rodea” (p. 7). Es así como el cuento enriquece a quien lo lee de manera sociocultural y permite, también, que el lector interactúe con diversas relaciones sociales.

Los cuentos reflejan experiencias, pensamientos y sentimientos; por lo que ayudan a la y al niño a superar sus ataduras emocionales por medio de un lenguaje simbólico a lo largo de su infancia. Dentro de esta función, uno de las y los autores que más alcances ha entregado sobre el tema es Antonino Ferro (1998), para él los cuentos ayudarán a la y al niño a que cobren sentido en distintos momentos de su crecimiento o en diferentes estados emocionales con diversos significados. Esto ocasionará una identificación y representación de diferentes emociones y sentimientos en cada relato; e identificarse también con personajes.

En este sentido, el cuento funciona como contenedor, donde la y el niño se da cuenta que sus propios sentimientos y miedos en cualquier contexto pueden contenerse y encontrar soluciones a diferentes situaciones. Otro aspecto planteado es el descubrimiento que hace la o el niño de poder compartir sus miedos, lo cual le permite sentir que no se encuentra solo, que esto le ha pasado a alguien antes que a él; esto permite clasificar y nombrar lo sentido y así impedir que se invalide. Al respecto Beltchenko (2013) plantea que:

La literatura provee personajes y eventos con los cuales las y los niños y jóvenes pueden identificarse, observando cómo a través de las historias se presentan sus emociones, creencias y acciones. Además, las historias estimulan a las y los niños y adolescentes a percibir cómo otros miran y sienten lo que pasa a su alrededor.

En este sentido, aquellos miedos y angustias experimentadas por las y los niños son representados por cuentos que permiten identificar en ellas y ellos particularidades emocionales individuales de cada niña y niño. Dolores Rodríguez<sup>3</sup> (2003) agrega que la vida psicológica mental de una y un niño es un proceso evolutivo, donde el cuento debe estimular las facultades intelectuales y creativas que las y los niños posee en su creación de la visión de su mundo y del otro, utilizando la imaginación.

### **Función Axiológica**

La axiología, como ciencia de los valores, implica, al menos, una perspectiva filosófica y otra sociológica. Los valores pueden ser transmitidos de múltiples formas, como signos publicitarios, códigos legales y en la escritura en general; pero por sus características, resultan fundamentales en la estabilidad de un sistema social. La literatura es partícipe de la transmisión de valores, sea o no consciente el escritor de ello; mediante su lenguaje, se presenta al lector como un espacio abierto en el que la presencia de valores contribuye en el proceso comunicativo que se genera con el lector. Con respecto a la literatura infantil, el peligro está en emplearla con un fin utilitario, como una forma exclusiva de transmitir valores. Por eso, hay críticos que advierten que ofrecer modelos, valores y actitudes a las y los niños para que estos los descubran y compartan presenta el riesgo de otorgar una función muy instrumental a la literatura y de manipulación (Guimarães, 2013).

A pesar de lo señalado anteriormente, todo autor al escribir tiene un compromiso con él mismo y con la sociedad. De manera que, su escritura no está exenta de transmitir mensajes que propicien o consoliden ciertos valores en la y el niño, según la sociedad y la cultura en que se enmarque; por ello, no es posible creer la literatura como algo inútil o ajeno a la realidad. Los modos como se proponen esos valores pueden ser múltiples. La retórica empleada, sin duda, colabora en ello, pero no siempre se trata de la presentación de situaciones optimistas o positivas. Las y los autores plantean hechos y situaciones críticas de los que subyacen importantes valores que se fijan en la mente de las y los niños y los conducen a recapacitar y plantearse la realidad en forma amplia y lo más objetiva

---

<sup>3</sup> Extraído de <https://cvc.cervantes.es/actcult/ilustracion/cuento.htm>

posible. De esta manera, se observa que gran parte de la literatura para niñas y niños está dedicada a los valores, da referencias de comportamiento y, por lo tanto, invita al lector a reflexionar (Vasquez, 2005).

En general, la literatura infantil también trabaja con modelos en distintos campos de la vida social y cultural, los cuales constituyen orientaciones para las y los niños sobre el campo de los valores. Se le enfrenta a diferentes situaciones problemáticas para que las resuelva, según sean los valores de los que parte. Ahora bien, los valores tienen una doble dimensión: objetiva y subjetiva. Ellos representan un modo de concebir el mundo, tanto desde el punto de vista del sujeto como desde lo que una sociedad determinada ha considerado como fundamental para su formación. De modo que, se debe admitir que la presencia de valores en la literatura está estrechamente relacionada con la ideología del autor y del grupo social al que pertenece. Lo que se ofrece como ejemplar para las y los niños está mediatizado por la visión del mundo del sujeto que escribe y los fines que pretende, dando cuenta de que el texto literario parte de ciertos sistemas de valores predeterminados por una sociedad. La presencia y construcción de valores no es un acto que se produce en una sola dirección, marcado únicamente por la propuesta del autor. La o el niño tiene una capacidad de respuesta, y en su relación con la literatura, construye su propia conciencia, mediante un acto de aceptación voluntaria, rechazo, o de diálogo, en un sentido más amplio, a través de símbolos, imágenes, caracteres de personajes y descripciones de espacios. Este es producto de un diálogo donde la aceptación y rechazo son posibles, porque la lectura se da como reflexión y no como imposición (Guimarães, 2013).

En la misma línea, debemos señalar que “la narrativa es un arte profundamente popular que manipula creencias comunes con respecto a la naturaleza de la gente y de su mundo. [...] Contar historias es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana. Las historias hacen menos sorprendente, menos arcano, lo inesperado y le dan un aura análoga a la cotidianidad” (Bruner, 2003, p. 126). En nuestro contexto educativo, constantemente atacado por grupos de ideologías extremas, contrarias a cualquier logro en materia de derechos, es apremiante ser muy cautelosas y cautelosos con esta función, puesto que puede llevar a fortalecer un currículum oculto en las aulas, es decir, un conjunto de normas, actitudes, expectativas,

creencias y prácticas que ingresan a las escuelas de manera implícita, pero eficazmente (Santos, 1996).

### **Función Sociocultural**

Es innegable la carga sociocultural que tiene la literatura infantil. Colomer (2008) considera que:

La literatura infantil y juvenil ha ejercido siempre una función socializadora de las nuevas generaciones. El propósito de educar socialmente, marcó, precisamente, el nacimiento de los libros dirigidos a la infancia. A pesar de que los libros infantiles han ido perdiendo carga didáctica a lo largo de los tiempos en favor de su vertiente literaria, no hay duda que la literatura amplía el diálogo entre las y los niños y la colectividad haciendo saber cómo es y cómo se querría que fuera el mundo real. No hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma en la que la sociedad desea verse a sí misma, ya que constituye un mensaje de las personas adultas a la infancia para contarle cómo debería ser el mundo. Por ello, se habla de la literatura infantil y juvenil como una agencia educativa, en el mismo sentido en el que lo son la familia y la escuela. (p. 44)

Por su parte, Cervera (1989) argumenta que la literatura infantil debe cumplir una función sociocultural debido a que deviene de la cultura producida en la vida, por lo que la escuela debe aproximar a las infancias a esta realidad. Además, los elementos del folclor popular es una manera de introducir costumbres y tradiciones. Los cuentos, entonces, generan en las y los niños pruebas concretas de sus conocimientos sobre el mundo real, ayudándolo en su proceso de sociabilización. La literatura se presenta como un puente que acerca al lector a la vida y a la realidad del mundo, así como a un acercamiento de las costumbres y tradiciones de su pueblo, país, etc. A la vez, da a conocer cómo es o cómo se desearía que fuese el mundo. Al identificar las imágenes o las acciones de las y los personajes, las y los niños no aprenden únicamente a identificar lo que aparece representado, sino a dar

los valores a lo que se representa. En cualquier época, la literatura ha cumplido esta función socializadora simplemente porque habla y reflexiona sobre los humanos, es decir, porque nos permite ver con los ojos de las y los demás y desde perspectivas distintas cómo pueden sentirse las personas, la forma en que valoran los sucesos, los recursos con los que se enfrentan a sus problemas o lo que

significa seguir las normas y las consecuencias de no cumplirlas según las variables de cada situación (Guimarães, 2013).

Teniendo en cuenta que los libros son una de las múltiples fuentes de socialización que utilizan las y los niños durante su crecimiento y la interpretación de estos cambia de acuerdo a su propia perspectiva, es preciso resaltar que la literatura infantil “[...] permite a las y los alumnos el enriquecimiento personal, el conocimiento del acervo cultural de su contexto social, la reafirmación de su identidad y el contacto con diferentes mundos, todo lo cual favorece el desarrollo del pensamiento divergente” (Escalante y Caldera, 2008, p. 670).

### **Función Literaria**

Esta función tiene relación con la intencionalidad estética, pues el autor por medio de sus escritos pretende suscitar emociones al lector u oyente, usando los recursos de la lengua con libertad y creando belleza. Entonces, los libros se convierten en un instrumento fundamental para la formación lectora y literaria, por su calidad de escritura, contenidos variados y experiencias plasmadas. La función de la literatura infantil es la de facilitar el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos que se utilizan en cada cultura. Sin demasiadas programaciones escolares, métodos específicos o ejercicios sistemáticos, las y los niños inmersos en un entorno literariamente estimulante progresan mucho más rápidamente en el dominio de las diferentes posibilidades de estructurar una narración o el ritmo de unos versos, en las expectativas sobre lo que se puede esperar de los diferentes tipos de personajes, en la existencia de reglas propias de géneros narrativos o poéticos determinados, en el abanico de figuras retóricas disponibles, etc (Guimarães, 2013).

La función literaria que se asocia a la literatura infantil es la del aprendizaje de los modelos narrativos, poéticos y dramáticos. Al respecto Colomer (2008) menciona lo siguiente:

Cualquier niño adquiere rápidamente las formas del discurso narrativo a través de la narración natural desarrollada en la comunicación humana de su entorno. Es decir, entiende que narrar es una técnica aceptada socialmente para hablar sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles. La costumbre de contar cuentos, ampliará este conocimiento en las formas narrativas propias de las

narraciones literarias. Pero resulta particularmente interesante observar que la manera en la que están escritos los libros infantiles ayuda a los lectores a dominar formas literarias cada vez más complejas. Sin apenas programación escolar, sin demasiados métodos específicos de aprendizaje ni particulares ejercicios, los pequeños lectores se familiarizan con aspectos tales como las variaciones de la perspectiva narrativa, la diversificación de episodios y estructuras o la distinción entre personajes principales y secundarios (p. 20-21.).

En este sentido, varios son las y los autores que sostienen que la única función de la literatura infantil debería ser esta: la literaria; sin embargo, el debate sigue, ya que aún se intentan escolarizar los cuentos con fines didácticos, desviando su esencia como una fuente de más aportes en el desarrollo de la y el niño.

### **Función Lúdica**

La literatura infantil emplea las palabras de una manera tal que producen un efecto lúdico y muchas veces también educativo, ya que favorecen el desarrollo de la creatividad y de las habilidades del lenguaje como la redacción y la ortografía, al mismo tiempo que permite ir familiarizándose con un vocabulario cada vez más amplio. Además, la literatura infantil, en la mayoría de las ocasiones, se vale de los juegos de palabras, los cuales requieren agudeza de pensamiento y es por esto que se cree que el desarrollar este tipo de actividades ayuda a mantener una mente más activa, ya que, con el juego, se van perfeccionando cada vez más estas cualidades. La literatura infantil lúdica nace como respuesta a una necesidad de las y los niños, por motivar su aprendizaje, en donde las y los niños participen de creaciones imaginarias pero fundadas o conducidas por la realidad, en donde puede descubrir entender y acomodar a su entorno. Estas actividades de literatura infantil lúdica argumentan su importancia en el proceso educativo de aprendizaje, con el objetivo de enriquecer el pensamiento, ampliar su experiencia, aumentar su vocabulario, fomentar su creatividad entre otros.

Según Yepes (1997) es de relevancia que la motivación a la literatura se realice mediante estrategias, estas tienen como finalidad el disfrute de las y los niños, lo cual consiste en generar propuestas comunicativas que relacionan el pensamiento del autor y el lector en una conexión dinámica por lo cual las estrategias del disfrute a la lectura requieren de una interacción entre los dos. Domech (1996) hace énfasis en que se debe crear un espacio de lectura, para que las y los niños se sientan libres en decidir qué libro

es de su agrado y así pueda disfrutar de la literatura. De igual modo, el disfrute de la literatura se propone fijar hábitos de lectura en las y los niños, con la finalidad de que ellas y ellos descubran, exploren y disfruten la lectura. También resalta que “la lectura sea para el ocio, entendido como parte de la recreación de la persona para desempeñar actividades gratificantes” y que la literatura no sea impuesta ya que esto genera aburrimiento y desinterés por leer sino más bien sea a partir de la selección de textos motivadores adaptados a los intereses, nivel y edad de las y los niños.

### **1.1.3. Mediadores (agente de transmisión involucrado en el desarrollo de la literatura infantil)**

La mayoría de personas adultas consideran que es importante promover la lectura en las y los niños; sin embargo, no saben cómo instalar este hábito en ellas y ellos. Siempre escuchamos frases como “lee antes de dormir” o “cuando seas grande vas a necesitar leer”, pero esto no fomenta el interés en las y los niños. El primer contacto con la literatura nos lo da la familia, cuyo entorno durante nuestros primeros años de vida lo hace el lugar idóneo para comenzar a descubrir el significado de las palabras, ya que las y los niños leen a través de la voz de sus padres. Como dice Macmillan (2018, p. 35) son la familia, las y los cuidadores, el contexto social y la escuela los primeros mediadores; es decir, las y los primeros agentes que involucran a las y los niños en la literatura.

Entendemos que el lector no nace, se hace; pero el no lector también. Todo es parte de un proceso de formación que a lo largo del tiempo irá desarrollando el interés por la lectura y así creará un hábito que le permitirá considerar la lectura como actividad de ocio. El mediador estará encargado de guiar, seleccionar el texto, solucionar dudas y a la vez brindar un espacio donde las y los infantes se desarrollen como lectoras y lectores.

Por lo tanto, el primer abordaje con la lectura debe ser de manera lúdica, una actividad que produzca diversión, placer y estimule las ganas de seguir aprendiendo y su curiosidad. Esto hace que la primera prioridad sea la selección de manera apropiada de los recursos literarios y el ambiente donde se hace este primer contacto. De este primer

acercamiento depende que se acepte o rechace la literatura, y de la actitud que las y los niños tendrán en futuras edades, ya que recordarán las emociones y sensaciones que experimentaron en el pasado, y además instalarán formas de ver,

comprender, su necesidad de estar y vivir en el mundo.

Los seres humanos somos personas sociales. Como dice Bandura, nuestro aprendizaje es social, buscamos relacionarnos y aprender de otros mediante la observación e imitación. Si vemos a personas como nuestros cuidadores leyendo y disfrutando de la lectura, buscaremos imitarlos. Piaget, en su teoría, menciona que el sujeto trata activamente de entender el mundo que lo rodea y de resolver las interrogantes que el mundo le plantea. No espera que otro sujeto que tiene los conocimientos se los transmita en un acto de amabilidad. Este sujeto aprende a través de sus acciones sobre los objetos del mundo: crea sus propios pensamientos y a la vez organiza y entiende su mundo. (Ferreiro y Teberosky, 2013, p. 28-29).

Este es un claro ejemplo de que no esperamos que sean las y los otros los que nos enseñen a leer; son las y los niños los que activamente buscan imitar estos ejemplos y replicarlos. Por ello es muy importante que las y los mediadores del aprendizaje tengan en cuenta los libros que seleccionan y las maneras en que brindan estas opciones a las y los niños. Al eliminar lecturas de su biblioteca por creencias religiosas, o porque no van con su forma de pensar, no les brinda a las y los niños la oportunidad de generar sus propios pensamientos sobre el tema, ni les permite organizar o entender su mundo; les quita la oportunidad de ser autónomos y estar preparados para la realidad en la que viven... una realidad que no es binaria.

## **1.2. El cuento infantil: tabúes y ocultamiento**

Según la definición de la Real Academia Española: tabú es la “condición de las personas, instituciones y cosas a las que no es lícito censurar o mencionar. Es la prohibición de comer o tocar algún objeto...”. Es así como, en sus orígenes, la Literatura infantil y juvenil estaba caracterizada por su gran poder moralizante y pedagógico que permitía transmitir conductas aceptadas por la sociedad, valores (morales, sociales,

personales) y de instruir a diferenciar entre el bien y el mal. Por eso, existían varios temas en los que no se ahondaba, porque vulneraban la infancia e inocencia de las y los niños. Entre estos temas estaban: la muerte, las enfermedades graves, la sexualidad en todas sus formas y matices, dinámicas familiares, violencia, temas políticos/religiosos, entre otros. Tal es así que, Marcela Paz, la autora del libro *Papelucho* (1947) tuvo que

reescribir la obra para evitar mencionar que el personaje principal era hijo de padres divorciados y así evitar la censura por parte de la sociedad, la religión y los colegios.

Varios de los cuentos que conocemos hasta la actualidad, han sufrido las mismas modificaciones, ya que para la sociedad era necesario “maquillar y endulzar” el cuento y así evitar algún tipo de “daño” en las y los niños. En la versión original de *La Sirenita* (1837), esta se suicida, se lanza al mar porque ama al príncipe y no se atreve a matarlo.

Según Laura Canteros, de la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil Argentina (ALIJA), los temas tabúes se pueden resumir en tres S: “‘S’ de sexo, de cualquier clase en texto o imagen; ‘S’ de Satanás, todo lo que no se atenga a las sagradas, escrituras; ‘S’ de lenguaje soez. Pero la pregunta es ¿por qué esa censura prevalece? Lamentablemente, las personas adultas tenemos mucho que ver en ello, las políticas editoriales y la política de literatura escolar han marcado lo que se publica para que luego las y los tutores, padres o figuras de autoridad de las y los niños seleccionen lo que se enseña y puedan oponerse a las temáticas que ellas y ellos consideraban “peligrosas o dañinas” para sus hijas e hijos por temor a que influyeran negativamente en su formación, sin considerar que las temáticas abordadas en esta literatura rechazada, son parte de una realidad, del presente. Dillon (2011), sostiene que la definición de infancia trae como consecuencia proteger, por ello es necesario la restricción en temas y contenidos. Esto conlleva a limitar el acceso a un desarrollo más pleno con miradas globales, distintas y con matices de lo que pasa a su alrededor.

Dentro de este contexto, se crea una cadena de negativas frente a la literatura: los editores temen publicar textos que no sean rentables en el mercado, porque creen que las y los docentes van a rechazar todo aquello que sale de lo “normativo”. Son limitadas las editoriales que apuestan por difundir historias con temática sobre diversidad sexual. Tenemos a Paracaídas Editores con “Dorita y el dragón” de Lakita, autora de uno de los pocos cuentos peruanos con esta temática destinado a las infancias. Recientemente, Estación Cultural Grupo Editorial se sumó publicando “Amor Arcoíris” de Sofía Tudela,

un libro de cuentos con historias que ponen en relieve las diversas formas de vincularnos sexo-afectivamente, más allá de lo “aceptado”. En algunos casos, las y los maestros rechazan estos libros porque prefieren evitar conflictos y reclamos de familias, apoderadas y apoderados y directivos. Entonces la literatura infantil y juvenil se ve envuelta en un círculo formado por editores, docentes y familias, en el que prevalece lo que se estima socialmente aceptado. Para Frers (2016), la cuestión tiene que ver con la posición dentro del mercado: "Lo que sí es un tema editorial que condiciona la literatura infantil y juvenil en los temas es el mercado. Muchos temas no se tocan porque en las escuelas privadas católicas (en sus

diferentes ramas) pueden condicionarse las ventas: brujería, hechizos, sexualidad, género... Entonces, la cuestión de mercado te condiciona editorialmente. No implica a la literatura, pero sí a su distribución. O sea, conceptualmente no pasa nada, pero efectivamente hay una censura".

A pesar de encontrar en librerías libros con los temas en cuestión, al momento de llegar a manos de las y los mediadores de lectura como lo son las y los docentes y/o directivos, hay claras objeciones al momento de seleccionarlos y/o usarlos, en la mayoría de casos, por razones ideológicas o personales. Es por ello que los temas que prevalecen serán los que están socialmente aceptados. Esto lleva también a que las y los docentes no entren en conflicto con las ideologías de algunos padres de familia, que pueden oponerse a que estos temas en cuestión sean enseñados, sin reconocer el daño que esto tiene para sus hijas e hijos. Lola Fernández de Sevilla, autora de obras como “Ogros, espinacas y demás... Cómo contar lo terrible a las y los niños en el teatro”, menciona lo siguiente al respecto: “Existe un miedo muy fuerte a no asustar, a no traumatizar, que en el fondo es un temor de las personas adultas a encarar qué clase de mundo tenemos, construimos y, en definitiva, vamos a legar” (Llorente, S, 2021). Es por ello que las personas adultas subjetivizan “lo íntimo”, la idea de saber qué es lo bueno o malo para las y los niños, se basa en su desarrollo histórico, pensamientos, ideas y recuerdos de la infancia, esto acompañado de la relación “el que enseña y el que aprende”. Es entonces que la literatura infantil refleja, en realidad, los miedos de las personas adultas, intentando enseñarles cómo deberían ver el mundo, más que cómo realmente es.

Sin darnos cuenta, subestimamos a las y los niños, pero ¿qué encuentran las y los niños en la televisión o en la calle? ¿Se restringe de la misma manera la temática,

imágenes o el vocabulario como en los libros? Un ejemplo de ello es la sexualidad, muy presente en nuestra sociedad, pero prohibida o de cierta manera “escondida” de las y los niños por ese temor de dañar su formación o simplemente no ser adecuado para ellas y ellos. La sexualidad está muy arraigada en nuestra sociedad, la vemos en comerciales, películas, internet y en el día a día. Lamentablemente, esta temática no es aceptada de la misma manera en literatura. Nos preguntamos, ¿cuál es la diferencia entre la información que reciben sin ningún tipo de filtro, frente a la que podría educar a las y los niños? Es en los medios de comunicación que se muestran diferentes imágenes, sin ningún filtro, y que invita a las y los niños a ver situaciones que van más allá de su nivel de madurez, pero esto no es criticado como si se expusiera en un texto escrito. Investigadores como Alberto Soler, psicólogo, consideran que ya no tiene sentido

ocultarles las y los niños algunos temas y es mejor introducirlos antes de que encuentren la información sin la ayuda o aclaraciones pertinentes ya sea en la literatura, y también en la vida.

No abordar temas que son una realidad, lleva a las y los estudiantes a vivir en una burbuja, donde no son capaces de reconocer o entender estas situaciones hasta que estas se vuelven parte de sus vidas. La escolarización de la literatura es una de las cuestiones que aparecen más fuertemente entre las causas que definen lo potencialmente publicable. Se priorizan temas que no resultan incómodos al momento de abordarlos, de tal manera que se deja de lado el valor de la literatura y los parámetros de calidad, enfocándose más en reconocer si la temática es considerada como conflictiva, y no en la calidad de esta.

Sería mejor replantear nuestra función como mediadores, a un acompañante. Contextualizar en lugar de prohibir. Leticia Costas argumenta: “Considero un error asociar la literatura infantil a lo didáctico, la función de un libro infantil no es educar. La literatura para niña y niño tiene que ser un espacio de transgresión, de diversión, de emoción, de aventuras... Si además aprenden algo, estupendo. Pero de manera transversal”. Por eso mismo, la mediación que ejercen las personas adultas en determinadas circunstancias sigue siendo necesaria.

Tomemos el caso del libro *El pato y la muerte* (2007), de Wolf Erlbruch. En esta historia se aborda un tema difícil: la muerte. El pato protagonista se da cuenta de que un misterioso personaje, le sigue a todas partes. Le pregunta, directamente, quién es. «La muerte», contesta este y es así como se inicia una conmovedora conversación donde el

creador no aporta respuestas, pero sí una necesaria y sencilla reflexión sobre la muerte y la vida. Otra obra que narra otro tema poco tratado es Azul (2017), de José Andrés Murillo y Marcela Paz Peña. Este libro nos habla del abuso sexual y del daño causado por este. Nos explica qué pasa luego del abuso, cuando la víctima decide contar su historia y no le creen, la desconfianza, la descalificación y el aislamiento con el que las personas responden a este llamado, haciendo que ella misma dude de su vivencia. Al final del cuento, se hace una pequeña descripción del abuso sexual, por lo que puede ser utilizado para abordar distintos tipos de abuso y a la vez reconocer la importancia de tomar en cuenta las historias de las víctimas.

### **1.2.1. La sexualidad en la literatura infantil**

Hablar de sexualidad es un tema tabú no solo en la literatura infantil, las personas se sienten incómodas al abordar este tema y no es fácil tocarlo en cualquier momento o espacio. Mucho de esto se debe a un pensamiento moral, instalado por la iglesia católica, donde se establece que este es un tema prohibido del cual no se debe disfrutar, que debe darse solo para procrear, caso contrario llega a ser impuro. Nos hemos acostumbrado a no hablar de la sexualidad de manera abierta y hacerlo utilizando metáforas complejas no solo en la vida diaria si no también en la literatura.

En sus orígenes, la literatura infantil y juvenil se reconocía por su poder moralizante y pedagógico, con estos las y los lectores eran inculcados frente a reglas de moral y religión. Hace algunos años, personas que se eran percibidas como “fuera de lo normal” o que su orientación sexual no era la de su sexo, podían ser perseguidas por ley. Hoy en día, hemos logrado un avance frente a esto, mediante la sensibilización y el respeto. Como menciona Andricaín (2014, como se citó en García, 2020) los “libros para niñas y niños pueden contribuir al cambio de mentalidad de las nuevas generaciones en cuanto a la aceptación de la diversidad sexual” (p. 37). Además “dan instrumentos a las

y los niños y jóvenes para entender lo que es diferente a ellas y ellos; de esa forma se contribuye a construir individuos y sociedades más inclusivas y armónicas, donde todos tengan derecho a ser respetados como son” (p. 43). Frente a estos temas, juzgarlos como tabú invitan a que el pudor o la culpa aparezcan en el momento puntual de vivirlos o, incluso, de hablar sobre ellas y ellos (Cerezales, 2012, como se citó en García, 2020).

Cuando un escritor, relata la sexualidad a las y los niños, normalmente suele explicar también los valores de la sociedad en la que cree, en especial, sobre todo lo que representa las relaciones prematrimoniales, la masturbación, la homosexualidad y los roles sexuales (Mora,L. 1996). Es un tema complicado, puesto que el ser humano tiene un lado afectivo que no debe ser ignorado, sin embargo, el no contar con esta información puede ser más dañino que brindar una explicación clara y franca para la cual se cuenta con ayuda de psicólogos y educadores infantiles especialistas en el tema.

La sexualidad humana explica procesos importantes como las relaciones amistosas y amorosas, la identidad de género y los roles de cada uno, instituciones como la familia, el matrimonio o el divorcio y funciones como la comunicación, el placer o la reproducción. La sexualidad, nos ayuda a poseer conocimientos, si no tambien a conocernos a nosotras y nosotros y a las y los otros, y poder construir relaciones estables, disfrutar de las relaciones sexuales y poder aprender a respetar las diferentes formas de rezalicación sexual.

Censurar, priva a las personas de poder emitir sus propios juicios e impone los criterios de una sociedad totalitaria. Es necesario tener en cuenta la censura de las y los profesores, pero también de las editoriales. Las personas adultas, siguen ignorando mucha bibliografía valiosa que se publican, puesto que prefieren que sigan leyendo las novelas conservadoras de siempre. Es triste reconocer que estas novelas, no cuentan con información necesaria sobre cuestiones sexuales que apoyen a las y los niños frente a problemas y emociones reales y se busca sobreprotegerlos (Mora,L. 1996).

Los bibliotecarios necesitan encontrar materiales de educación sexual que no solo resuelvan inquietudes individuales, pero a la vez que puedan abordar creencias o resolver problemáticas similares de diferentes usuarios. Las respuestas de las y los adultos frente al sexo, pueden repercutir en las futuras actitudes de las y los niños y adolescentes, puesto

que, si se dan con mentiras, evasiones o confusión, estos aprenderán que este es un tema tabù y buscaràn sus propias respuestas. Es por esto que no brindarles esta información, hace que las y los niños completen lo que quieren saber, con la información que poseen y así sacar sus propias conclusiones las cuales pueden ser incorrectas y perjudiciales a futuro.

### **1.2.2. Los estereotipos en los cuentos infantiles**

Los cuentos infantiles juegan un papel muy importante en el proceso de formación de las y los niños porque transmiten mensajes de superación de dificultades, pero también transmiten valores diferenciados en función del sexo. Esos valores los transmiten las y los protagonistas de los cuentos, siendo los personajes femeninos pasivos y delicados y los masculinos fuertes y valientes. No demanda ningún esfuerzo revisar los principales cuentos infantiles y encontrar personajes normativos, es decir, aquellos que encajan perfectamente en marcados estereotipos de género; por ejemplo, La Cenicienta, a quién le tocaba fregar las vajillas y las escaleras, sacar brillo a los cuartos de la señora y las señoritas (Perrault, 1697, p.30), se infravalora su capacidad intelectual y se le catalogaba trabajos exclusivos de mujer: limpieza, cocina, lavandería, etc. ¿Por qué no nos genera sorpresa?

Resulta lógico entender que los cuentos infantiles también respondan a estos constructos sociales, en su mayoría son producidos por personas adultas que se sienten cómodos con estos estereotipos. Hemos sido socializados dentro de un sistema estrictamente binario que fuerza a los individuos a encajar en la clasificación dual de sexo

masculino o femenino en concordancia del sexo reproductivo, lo cual ha dado lugar a que cada persona asuma un rol determinado exclusivamente por sus genitales, que dictaminará su actuación el resto de su vida. Por ejemplo, en los cuentos infantiles es el príncipe, en su rol de masculinidad, el héroe. Este se caracteriza por ser osado y es el único capaz de resolver los problemas que se presentan debido a su responsabilidad, inteligencia y racionalidad. Es este que se atribuye la tarea de salvar a la princesa, es el único que puede hacerlo, y se ignora las habilidades y capacidades del rol femenino, es decir de las princesas para resolver sus problemas por sí mismas. Ponemos de ejemplo el libro “La Cenicienta Que No Quería Comer Perdices” de Nunila López que desmonta estos estereotipos al retratar una Cenicienta distinta a la representación habitual, la cual, cansada de vivir siempre acomodándose a lo que el príncipe quiere, empieza a cuestionarse qué es lo que realmente ella quiere y decide terminar con él, mostrando que ella logra salvarse por sí misma y, en ese camino, está acompañada por otras y otros con experiencias similares. Pero historias así no suelen mostrarse en las escuelas. Es lamentable que algunas escuelas sigan escogiendo historias que reproduzcan estos estereotipos y legitimen la heterosexualidad como la única orientación sexual válida y a la cisnormatividad como la identidad natural, excluyendo a las personas que no encajan en lo normativo, exponiéndolas a experiencias discriminatorias y violentas (Lapointe, 2015; Rodríguez, 2018; Cruz, 2020).

La literatura que se escoge para las y los niños “incorpora, reitera y cosifica las concepciones de género de una sociedad determinada” (Flanagan, 2010; Lehr, 2001 en Cañamares, C. y Moya, J., 2020, p. 183). A través de lo que leen, refuerzan aprendizajes sobre los comportamientos catalogados como femeninos y masculinos, así como sobre los roles socioculturales tradicionalmente asignados a cada género. Pero estos estereotipos heteronormados afectan también, y en mayor proporción, a la disidencia sexual, encasillándolos como si se trataran de individuos iguales por solo ser parte de la comunidad LGBTQ+. Afortunadamente, existen propuestas como “Superlola” de Gema Otero y Yolanda Pesquero que presenta a una niña que cuestiona los roles de género establecidos y que se propone a quebrarlos a fin de que no existan modelos de “ser chico” y “ser chica”, sino que las infancias puedan vivir libres de los estereotipos, sin que las y los encasillen ni limiten (Servicio de Educación y Atención Sexual para Jóvenes [asexovi], 2020).

Frente a esto, es imperante la redefinición de los cuentos que se eligen, puesto que no solo se trata de transmitir relatos al alumnado, sino de movilizar y reforzar valores, normas y concepciones, activando en ellas y ellos la capacidad de un diálogo

interpretativo, emotivo y crítico. Por ejemplo, en el cuento “Ito: un niño marcado” se refuerza la norma de que los intereses responden al género de las personas, puesto que sus amigos lo rechazan porque le gustan las cosas de “nena” (Andricaín, 2014). Cáceres (2019) devela, a partir de su propia experiencia, que “ser gay es ser todos los homosexuales que existen y que existieron antes que nosotras y nosotros; es cargar con el peso de toda una narrativa, inventada por heterosexuales y usualmente destructiva, que nos antecede y —aun así— nos permite ser leídos en la sociedad actual”. Es así que los relatos suelen presentar a los personajes dentro del mandato heterosexual - binario. En el caso de los personajes gays, se tiende a relacionar al varón homosexual con lo femenino, resaltando características asociadas, es decir personajes que se visten con brillos, escandalosos, dramáticos y sensibles; esto se conoce como “pluma”. En el caso que los personajes sean una pareja, la otra persona personifica la masculinidad hegemónica. Tenemos como ejemplo “Rey y Rey” de Linda de Haan y Stern Nijland donde se muestra a dos personajes gays que se enamoran, pero cada uno responde a los roles binarios en su expresión de género, es decir, su aspecto externo (ropa, cabello, comportamiento).

Para los personajes lésbicos, a la mujer se la configura dentro de lo masculino, llamándolas “machonas” de forma peyorativa y si es una pareja, la otra encaja totalmente en los estándares de feminidad (Rodríguez, 2001). Felizmente, la autora Luisa Guerrero nos presenta un enamoramiento entre dos mujeres que se alejan de estos estereotipos, sin enfatizar en su aspecto físico, sino en el vínculo que se teje entre ellas en “Marta y La Sirena”. En cuanto a la representación queer y no binaria, Black Rainbow (2022) señala que los pocos personajes que existen siguen construyéndose sin

deconstruir lo que asumen como no binario, cuando la teoría queer afirma que “ir más allá del binarismo es dejar de asumir que solo hay una forma de ser no binarie (que es ser blanque, delgadillo y verse andrógine)”. En este sentido, muchos cuentos sobre diversidad sexual contribuyen a que se siga igualando la orientación sexual con la identidad de género y la expresión de género como es el caso de “Mi Princesito” de Cheryl Kilodavis, cuyo protagonista es un niño que quiere ir al colegio con vestido color rosa. Si bien el mensaje es importante, no se distancia de la estructura binaria.

Coincidimos con Laura Giussani (2014) cuando sitúa a la escuela como un espacio condicionante que determina los límites entre lo que se lee y lo que no, a pesar de que todos los actores educativos comparten al unísono el valor de la lectura. Las razones por

las que se siguen presentando historias que refuerzan los estereotipos de género representan un desafío urgente para construir el camino lector en la actualidad. La incorporación del enfoque de género en el CNEB ha sido un paso importante, pero se requiere de una transformación que exceda el binarismo y la heteronorma que se mantienen en este enfoque. Para ello es apremiante la reflexión docente, así como de las y los mediadores de lectura y las y los autores de los libros, acerca de qué historias estamos ofreciendo a nuestras y nuestros estudiantes. La siguiente cita de León (2022) nos sirve para analizar las implicancias de una serie de estereotipos en la escuela:

La violencia en la escuela no ha aparecido recién. Pero ahora tiene algunos otros componentes y resonancias. Las víctimas son las mismas: chicas y chicos que no encajan, considerados zanahorias o monses. Chicos considerados afeminados o etiquetados como tales para convertirlos en esos otros frente a los que construyen, en oposición, su masculinidad. Su necesario referente de una masculinidad vacía de sentido, pero cargada de símbolos. Víctimas son, también, aquellas chicas que no responden al patrón de belleza ideal y, ahora, tampoco al de pendeja. Se burlan y hacen escarnio de las cucufatas, de las feas, de las gordas, de las cholas, de las timoratas.

Podemos empezar cuestionando el impacto que tienen las masculinidades no sanas en la construcción de los hombres. En las aulas, el daño más grave se vuelve tangible a través de dos personajes: un “lorna” y un “maricón”, quienes van a representar todo lo que no responde a los mandados de la masculinidad. Esta masculinidad adquiere mayor valor dentro de la escuela con prácticas que refuerzan los

estereotipos del entorno a través del reconocimiento positivo de atributos “masculinos” como la fuerza física, la viveza, la irresponsabilidad y el abuso físico contra las mujeres y otros varones considerados más débiles (Callirgos, 2015). Lo importante es que se están construyendo historias que buscan formar masculinidades más saludables como “Ni tan tan, ni muy muy” de Paola López Cross. Este cuento, que pertenece a la colección “Muchachitos Sensibles” , da cuenta de masculinidades amorosas y apuesta por visibilizar la sensibilidad y la empatía en los hombres. En cuanto a las mujeres, como sabemos, el nivel de exposición hacia los estándares de belleza y las expectativas sociales es muy fuerte desde que son niñas, con altos niveles de regulación, sexualización y cosificación. Y estos estándares se intersectan con la raza, ligando lo bello con lo blanco

y europeo, relegando a cualquier fenotipo de una etnia racializada al margen de lo que se considera como fealdad. Aquí podemos citar a la serie de películas de princesas de Disney donde las protagonistas suelen ser hegemónicas (blancas, rubias o castañas, con rasgos finos, incluso las pocas racializadas como Pocahontas o Mulán, también se ciñen a estos patrones de belleza) y las villanas todo lo contrario, muchas veces representadas como mujeres viejas y gordas (Martínez, 2021).

A esto se suma la hegemonía de un solo tipo de cuerpo, el delgado, producto de “una de las narrativas creada por la cultura de dietas y la gordofobia para avergonzar y oprimir aún más a las personas que no se adaptan al modelo de cuerpo hegemónico” (Lobatón, 2022). Además, se les exige sumisión y recato, no hay cabida para que se alejen de los atributos femeninos como son el cuidado a las y los demás y el personal, el maquillaje perfecto, los buenos modales, el ser emocional y no racional, el no provocar, etc. Al revisar las colecciones de “Antiprincesas y Antihéroes”, cuentos de carácter biográfico sobre mujeres destacadas en la historia como Violeta Parro y Frida Kahlo, notaremos que las ilustraciones se ajustan a características de belleza hegemónica con prevalencia de rasgos simétricos, incluso están maquilladas y bien arregladas. Otro detalle es que las y los personajes de identidad de género diversos son muy pocos.

Todo lo mencionado en los párrafos anteriores converge con el hecho de que históricamente, en la mayoría de sociedades ha existido desigualdad entre ambos sexos, así como de las y los portadores de orientaciones sexuales diferentes, quienes eran considerados inferiores o carentes de derechos. Los deberes, privilegios, prestigios y derechos estereotipados que cada sexo tenía, se han seguido perpetuando en el presente y peor aún, han continuado escalando hasta volcarse en múltiples vulneraciones. Es así como dentro de lo social y político, las mujeres y las disidencias sexuales se ven perjudicadas en su derecho de acceder a las mismas oportunidades que los hombres cisgénero y heterosexuales (brechas salariales, trabajos de cuidado, etc).

También, las ha colocado en una situación de subordinación, adjudicándoles una categoría de ciudadanas y ciudadanos de segunda clase, donde las opresiones son normalizadas y sostenidas por la cultura patriarcal y homofóbica que impera en nuestro país. Esto ha desencadenado en micromachismos, en una cultura de la violación avalada por todos y todas y en la exposición constante a agresiones de distinta índole que termina develándose en cifras que duelen como las 54 mujeres que nos faltan, asesinadas por

hombres, muchos de ellos con vínculos directos con ellas (Martínez, 2022). Esto sin incluir los transfemicidios que no son menos dolorosos.

La escuela tiene la habilidad de cuestionar, especialmente en los primeros años, las prácticas sociales discursivas y comportamentales, llevando a que la identidad de género y la orientación sexual deje de construirse desde una mirada estática e inamovible. Gomez et al. (2001), destaca que estas prácticas estáticas son las que construyen y fomentan la desigualdad entre hombres, mujeres y disidencias sexuales.

Es por esto, que la escuela y los agentes educativos, tienen tanto la oportunidad de reproducir estos estereotipos sobre los roles asignados a un determinado género u orientación sexual como de cuestionarlos, generando la oportunidad de que niñas y niños puedan actuar, sentir y pensar sin preconcepciones cerradas y excluyentes sobre “su género” u “orientación sexual”; por ejemplo, La princesa Carlota y su dragón mascota, Carlota es una princesa que se aleja del papel que cumplen las princesas clásicas, pues ella no esperaba ser rescatada por un príncipe, por el contrario, ella busca aventurarse y ser astronauta, al mismo tiempo que realiza las actividades que le gusta como subir árboles, jugar con su dragón mascota, alimentar a sus babosas gigantes, etc. Carlota siempre defendió sus ideales, pues haciendo uso de su capacidad intelectual logró evadir los compromisos que sus padres estaban arreglando para ella y al mismo tiempo Carlota comprendía que los varones también pueden ser sensibles, pueden ser débiles, pueden llorar, etc.

Resulta apremiante un plan que no solo apunte al cambio de las prácticas pedagógicas, sino que parta de un diagnóstico efectivo y que cuente con un sistema de seguimiento y mejora continua, con materiales adecuados y actualizados que les permitan tener en cuenta la diversidad sexual en todas sus formas y enseñar a sus alumnas y alumnos a respetarla y valorarla. No solo se trata de que las y los docentes aprendan sobre diversidad sexual, sino que se tiene que retroceder y acercarlas y

acercarlos a su propia sexualidad, derecho que a muchas y muchos se les ha sido negado. A la par, es fundamental revisar cómo vienen preparando a las y los futuros docentes las instituciones pedagógicas, lo cual supone un reto adicional frente a la crisis en la que se encuentra inmersa la SUNEDU. Mientras no se ponga en manifiesto un

compromiso real por parte del Estado a través de un eficaz trabajo articulado con las y los docentes ni se reestructuren los planes formativos actuales, las aulas seguirán siendo ajenas a una construcción de ciudadanía basada en la convivencia respetuosa con todas y todos. Mejorar la capacitación en ESI al profesorado, así como medir sus avances e intervenir, es una forma de presionar a la escuela para que se posicione como institución que cuestiona este modelo y no que lo reproduce.

A la vez, les invita a comprender que una educación sin estereotipos ni prejuicios lleva a que no se afecte el libre desarrollo de la identidad y el ejercicio pleno de la sexualidad de las y los estudiantes, poniendo énfasis en su cuidado y protección (MINEDU 2021). Estas creencias han dado como resultado que las personas LGBTIQ+ hayan sido relegadas al espacio privado donde no incomodan y hayan sido desvinculadas del ejercicio público. En algunos países, se han puesto los derechos civiles por encima de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, creando un sistema de bienestar que no es real, puesto que es posible casarse y formar una familia homoparental, pero donde no se han resuelto problemas como la homofobia y donde no se han creado medidas para detener los crímenes y delitos de odio. Asimismo, no solo deben ser conscientes de sus derechos, si no que a la vez deben enfrentar obstáculos estructurales, ya que en caso decidan seguir algún tratamiento, ya sea inseminación o un tratamiento hormonal, estos tratamientos son muy costosos y el estado no cuenta con una cobertura suficiente de estos. (Juárez, 2012).

En el plano educativo, estas diferencias se vuelven palmarias, ya que impera el sexismo que muchas y muchos docentes llevan al aula en las escuelas de Latinoamérica (González, C. J. Q., 2016), lo cual se extiende a los cuentos infantiles que se siguen leyendo. En consecuencia, siguen permitiendo que se reproduzcan estos prejuicios y estereotipos sociales mediante el ejercicio de un currículo oculto que alimenta el machismo de las y los estudiantes varones e influye de manera negativa en las mujeres, a la vez que construyen a la diversidad sexual desde estigmas que sirven para la alimentar la violencia por odio. En palabras de González (2016) las y los docentes buscan silenciar las conductas machistas que se dan en los espacios educativos, los cuales se podrían modificar mediante el uso de estrategias que eliminen la discriminación de género, puesto que esta es contraproducente. Sin embargo, se debe

reconocer que la escuela es un espacio de validación y de legitimación de la homofobia.

La colección de libros “Heartstopper” sería de gran utilidad para abordar lo que vienen sucediendo en nuestras escuelas, ya que nos muestra que las personas gays, lesbianas y transgénero también tienen momentos felices, a pesar de las dificultades a las que la sociedad las y los expone. Además, pone énfasis en la responsabilidad de las y los agentes educativos para perpetuar la violencia o para eliminarla. En este contexto, el enfoque de género y la ESI apuntan a contribuir al desarrollo socioemocional de las y los estudiantes, permitiéndoles vivir su sexualidad de manera responsable, saludable y plena, donde las diferencias biológicas, de orientación sexual y/o de identidad de género no supongan la vulneración de los derechos humanos de ninguna persona. La serie de Netflix “Sex Education” podría ser utilizada como una excelente herramienta complementaria a la ESI, ya que aborda una serie de aspectos de la sexualidad (asexualidad, masturbación, identidades diversas, acoso sexual, entre otras) a través de historias de jóvenes y personas adultas, rompiendo una serie de tabúes y con un guión que denota la incorporación de especialistas en los temas.

Compartimos lo expuesto por Santos (2006, citado en Moreno, K., Soto, R., & González, M. & Valenzuela, E., 2017) en que, para poder efectuar cambios, es imprescindible que las y los docentes reconozcan que en la escuela existen sesgos de género, partiendo de la concepción del género dicotómico que niega la existencia de otras identidades (trans, no binarias, queer, etc) . Es imperativo educar a las escuelas para que atiendan realmente a la diversidad del estudiantado, a pesar de que la posición del actual currículo frente a ello sea bastante difusa. El enfoque de igualdad de género y el enfoque de atención a la diversidad deben ir más allá de lo que se estipula en el currículo. Se precisa que las escuelas trabajen orientadas hacia una verdadera educación en igualdad de género y atención a la diversidad, que no se reduzca a educar en igualdad a hombres y mujeres heterosexuales y cisgénero, sino que abrace a las otras identidades y orientaciones sexuales y les demuestre que merecen las mismas oportunidades. Los distintos actores de la comunidad educativa deben fomentar espacios neutrales que proporcionen seguridad para la libre exploración del estudiantado, donde se sientan cómodos de hacer preguntas, donde se puedan resolver sus dudas y se permitan las críticas sin ser juzgados, para que así puedan construir su propia identidad.

### **1.2.3. Invisibilización de la comunidad LGBTIQ+ en los cuentos infantiles**

Es recurrente encontrarnos frente a premisas como: “la literatura infantil representa un universo de posibilidades” o “la ficción es uno de los lugares que permite a los seres humanos comprenderse a sí mismas y mismos y al mundo que habitan” que, al leerlas o escucharlas, nos generan ilusión y esperanza, sobre todo, deseos por adentrarnos en una nueva historia. Pero cuando lo hacemos, este imaginario, tan sostenido por nuestro sistema educativo, se desdibuja al darnos cuenta de la ausencia de determinados relatos como los que pertenecen a la comunidad LGBTIQ+, siendo sus identidades, relaciones y vivencias borradas de las narrativas que se leen y producen en las aulas.

La heterocisnormatividad es el modelo normativo que determina y condiciona las normas válidas de experimentar la sexualidad en la sociedad, por el cual se conduce nuestra sociedad. Hace referencia a una única forma de ser y de sentir bajo “las categorías que procesamos como “normales” e incorporamos como universales, de los ordenamientos binarios que regulan nuestra sociedad” (Pérez, 2016). Para que se entienda mejor, según estas normas sociales, la naturaleza humana es heterosexual sin excepción y todos somos cisgénero desde antes de nuestro nacimiento. Ser heterosexual significa que la única atracción sexual y/o romántica se da entre sexos opuestos (considerando que sexo y género son lo mismo), mientras que ser cisgénero afirma que solo los hombres tienen pene y las mujeres vagina, es decir, el sexo biológico corresponde al género otorgado por la sociedad bajo la dicotomía binaria (hombre - mujer).

Desde una posición que interpela este modelo, nos preguntamos: ¿por qué estas ausencias? ¿Por qué el afán de seguir apostando por la no representación? ¿Qué subyace de este silencio? López y Roll (2018) refieren que resulta imprescindible visibilizar estas ausencias para así, poco a poco, ir abriendo los armarios de nuestras bibliotecas” (p. 78). En esta misma línea, Díaz (2011) compara la literatura infantil con una aldea, una metáfora que utiliza para cuestionar los espacios delimitados por las personas adultas que intentan controlar el desarrollo de la infancia con prácticas sociales donde no están permitidas las historias de las personas de la comunidad LGBTIQ+. Surge una nueva pregunta: ¿cómo se construyen estas aldeas? Los estereotipos y prejuicios en torno a las orientaciones sexuales e identidades de género que imperan en nuestro país, producto del conservadurismo, de las posturas de índole religioso y de las normas sociales del sistema

patriarcal en el que nos hemos formado, han reducido a la comunidad LGBTIQ+ a lo sexual, acentuando el incumplimiento de sus DD.HH.

Esto ha reforzado las barreras que imposibilitan abrir las aulas a la representación que merece toda persona que se aleja de lo considerado como “aceptado”, así como desencadenado un ambiente hostil para ellas, ya que las escuelas son la extensión de nuestra sociedad y reproducen esta estructura social donde prevalece la violencia, las desigualdades y las relaciones de poder (Arguedas Olave, 2019; López Sánchez, E., 2019; Organización de las Naciones Unidas, 2017; UNESCO, 2015b). Es necesario que entendamos cómo nuestra estructura social desigual influye en la formación de nuestras y nuestros niños. Resulta particularmente importante recordar a Maturana cuando sostiene que las personas adultas son los que transforman el futuro de las y los niños, y al ser sus principales referentes, son quienes necesitan reeducarse.

Para Sandra Comino (2009) una sociedad puede ser analizada en base a su producción de literatura infantil y juvenil puesto que es ahí donde se establecen algunos límites de lo representable en la infancia. Las y los niños tienen acceso a lo que leen en base a una selección realizada frente a un criterio selectivo, el cual está vigilado en su mayoría por la escuela. Pierre Bourdieu (2007) explica en su teoría el concepto “habitus”, aquello que es aceptado por personas que se encuentran en un entorno social homogéneo como convencional y natural. Esto se debe a que los esquemas frente a los que piensan y sienten, son construcciones culturales que se vuelven subjetivas y propias. Las acciones se vuelven iguales debido al orden social ya que este es interiorizado desde la infancia, mediante hábitos, gustos y pensamientos. De la misma manera, Ana Quiroga (1991) utiliza el concepto de matrices de aprendizaje desde el área de la psicología social. Este concepto es usado para dirigirse hacia la manera en que cada persona organiza y le da significado al universo desde su experiencia, de una manera interna que termina siendo compleja y contradictoria. Es así que construimos nuestros aprendizajes, nuestra identidad y nuestras relaciones con el resto, muchas veces de manera inconsciente, y también responden a las estructuras de poder en las que nos movilizamos.

Estas tres posturas convergen con los motivos por los que se persiste en relegar las experiencias de la comunidad LGBTIQ+ en los cuentos infantiles, puesto que la escuela es el órgano reproductor del orden económico, social y cultural vigente por excelencia. La escuela termina siendo un espacio de socialización funcional a este sistema, donde solo se permite lo que se alinea con el orden cisheterosexual y patriarcal, que acentúa jerarquías y desigualdades de género; que muestra como válida sólo la heterosexualidad

y que excluye a quienes no responden a los mandatos impuestos. Esto termina alejando a la literatura de su propósito de educar en valores (López y Roll, 2018). Karina Correa (2022), nos recuerda a Paulo Freire y su deseo por cambiar a las

personas que van a cambiar al mundo. En su columna de opinión, sostiene que es momento de entender a la educación como un proceso de socialización que se materializa en las escuelas. Estas se convierten en espacios donde interactúan nuestros valores, tradiciones y cultura y en los que también se pueden reproducir los diversos sistemas de desigualdad, y “es por eso que los contenidos, metodologías, instrumentos, espacios y todo lo involucrado en el proceso de educar deben construirse con pertinencia al contexto”.

#### **1.2.4 Argumentos en contra de los cuentos sobre la comunidad LGTBQ+**

En los últimos años han surgido editoriales independientes y organizaciones culturales que se han lanzado a producir libros con formatos distintos y abordando temas poco frecuentados en la literatura infantil, como la diversidad sexual o la visión de grupos minoritarios sobre diversos asuntos. Tenemos como ejemplo el libro "¿Camila tiene dos mamás?", de Verónica Ferrari, que presenta a una niña con dos mamás y cómo se enfrenta al rechazo de una compañera de colegio. El libro es una invitación a dialogar sobre lo que creemos que nos separa y abrir los ojos al drama de quienes luchan día a día por ser aceptados y respetados. Sin embargo, las editoriales en el Perú tienden a adaptarse a las necesidades de la escuela antes que a las de las y los lectores, lo que resulta en colecciones de Literatura Infantil y Juvenil que se parecen mucho entre sí y emplean prácticamente los mismos criterios para organizar los libros.

El panorama se ve más desalentador cuando exploramos la posición de los padres y de las madres frente a este tipo de contenido. Como precedente de esto tenemos lo sucedido en el 2016 con la campaña #ConMisHijosNoTeMetas, impulsada por sectores ultraconservadores, contra la supuesta promoción de la llamada “ideología de género” en el currículo educativo del 2017. Lo que buscaba promover el criticado documento del Ministerio de Educación es el respeto, la tolerancia y que ningún niño se sienta discriminado en sus años escolares, la campaña terminó sembrando el miedo y el pánico. Sin embargo, las investigaciones periodísticas realizadas en aquella época revelan que el

texto utilizado por los organizadores de la campaña es uno que data de 2014 y que ya no se encontraba en el sitio web del Ministerio de Educación. Se trataba más bien de una Guía de Educación Sexual Integral para docentes de primaria que proponía cómo abordar los estereotipos de género o el respeto a la diversidad en un lenguaje sencillo y didáctico. Las críticas a la guía son tan básicas que aluden a cómo el diseño de la ropa o las actividades realizadas por los personajes ilustrados están asociadas al género.

Esta posición de rechazo hacia el enfoque de género y la ESI se da en todos los niveles e instituciones de nuestra sociedad. Incluido el Congreso de la República, quien en el 2022 aprobó el proyecto de ley 904-2021, la cual establece que los padres y las madres de familia participen en la elaboración de programas y el contenido de los materiales, textos y recursos educativos para la educación básica de manera institucional. Esto sería mediante las asociaciones de padres de familia, comités, asociaciones civiles constituidas e inscritas en los registros públicos u otras instancias de representación constituidas para participar del proceso educativo de sus hijos, lo que, quitaría autonomía al Ministerio de Educación (Minedu) y pondría en riesgo la educación con enfoque de género en la currícula. Pues como anteriormente hemos expuesto, los padres y las madres muestran una clara reticencia hacia estos contenidos. De modo que, la ley representa un retroceso en la lucha contra la discriminación y la violencia de género.

Revisemos algunos argumentos que pueden tener los padres, las madres, profesoras, profesores e instituciones en contra de los cuentos que visibilizan a la comunidad LGTBQ+ pueden ser; contenido inapropiado, donde pueden argumentar que el contenido de estos cuentos es inapropiado para niñas, niños y jóvenes y que no debería ser presentado en el aula o en la casa. Podrían creer que estos temas deben ser discutidos en un contexto más apropiado para personas adultas. Otro sería la divergencia de valores, apelar a que estos cuentos van en contra de sus propios valores o creencias religiosas y que, por lo tanto, no deberían ser promovidos en la educación o en la sociedad. Podrían argumentar que los cuentos que visibilizan a la comunidad LGTBQ+ promueven una suma de prácticas y “creencias” que no comparten y que no quieren que sus hijos adopten. El ya antes mencionado tabú social, algunos padres y madres, profesoras, profesores e instituciones pueden argumentar que estos cuentos pueden ser considerados tabúes en sus comunidades y que hablar abiertamente de la comunidad LGTBQ+ puede ser percibido como inapropiado o incluso ofensivo. Pueden sentir que estos cuentos son una amenaza para las tradiciones y la cultura de su comunidad. Además de la confusión sobre orientación sexual e identidad de género, sosteniendo que estos cuentos pueden confundir a las y los niños y jóvenes sobre su orientación sexual e identidad de género,

especialmente si se les presenta a una edad temprana. Podrían creer que las y los niños y jóvenes no están listos para lidiar con estas cuestiones y que es mejor dejarlas para más adelante en la vida. Y la ausencia de necesidad, recurriendo la idea de que no hay necesidad de hablar de la comunidad LGTBIQ+ en cuentos o libros, y que es mejor centrarse en otros temas más relevantes para la educación y el desarrollo de las y los niños y jóvenes. Podrían creer que estos

cuentos no son necesarios y que su inclusión no aporta nada a la educación.

A pesar del reiterado análisis sobre el enfoque de género y la inclusión de la diversidad sexual en el CNEB, así como en los últimos lineamientos de la ESI por diversas y diversos especialistas, quienes coinciden en que se apunta a la promoción del respeto, la tolerancia y que ningún niño o niña en su etapa escolar se sienta discriminado, los argumentos en contra siguen articulándose en torno a la defensa de que existe una “ideología de género” que “se ha infiltrado en el nuevo currículo nacional para confundir a los escolares, pudiendo volverlos homosexuales y fomentando entre ellos otras identidades sexuales distintas a las de “nacimento” (Bedoya, C.; 2017). Es evidente el desconocimiento de los voceros de este tipo de campañas respecto a la teoría de género y a los estudios sobre sexualidad, dado que distorsionan los conceptos bajo sus creencias religiosas y su esencialismo extremista que concibe al sexo como una “fuerza natural” de índole divino, que dio origen a lo masculino y a lo femenino desde antes de que existiera la sociedad. Ignorar nociones fundamentales en torno a la diversidad sexual lleva a que equiparen orientación sexual, identidad de género y deseo sexual. Esto resulta en que igualen a una mujer trans con un hombre gay, es decir, que desconozcan su existencia. Tenemos la siguiente declaración que devela el sentido contranatura que le dan a la diversidad sexual: solo existe hombre y mujer (Bedoya, C.; 2017):

Dios no te hizo a ti varón, ¡mujer! Dios te hizo mujer, para tener un varón contigo. Dios no te hizo a ti mujer, ¡varón! Dios no te hizo a ti mujer; te hizo varón. Dios hizo varón y hembra. No hay tercer sexo. ¡Alabado sea el nombre de Cristo! (Rv. Rodolfo Gonzales, prédica sobre “El Homosexualismo” 2011, Bethel TV)

Aunado a lo expuesto, Motta (2016) sostiene que estos discursos devienen de tres pilares: 1) existe un sólo modelo de familia: la familia natural, debido a que el sexo

también es natural; 2) esto da como resultado roles estrictamente diferenciados entre hombres y mujeres, principalmente los que responden al “instinto” materno de las mujeres; y 3) proscribir y patologizar las disidencias sexuales y de identidad de género, pues se alejan del comportamiento aceptado dentro de estos parámetros. De esta manera, reafirman su visión sobre las relaciones humanas y cómo se debe vivenciar la sexualidad; niegan que el género sea un constructo social, así como las jerarquías de poder que se construyen en torno del mismo, siendo alicientes para que se opongan a

toda lucha social que busque reconocer los derechos sexuales y reproductivos. Otro motivo en sus argumentos es hacer énfasis en el carácter inmoral de la diversidad sexual escudándose bajo “una supuesta defensa de los niños/as, en los que relaciona la sexualidad promiscua con el propio CNEB, y en concreto con el enfoque de género, argumentando que encubiertamente el propio Currículo lo que pretende es homosexualizar a las futuras generaciones” (Gallego, C. y Romero, M., 2019, p. 36). Agregan que “el enfoque de género en el currículo buscaría acelerar el inicio sexual y promoverlo; ya que la “ideología de género” lo que pretende es crear una promiscuidad, porque cómo va a saber alguien si le gusta un hombre o una mujer si no es mediante la práctica” (Gallego, C. y Romero, M. 2019, p. 37).

En línea con lo anterior, también usan como respaldo la defensa de los fines reproductivos de la sexualidad con declaraciones como “[...] la función biológica del sexo y de su anatomía orgánica es la reproducción y no el placer, siendo este solamente subsidiario a la función primera en concordancia” (Perú21, 2019), realizadas por la ex congresista Tamar Arimborgo durante la interpelación a la ex ministra Flor Pablo en el 2019. Si bien es importante señalar que estos argumentos pueden surgir de la falta de comprensión o aceptación de la diversidad sexual y de género, no pueden ser aceptados como válidos ni darles lugar bajo premisas que apelen a la “tolerancia” y al respeto de la “libertad de opinión”, puesto que ningún discurso de odio debe ser aceptado como opinión ni tener lugar cuando se trata de Derechos Humanos. Es en este contexto que subrayamos la relevancia de los cuentos que visibilizan a la comunidad LGTBIQ+ para crear conciencia y fomentar la inclusión y el respeto hacia todas las personas, independientemente de su orientación sexual o identidad de género.

## **CAPÍTULO 2: USO DEL CUENTO INFANTIL EN LA ESCUELA PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD SEXUAL EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL**

### **2.1. Implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en nuestro sistema educativo**

El Estado peruano ha buscado implementar intervenciones de educación sexual desde los años noventa, razón por la cual en 1996 creó el Programa Nacional de Educación Sexual. Sin embargo, es en el 2008 donde se aprueban los lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la Educación Sexual Integral (ESI). Estos se crean al hacer una evaluación de las normativas y problemas de salud pública que existían. La necesidad de implementar la Educación Sexual Integral (ESI) surge ya que siguieron existiendo problemáticas sociales que afectaban el bienestar y vulneraban los derechos humanos y sexuales de las y los estudiantes. En la ESI se abordan temas como violencia sexual, explotación sexual de niñas, niños y adolescentes, bullying homofóbico, uniones tempranas, acoso cibernético y sexual; y la violencia en los vínculos afectivos.

Asimismo, la ESI contribuye a prevenir los problemas de salud pública, como embarazos de adolescentes e ITS, incluido el VIH/Sida (Motta et al., 2017). En contraste con los engaños de ciertos grupos con un marcado fanatismo religioso, la ESI no es enseñar sobre sexo, sino sobre la posibilidad de ser autónomos con nuestro propio yo y entender que la relación con las demás personas debe basarse en el respeto. En medio de los esfuerzos por parte de estos grupos, sobre todo la organización “Con mis hijos no te metas” (CMHNTM), obstinados en eliminar la ESI de las escuelas, es preciso subrayar que la ESI se trabaja con las familias, pero a partir de las escuelas, las cuales idealmente cuentan con profesionales capacitados en este tema y están hechas para dar una visión crítica de lo que rodea al estudiantado, y así cuestionar todo lo que les enseñan (casa, medios, etc). Su último ataque, el PL 904, denota un claro intento por controlar lo que se enseña a las y los niños y adolescentes en base de creencias religiosas, adjudicando el poder de vetar los contenidos de los textos escolares a ciertos grupos de padres y madres de familias inscritos formalmente. Entre estos se encuentra CMHNTM, muestra clara de que el proyecto tiene nombre y apellido propio. Delegar la responsabilidad de la educación a las familias es un atentado contra el desarrollo integral del estudiantado, ya que muchas veces son violentados en sus propios hogares (La Morada, 2022).

De acuerdo a Pérez-Luna (2010), la ESI es un conjunto de enseñanzas y aprendizajes en las cuales se promueve valores, conocimientos y actitudes para la toma de decisiones que se dan en relación al cuidado del cuerpo, las relaciones interpersonales y el ejercicio de la sexualidad. Aunque no se cuenta con una ley de ESI, los lineamientos son introducidos en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) con la finalidad de poner como principal función que las y los estudiantes vivan su sexualidad de manera integral, saludable y responsable de acuerdo a su madurez y etapa de desarrollo, y que creen relaciones interpersonales democráticas, equitativas y respetuosas. Este enfoque se debe trabajar transversalmente en los tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria. Se debe poner énfasis en las áreas curriculares de Personal social (en inicial y primaria), Desarrollo personal, ciudadanía y cívica (en secundaria) y Tutoría (en primaria y secundaria). En este sentido, el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) también tuvo que cambiar la manera en que abordaba la sexualidad, pasando de un enfoque puramente biológico a un enfoque integral de derechos en la salud sexual y reproductiva, igualdad de género y prevención del VIH/sida, logrando tener algo más de solidez con los Lineamientos para una Educación Sexual Integral 2008 y el CNEB 2016 (Motta et al., 2017).

Sin embargo, el sistema educativo peruano, siguió y sigue mostrando reticencia a educar sobre la diversidad sexual, debido a los debates y rechazos que se dan en algunos sectores que cuentan con premisas distorsionadas. A pesar de contar con Lineamientos de Educación Sexual Integral para la Educación Básica, no contamos con un enfoque de ley que respalde un programa de educación sexual desde un enfoque integral, así como medidas que protejan los derechos de las y los estudiantes LGBTIQ+ y aseguren acciones contra la discriminación, violencia y acoso. Durante los años posteriores a la implantación de la ESI y modificaciones en el CNB, aún se arrojaban cifras altas de desigualdad, violencia, acoso entre otras problemáticas culturales. A ello se sumó el incremento notable que hubo durante el contexto de emergencia sanitaria por COVID-19. Lo que significó que había problemáticas que aún debían ser atendidas de manera conjunta por los distintos sectores del Estado y la sociedad (Motta et al., 2017).

Los lineamientos internacionales, como los de la UNESCO en 2018, también fueron modificándose, exponiendo la importancia de la ESI como regulador no solo de salud sexual, sino también como facilitador de conocimientos, actitudes y habilidades que favorecen el pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades, el autocuidado y cuidado del otro, el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia democrática. Lo que conllevó a la actualización e incorporación del Enfoque Integral en “Los Lineamientos de Educación Sexual Integral de la Educación Básica” en el 2021, los cuales representan pequeñas conquistas en materia de derechos sexuales y reproductivos (Motta et al., 2017).

La incorporación del “Enfoque de Igualdad de Género” y del “Enfoque Inclusivo o de Atención a la Diversidad” en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) de 2016 como estrategias transversales muestra el compromiso del Ministerio de Educación (MINEDU) por abrir las aulas a la diversidad. Aunque se conservan patrones binarios y no se menciona la orientación sexual ni la identidad de género dentro de este último enfoque, se observan atisbos en esta materia puesto que se hace énfasis en que “la atención a la diversidad significa erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades” (MINEDU, 2016, p. 21). De ahí la importancia de que las escuelas trabajen con un abordaje de educación sexual desde la literatura, al ser un espacio privilegiado para la circulación de los libros, permitiendo al estudiantado nombrar quiénes son y cómo se sienten cuando se relacionan amorosamente -o no con otros y otras, así como poner límites, practicar el consentimiento y denunciar cualquier tipo de violencia sexual. En palabras de Argüello (2018) “Los textos literarios develan nuestras realidades y lo hacen sin ocultar sus contradicciones, sus fantasmas, sus paradojas. A nuestras certezas y “naturalizaciones”, la literatura les opone la interrogación permanente, la heterogeneidad y lo incierto del encuentro con uno/a mismo/a y con otros/as” (p. 2).

Terminamos este punto defendiendo la relevancia de seguir articulando esfuerzos para conseguir una adecuada implementación de la ESI en el sistema educativo de nuestro país, puesto que es la principal herramienta para la prevención de la violencia sexual (acoso, tocamientos indebidos, violación, etc.), así seamos conscientes de que la ESI per sé no ayuda a prevenir este tipo de violencia. Si bien, el hecho de que vivamos en un contexto devastador donde cada seis horas desaparece una mujer en el país, supera cualquier capacidad de control desde políticas educativas a largo plazo y obliga a que se continúen con acciones que penalicen a agresores y a violadores, estas no son la

solución; tener penas más agudas no desincentivan al violador. Está ampliamente demostrado que un sólido compromiso con una Educación Sexual Integral es lo único que cambiará esta dura realidad.

## **2.2. Los cuentos infantiles sobre diversidad sexual: Caracterización, propósitos, difusión, recepción.**

Nos gustaría comenzar este párrafo aplaudiendo que, en pleno Siglo XXI, las escuelas peruanas estén comprometidas con la educación sobre diversidad sexual gracias a una agenda política que presta atención a ello, así como a una mayoría docente formada y capacitada que aprende en base a una literatura que rompe los prejuicios y estereotipos contra el colectivo LGBTIQ+, además, que no respalda ningún tipo de violencia ni se opone a seguir educando dentro del sistema heterocisnormativo. Sin embargo, reconocer realmente esto significa seguir sosteniendo discursos engañosos y mantenernos al margen de cualquier intento por atacar los problemas estructurales que perpetúan una enseñanza anacrónica a los avances educativos sobre diversidad sexual a nivel mundial, incluso a nivel regional, por más que, desde el 2016, contamos con un currículo que orienta ciertos cambios en materia de derechos. Basta con mirar los planes lectores de la mayoría de escuelas peruanas (tanto públicas como privadas) para confirmar la ausencia de historias en torno a la diversidad sexual en los cuentos que el estudiantado lee. En esta línea, resulta importante revisar cuáles son los motivos que llevan a que ciertos relatos sí sean promovidos en las aulas y cuáles son los que permiten la invisibilización del colectivo LGBTIQ+. Es innegable que esta ausencia no es resultado de una limitada oferta literaria, puesto que cada vez son más las voces que ocupan lugar en este ámbito, principalmente, aquellas que solían estar más silenciadas como las de la comunidad LGBTIQ+, dando lugar a producciones construidas a partir de sus propias experiencias que demuestran una “fertilización recíproca que se ha dado entre academia y sujetos que han pasado de la queja a la pelea: mujeres maltratadas, travestis, transgénero, homosexualidades” (Semán, 2015). Asimismo, que las demandas del colectivo vengán siendo más atendidas gracias a la nueva ola de feminismo, a la disidencia sexual y a la desobediencia de género, nos ayuda a comprender este cambio y el impacto del contexto histórico y social en la producción literaria (Comino, 2009).

Conocer que en la actualidad no es escasa la literatura sobre diversidad sexual, nos lleva a mirar más profundamente la escuela que, como ambiente de socialización privilegiado, reproduce el orden de nuestra sociedad y otorga un sentido específico a la lectura. En un país como el nuestro, la escuela es el reflejo de un orden patriarcal y cishetenormativo que no repara en esfuerzos por excluir a quienes escapan de estas normas. Por tanto, la literatura infantil que circula en las aulas es aquella que resulta funcional a este orden (López y Rolli, 2018). Sirve emplear la metáfora de Díaz (2011) que la equipara con una aldea, puesto que en este espacio son las personas adultas quienes controlan a las infancias, configurando las normas a su conveniencia a fin de mantener sus prácticas sociales. Esto debe ser entendido desde la falta de un enfoque feminista-queer en nuestras políticas educativas. La incorporación del enfoque de género y la atención a la diversidad en el currículo son acciones insuficientes, ya que sigue atravesado por una mirada binaria y heteronormada que no da lugar a nuevos espacios; por el contrario, contribuye a edificar fronteras y mantener terrenos inexplorados (López y Rolli, 2018). Y, aunque el rol principal de la literatura no es formar en valores, adquiere crucial importancia en un entorno con niveles de violencia devastantes contra el colectivo, puesto que puede facilitar la formación de personas que, desde sus primeras etapas, convivan sin problemas con la diversidad sexual tanto en su relación con las y los demás como consigo mismo (Andricaín, 2014). Son urgentes los libros que no sólo aborden la diversidad sexual desde un marco informativo con la finalidad de promover el respeto, la aceptación y la inclusión, “sino también a través de los textos de ficción, de cuentos, novelas y poemas que aborden, con calidad artística y conocimientos científicos, distintas facetas de este tema” (Andricaín, 2014, p. 37).

Como se ha mencionado anteriormente, actualmente se vienen acrecentando las propuestas literarias orientadas a proponer nuevos modelos de masculinidades y feminidades a partir de la interpelación de los roles de género heterocisnormativos y de las ideas de la teoría queer, en especial, la idea de que no existen los patrones universales de normalidad que se dan en la identidad de género (Blaise y Taylor, 2012). Dentro de la literatura infantil, como nos explica Martínez-Expósito (2018), son muy pocos los que se atreven a hacer este cuestionamiento, en su mayoría son editoriales pequeñas, notándose la ausencia de grandes sellos editoriales. En palabras de Cáceres (2019):

Pareciera entonces que más que una falta de producción, la invisibilidad de estos libros es un problema de distribución, debido a que solo las editoriales independientes muestran un interés por su edición, creación y venta. Se podría pensar entonces que existe una agenda editorial que no incluye este tipo de obras dentro de su “canon”, posiblemente porque existe una suerte de omisión incómoda sobre estas temáticas dentro de lo infantil, que podría responder a unos discursos sociales heteronormativos que no consideran que las y los niños estén listos para comprender la homosexualidad. No obstante, esto es aún un poco especulativo y podría ser objeto para una investigación futura. (p. 57)

El camino hacia estos cuestionamientos se remonta al siglo pasado a partir de narrativas desvinculadas de las normas de género, todas de origen anglosajón. La publicación de “Ferdinando el toro” en 1936 por Leaf, es considerado uno de los hitos disruptores dentro de los cuentos infantiles, puesto que su protagonista prefiere oler flores a pelear, contrario a los mandatos de masculinidad. En los siguientes años, surgen más propuestas como “La muñeca de Guillermo” en 1972, donde un padre se niega a regalarle una muñeca a su hijo y “Oliver Button” en 1979, un niño al que le gustan las cosas de niñas y no por el fútbol (Soler, 2015). Lossio (2019) indica que este último fue materia de debate cuando el grupo CMHNTM pidió su retiro de la Guía de educación sexual del Ministerio de Educación del año 2014, iniciando así las acciones que precipitaron la salida del Ministro Jaime Saavedra en el 2016.

Sin embargo, es hasta 1979 la primera aparición de la homosexualidad en un cuento infantil, a partir de la dimensión familiar, con la publicación de “When Megan went away” (“Cuando Megan se fue” en español, escrita por Jane Severance) que narra la historia de una niña frente a la separación de sus dos mamás; mientras que la primera historia sobre hombres gays llega en 1983 con “Jenny lives with Eric and Thomas” que muestra a una familia compuesta por dos hombres. En el 89 se presenta la primera historia infantil sobre un tema que sigue estigmatizando a la comunidad, el SIDA, con “Losing

uncle Tim”, en la que un sobrino enfrenta la pérdida de su tío por esta enfermedad. Al año siguiente, se publica “Daddy’s roommate” sobre un niño que vive con su padre divorciado y con su compañero. Lossio (2019) explica que “Este es el

primer libro infantil del que tenemos amplia noticia en el Perú, pero 23 años después de su publicación, recién en el 2013, cuando alguien cuelga la versión en alemán en Tumblr”, es decir, mientras muchos países se abrían a estas historias, en nuestro país se seguían activando discusiones en pleno siglo XXI. Asimismo, citando a Soler, indica que esta literatura ha tenido en sus inicios dos vertientes argumentales: una realista sobre familias que aceptan la diversidad, en donde predomina la pareja lésbica, y otra las historias fantásticas como aquellas de príncipes y princesas. Señalando que en América Latina predominan las primeras. Es así que con “Tengo una tía que no es monjita”, publicado en el 2004 en México, la literatura sobre diversidad sexual llega a Latinoamérica, aunque con retraso, contándonos cómo una tía le dice a su sobrina que la mujer con la que la vio besándose es su novia. Asimismo, menciona algunas propuestas en el Perú con personajes LGBTIQ+. Argentina se suma con “Mi vestido de lunares” en el 2010, centrándose nuevamente en la historia de una niña criada por sus dos mamás; mientras que Chile hace lo mismo, pero a través de personajes gays con “Nicolás tiene dos papás”.

En el Perú se prolongó el tiempo de espera para contar con estos relatos, exactamente, hasta el 2015 cuando Verónica Ferrari, activista feminista y lesbiana, publica el primer cuento infantil peruano sobre una familia del mismo sexo “Camila tiene dos mamás”, que nos cuenta cómo una niña enfrenta la dificultad de explicar en su nuevo colegio el porqué tiene dos mamás. La autora, en el siguiente extracto de una entrevista que le hicieron tras la publicación, comparte su experiencia (Mujeres Mundi, 2016):

No es que haya tenido toda la difusión del mundo tampoco, El armario de Zoe es una editorial joven sin ningún contacto con el circuito editorial, y yo soy una escritora en ciernes sin ningún interés de entrar en el mundo literario limeño, así que fácil no la tendríamos, pero el cuento prácticamente se publicitó solo, me hicieron muchísimas entrevistas y salimos en portales de aquí y del extranjero, por un mes entero no pude descansar, el día de la presentación hubo un lleno total y se vendió la tercera parte de la impresión, así que estábamos muy satisfechas

con lo logrado, había tenido mucha repercusión y empezaba a hacer lo que queríamos que se haga, que se hable de este tema en todas partes.

Es entendible que el recorrido haya sido más largo, puesto que la temática LGBTIQ+ siempre estuvo ligada con la división de la sociedad, con la política y la religión, en un país con marcada injerencia de la Iglesia Católica. De modo que, recién aparece en la literatura peruana para público adulto a inicios de los 60 como una corriente fomentada por la emergencia de sectores populares en una Lima aún con taras de la oligarquía y a través de autores de provincias como Arguedas y La Rosita en “El Sexto”, personaje homosexual y transgénero; y Reynoso con la pandilla de “Los inocentes” (Lossio, 2019). Tanto De Lima como Ferreira (2020) concuerdan que la obra de Reynoso “es, pues, dentro de códigos sociales heteronormativos de la masculinidad que estos adolescentes se ven confrontados con las articulaciones del deseo queer de los sujetos mismos en búsqueda de afirmar su propia identidad, la cual está íntimamente conectada con el plano de la sexualidad”. Acorde con Lossio (2020), durante el presente siglo, la aproximación hacia la diversidad sexual ha sido a través de los cómics. Aunque la data es escasa y, probablemente, inexacta, “Sueño” de Jaime Higa es considerado el cómic peruano más antiguo que aborda la diversidad sexual que, aunque ganador de un premio en 1988, no fue publicado hasta el 2010. Si bien aparecen más relatos como respuesta a un mercado creciente, carecen de una clara identificación política LGBTIQ+ hasta la llegada de Lakita en el 2009 con “Tribadistas”, la primera historieta con una marcada sensibilidad lésbica a través de las reflexiones de una niña lesbiana acerca de su identidad en una sociedad como la peruana. Desde esa fecha, ha publicado tres cuentos infantiles: “El príncipe Carolina” (2017), “Dorita y el dragón” (2017) y “Claudio el tritón” (2019); además, dos historietas más: “Zoyla Cocodrila” (2019) y “Drama Queen o King” (2020), colocándose como la principal exponente de literatura infantil y juvenil en nuestro país.

Antes de iniciar el siguiente apartado, no queremos concluir esta parte sin subrayar la concurrencia de una serie de temáticas dentro de la literatura infantil, siendo la más abordada la de hogares homoparentales “donde predomina la pareja lésbica, que será mejor aceptada socialmente, con hijas adoptadas o biológicas” (Soler Quiles, 2015, p. 65). Para Cáceres (2019) “también se repite mucho el personaje masculino, ya sea un niño o un animal, como en el caso de Ferdinando el toro, que posee comportamientos amanerados o, más bien, que despierta algún interés por cosas que —según la sociedad— no le corresponden” (p. 42). Lo dicho será más desarrollado en el siguiente punto.

### **2.3. Contenidos recomendables del cuento infantil para educar en diversidad sexual**

Como se afirmó en el apartado anterior, las obras dirigidas a las y los lectores de estas edades (6 a 10 años) se posicionan en dos polos, en cuanto a la forma en la que abordan el tema; de un lado (el más recurrente) “están las obras que adquieren un tono realista y toman como marco la familia y de otro, las que adoptan el juego fantástico y recrean la tradición de los cuentos de príncipes y princesas” (Cedeira y Cencerrado, 2006, p. 91). No obstante, nuestra exploración en torno a este tema nos ha revelado la existencia de relatos que se han atrevido a contar lo que otros no han podido, pero que siguen aislados a raíz de que una gran parte de la comunidad educativa (editoriales, familias, docentes) defienden que es una forma de “cuidado” de la infancia hacia temas o presentaciones que podrían ser “no aptas” para su edad o nocivas para su formación, en otras palabras, utilizan argumentos sutiles para disfrazar su miedo y/o rechazo hacia la comunidad LGBTIQ+. Como resultado, Cedeira y Cencerrado (2006) coinciden en que el abordaje de la diversidad sexual en los cuentos apunta a romper con los estereotipos y roles de género, pero fijándose a las estructuras tradicionales y sin dejar de promover un mensaje de “normalidad” y refuerzo positivo sobre las relaciones románticas entre personas del mismo sexo y las unidades familiares, dejando de lado la riqueza de los conflictos humanos.

En este contexto, no consideramos que se deban erradicar historias con mensajes positivos como la de “Tres con Tango” (2020), que trata sobre una familia homoparental de pingüinos macho que se enamoran en el zoológico de Central Park y adoptan un huevo,

pero apostamos también por historias más complejas que se opongan al imperativo de la felicidad, el cual conduce a una despolitización de la sociedad a través de mensajes que no dan cabida al dolor cuando las experiencias humanas, sobre todo, las de las y los oprimidos, están llenas de matices. El dolor, para Byung-Chul (2023), refleja desajustes sociales, por lo que los relatos deben incluir todo tipo de vivencias que lleven al estudiantado a cuestionar los discursos de positividad tóxica y a comprender que sirven de anestésicos para reprimir la verdad a fin de evitar que el dolor se haga lenguaje e incluso crítica. Sin embargo, “pareciera impetuosa la necesidad de colocar las sexualidades disidentes dentro del eje del bien. De este modo, se continúa aplanando a los/as personajes, al trabajo literario y al imaginario de lectores/a” (López y Rolli, 2018, p. 91). A propósito de ilustrar mejor lo expuesto, se cuenta con data que confirma que en España “el 75,86% de las obras en las que aparecen personajes

lesbianas y gays tienen como tema principal la homosexualidad; en el 24,13% restante los temas principales son otros y la presencia de los personajes homosexuales en sus argumentos trasciende de alguna manera a su orientación sexual” (Cedeira y Cencerrado, 2006, p. 91). Y, en consonancia con la teoría queer de Butler (citado en Moira, 2016), se deben plantear relatos que vayan más allá de un mero reconocimiento de la diversidad sexual, aquellos que piensen a la identidad -principalmente el género- desde las posibilidades y no sólo desde la construcción, puesto que las restringe y las limita a la heteronormatividad.

Imaginar un mundo activamente queer es una herramienta para combatir este modelo y para intervenir desde una mirada crítica que no se conforme con criticar, sino que desmantelen y denuncien el entramado heteronormativo a fin de construir mundos más vivibles. Para lograrlo, López y Rolli (2018) resaltan la urgencia de incluir cuentos con historias que dejen de pensar a la humanidad como cis y heterosexual de manera obligatoria; por el contrario, deben presentar “personajes, vínculos, historias de amor y de vida que se fuguen de la heterosexualidad, cuestionando su aparente carácter natural” (p. 82). En este sentido, se precisa puntualizar que encontrar historias disidentes a la heteronorma aún es un reto, debido a que “las editoriales más pequeñas, como ocurre en el ámbito anglosajón, se encargan de publicar este tipo de obras. [...] En los grandes sellos editoriales prácticamente es inexistente la diversidad afectivo-sexual” (Soler Quiles, 2015, p. 65). Así, por ejemplo, historias como la noruega “Barbie & Milo, una historia de amor”(2016), resaltan cómo el deseo del protagonista por comprarse una muñeca

supuestamente para niñas es su forma de rechazar los mandatos sociales y las expectativas de su padre y dan cuenta de cómo se siguen reforzando estereotipos de género en el intento por romperlos y cómo se siguen presentando personajes binarios (López y Rolli, 2018).

Se necesitan historias que con sus representaciones amplíen los imaginarios superando el pensamiento dogmático y binario. Será entonces necesario deconstruir viejas representaciones para así invitar a las nuevas infancias a subvertir la realidad y la historia” (López y Rolli, 2018, p. 92). Pongamos por caso a las y los bebés que nacen con genitales ambiguos a los cuales no se les puede clasificar de niñas y niños. Esto revela una situación de desigualdad que puede servir para criticar el rechazo a la intersexualidad al ser intervenidos quirúrgicamente para poder adaptar sus genitales a una determinada categoría. También, las que propongan nuevas masculinidades contrarias a la masculinidad hegemónica, puesto que se suelen presentar varones gays que terminan respondiendo a estos mandatos, lo que denota cierta asimilación de las sexualidades disidentes al pensamiento heterosexual (Larralde, 2014). Hacen falta más

cuentos que consigan deconstruir el pensamiento binario, con notables distancias de la dicotomía varón-mujer y “abriendo el imaginario hacia la construcción de la identidad de género en tanto proceso personal, único e imposible de ser encasillado” (López y Rolli, 2018, p. 92). Es el caso de “La historia de Julia, la niña con sombra de niño” que, a pesar de ser de 1976, cuestiona la construcción de la identidad a través de una niña que se da cuenta de que puede encontrar su propia manera de ser y de sentir, sin la obligación de encasillar su identidad en los patrones establecidos. Resaltamos la construcción del personaje que hace Dani Umpi en “El vestido de mamá”, escrita en el 2011, que aborda lo no binario al mostrar gustos fuera de las normas como su interés tanto por los vestidos y tacos como por el fútbol, pese a la crítica de su entorno (López y Rolli, 2018). Lo interesante de la narrativa es que el autor logra desplegar el relato sin encasillarlo, sin explicárnoslo. La historia permanece abierta, sin definir si el niña y niño está poniendo en cuestionamiento su identidad de género, si existe allí un deseo de transformación, o si simplemente se trata de las libertades del juego infantil” (López y Rolli, 2018, p. 92).

Ahora bien es un desafío adicional encontrar cuentos donde los conflictos principales no solo se construyan en torno a las problemáticas de aceptación, discriminación y visibilización, puesto que es necesario “imaginar literatura infantil cuyas

y cuyos protagonistas sean personajes gays, lesbianas, travestis, intersexuales o trans, sin que lo central de la trama sean las dificultades para ser aceptada y aceptado o tolerada y tolerado por su sexualidad” (López y Rolli, 2018, p. 89). Las sexualidades disidentes tienen derecho a ocupar espacios sin necesidad de aparecer tematizadas. Esto se alinea con la crítica que hace Schimel (2018) al uso exclusivo de los libros como espejos, donde lo único que se desarrolla es la historia, mas no los personajes. Además, considera que deben estar orientados a develar las causas estructurales que sostienen el tejido social del mundo que habitamos y que las y los niños reconocen. La literatura infantil tiene una gran deuda con el colectivo; desafortunadamente, López y Rolli (2018) manifiestan su preocupación, dado que los intentos por abrazar a la comunidad siguen girando en torno a su sexualidad que, aunque es importante seguir visibilizando debido a los derechos que faltan conquistar, no es lo único que los define. Una forma de paliar esto es dejando de aplanar su representación, con personajes no heteronormados, complejos y diversos, con una serie de intereses, tareas, sueños, objetivos e ideales. Adicionalmente, en muchas de las obras se aprecia una prevalencia de la intención de expresividad y persuasión, es decir, el foco está en el mensaje. En consecuencia, se descuida su calidad estética y los aspectos literarios de la narración.

Teniendo en cuenta lo mencionado arriba, serían interesantes cuentos con una superheroína trans como protagonista donde se muestre lo complejo que resulta tener que cargar con el peso de salvar el mundo o una historia donde dos científicas se enamoran durante su extenso trabajo dentro del laboratorio (López y Rolli, 2018). Si bien, dentro de un ambiente tan hostil con el colectivo es imprescindible generar empatía con las y los personajes para destruir prejuicios y seguir consolidando el respeto por la diversidad, no debe limitarse a esta intención moralizante de tolerancia a la y al “otro”. El hecho de que las historias tengan como eje esta intención reduce las narrativas a una mera descripción de la diversidad (López y Rolli, 2018), lo que para Reaño (2022) significa reforzar la idea de que tenemos que “tolerar” e “incluir” a toda persona que es “diferente”, situando en la otredad a quienes no se adaptan al molde social. Con esto queremos resaltar la necesidad de relatos que acerquen al estudiantado a la diversidad sexual desde la convivencia y el respeto y no más desde la inclusión, es decir, una educación que no se

centre en la diferencia, sino que valore la importancia de interactuar con personas diversas. Creemos que el cuento “Paula tiene dos mamás” cumple con lo expuesto porque es una historia que se estructura alrededor de la cotidianidad de la familia de Paula y la de sus compañeros de jardín, sin la necesidad de mostrar conflicto alguno. Cerramos este apartado con lo que para Winicot es la literatura: “un espacio transicional que es la zona entre la realidad y el sueño y allí. [...] En los momentos de crisis donde la realidad sobrepasa los límites y supera la ficción, ese espacio creativo puede adoptar diferentes posturas: evasión, omisión o compromiso” (citado en Comino, 2009). Es momento de que la escuela sea clara y asuma un verdadero compromiso en torno a los derechos de la comunidad LGBTIQ+ en aras de seguir siendo un espacio seguro para el estudiantado.

#### **2.4. El poder de los cuentos infantiles para cuestionar el modelo tradicional y afirmar un modelo de diversidad sexual**

El género es entendido como un concepto histórico y social, en el cual se estructura lo femenino y masculino según una normativa de identidad personal y configuraciones vinculares de los sujetos (Ostrovsky, 2010). El cuento en la escuela nos permite trabajar de forma interdisciplinaria, ya que puede ser utilizado como una herramienta didáctica en diferentes áreas, de acuerdo a la temática abordada. Enseñar diversidad sexual no sólo significa que la familia está compuesta únicamente por papá y mamá, que las relaciones amorosas sólo se dan entre individuos heterosexuales, que las y los personajes son exclusivamente binarios o de estructura heteronormativo, sino que conlleva a las y los estudiantes mediante un recurso educativo a expandir sus conocimientos sobre una sociedad “desconocida” que las y los invita a conocerla. Como menciona Lilia Calmet, “el mayor reto de la formación ciudadana en la escuela consiste en pensar en las prácticas

actuales que van en contra de los aprendizajes ciudadanos que queremos lograr” (Calmet, 2018:3). Por tanto, es importante recordar que las vivencias nos llevan a recordar, reflexionar y aprender; por esto los valores y las habilidades necesitan incorporarse a la enseñanza.

Como docentes debemos aprender a convivir con las diferencias, retornos a ser empáticos y a buscar no dar nuestra opinión al enseñar. Debemos cambiar la enseñanza como se ha dado hasta la actualidad. Si logramos debatir con las y los estudiantes, si las y los invitamos a indagar, a leer y a generar sus propias opiniones, podrán descubrir todo un mundo desconocido y se sentirán motivadas y motivados. Es necesario recordar que lo importante es cuidar a las y los alumnos, pero prohibir ciertos temas por nuestro propio miedo a no saber cómo abordarlo, o porque nuestras creencias son fijas y no podemos empatizar con otras miradas, no es cuidar a las y los alumnos. Además, vivimos en un mundo con mucha tecnología donde pueden investigar y aprender, pero este aprendizaje no estará regulado como en un aula.

#### **2.4.1. Importancia de la representación de la comunidad LGBTIQ+ en los cuentos infantiles**

Zavala (Cassany, 2006) sugiere que “No hay una manera “esencial” o “natural” de leer o escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos” (p. 17), por lo tanto, son verbos que adquieren nuevos sentidos según cada época y circunstancia, puesto que responden a una construcción social. Mientras las sociedades se abren paso a acciones progresistas y de reconocimiento de derechos de la comunidad LGBTIQ+ lo que incluye cada vez más cuentos infantiles alejados del modelo heterocisnormativo, la nuestra se mantiene reticente a estos avances, aunque la retórica nos quiera hacer pensar distinto. Lo peligroso de este sistema es que termina trasladándose a las escuelas donde la representación de la comunidad LGBTIQ+ es prácticamente inexistente producto de la ideología conservadora con la que

se trata a la literatura. Su incorporación suele ser válida cuando apela a la burla como si su existencia fuera posible solo cuando es observada desde la risa y vulneración.

El relato único aún a esfuerzos por mostrar una realidad inmutable, aquella que borra a las personas que no se acomodan a lo considerado como “aceptado”. Resulta particularmente reveladora la siguiente reflexión de Roy Galán (2022) “Las palabras que escogemos para contar el relato, importan. También las que no usamos. De ellas depende que se perpetúen algunos imaginarios o que seamos capaces de desanudarlos”. Es por eso que visibilizar la diversidad del mundo es una oportunidad para abrazar los márgenes y ampliar el centro, es decir, todo lo que nos impusieron como normal. Las y los niños de la comunidad LGBTIQ+ necesitan reconocerse como personas valiosas y que sus historias sean vividas desde la dignidad y goce pleno de derechos. Pero la representación no solo es imprescindible para la comunidad, sino para todas las personas porque, como sostiene nuevamente Roy Galán (2022): “Un mundo que reconoce la fortuna de su diversidad es un mundo que ayuda a que todos los seres humanos sean un poco más libres”.

La existencia humana es transformadora y permuta de manera iterativa. Por ello no puede ser muda ni silenciosa, necesita enriquecerse de palabras verdaderas. Existir es “pronunciar” el mundo, nombrar los problemas que nos afligen, compartirlos y hacer algo al respecto desde lo individual y lo colectivo. En las dinámicas dialogantes que se establecen entre las y los individuos es donde se dan los cambios o las permanencias, dependiendo de si quienes participan quieren pronunciar el mundo o se niegan a hacerlo, y también el espacio que se da a quienes siempre se les negó el derecho de manifestarse. De esta manera, el diálogo puede acercar a las personas y solidarizar la reflexión (Freire, 2012). La literatura adquiere relevancia en este marco para visibilizar la diversidad sexual a fin de que las y los niños puedan interactuar entre sí, reconociéndose desde sus diferencias, en el respeto mutuo y en la enorme oportunidad de aprendizajes que estas suponen. Contribuye también al cambio de mentalidad de las nuevas generaciones en cuanto a la educación sobre diversidad sexual no más desde la inclusión que exige tolerancia, lo cual supone una previa marginalización, sino desde un claro ejercicio de

cumplimiento de DD.HH. partiendo desde la base de que no existen determinadas orientaciones sexuales ni identidades más aceptadas que otras, solo personas con las que tenemos convivir, no más el mensaje imperante de “tolerarlas”.

Por eso creemos, que hoy más que nunca, es imperativa la representación digna de la comunidad LGBTIQ+ en los cuentos infantiles que se leen y producen en las escuelas. Andricaín (2014) subraya que “el reconocimiento de la diversidad debería regir las formas de relacionarnos y eso exigiría la voluntad de conocer a quienes son diferentes, el deseo de comprenderlos, para convivir con ellos sobre bases sólidas como el respeto [...]” (p. 36). Asimismo, considera que “Mientras más obras den cabida con seriedad, imaginación y rigor literario a la problemática de la diversidad sexual, más referentes tendrán las y los lectores para entender una realidad que afecta, de una u otra manera, la vida de todos y que no puede ocultarse” (p. 35). Queremos concluir esta parte con la siguiente reflexión de Llorens, R.F. y Terol, S. (2015) como muestra de lo apremiante que es la representación:

La literatura es una huella de la libertad humana, aun cuando hay una privación de tales derechos. La literatura nos reconoce como personas y permite, por medio de la imaginación narrativa, apreciar el estatus de ciudadano de los demás. El valor de cada persona por sí misma, la decisión de dialogar con él en la diferencia y la implicación moral que aparecen en la lectura literaria pueden suponer un avance en la realidad contra la instrumentalización de las personas y para reflexionar objetivamente acerca de los propios actos y abogar por la igualdad de derechos y libertades sin importar su origen, su

posición económica [...] tal y como se plantea en el artículo 2 de la DUDH. (p. 105)

## **2.5. Violencia LGBTifóbica en las escuelas del Perú: cuentos infantiles sobre diversidad sexual con Enfoque de Género, Enfoque Queer y Enfoque de Ciudadanía para construir escuelas seguras para todos y todas.**

Es innegable la importancia de contar con escuelas que se opongan a cualquier tipo de violencia y que garanticen entornos seguros para todas y todos, sobre todo para

las y los estudiantes más propensos a sufrir alguna agresión como son las y los miembros de la comunidad LGBTIQ+, puesto que la escuela es un espacio donde la sociedad se extiende para reproducir sus valores, prejuicios y jerarquías, las mismas que terminan perpetuando distintos sistemas de opresión y de violencia contra las y los estudiantes de la comunidad LBTIQ+ o las y los que, sin ser de la comunidad, se alejan de los estereotipos de género. A esto se suma la carencia en las políticas y recursos al sector educativo por parte del gobierno para afrontar la violencia escolar por homobitansfobia. Basta con constatar el gran daño que causa en sus víctimas para reflexionar sobre el papel de la escuela en la lucha contra este tipo de violencia (Cuba y Osorio, 2017). Ejemplo de ello es que, de acuerdo a la Red Peruana TLGB y Promsex (2015), las 4 personas LGTB que se suicidaron entre el 2014 y el 2015 compartían el haber sufrido experiencias cotidianas de homofobia en sus entornos familiares y escolares (tres de ellas eran menores de edad).

Si bien se reconocen algunos avances en normativas como la aprobación de los nuevos Lineamientos de ESI para la Educación Básica en el 2021 con una guía para su implementación, donde se aborda este tipo de violencia; la Ley que Promueve la Convivencia sin Violencia en las Instituciones Educativas (Ley N° 29719) y el Llamado a la Acción Global para Prevenir y Eliminar la Violencia Homofóbica y Transfóbica en las Escuelas, impulsado por la UNESCO, para Ortiz-Hernández y García (2005) la violencia escolar motivada por actitudes homofóbicas tiene dinámicas propias que no solo precisan de políticas públicas para erradicarla, sino de mayor investigación a fin de aplacar las consecuencias que tiene en el bienestar y el aprendizaje de las y los estudiantes. Ambos coinciden en que no se trata de accionar solo contra la violencia, sino contra las estructuras que sostienen a la homofobia, ya que la violencia que vive la comunidad LGBTIQ+ no responde a las mismas razones de la violencia “cotidiana”. Es preciso profundizar en esta distinción y nombrar a las violencias como corresponde

para que las acciones que se articulen respondan a las problemáticas específicas. La violencia que afecta a la comunidad, que es la violencia por odio, engloba una serie de acciones que atentan contra las personas debido a su etnia, raza, condición socioeconómica, orientación sexual u otros estatus de grupo minoritario y, sin aras de negar que todo tipo de violencia afecta a las víctimas, la violencia por odio debe abordarse de manera especial debido a que no solo impacta a la víctima, sino al grupo social al que pertenece.

Son escasos los estudios que se aproximan a esta problemática en nuestro país. Como ejemplo tenemos un estudio de Cáceres y Salazar (2013) el cual concluye que, aunque el bullying afecta a las y los estudiantes en general, las y los no heterosexuales son quienes resultan más afectados, dando cuenta que la escuela normaliza y favorece al bullying homofóbico. Bonfil (2001) resalta que la homofobia es el odio irracional y una actitud de rechazo hacia las disidencias sexuales, es decir, hacia toda persona que se distancia de la heterocisnormatividad. Cuando está dirigida a las lesbianas, es preferible usar el término “lesbofobia” y “transfobia” para las personas trans. La poca exploración de este tipo de violencia escolar basada en la homofobia suele decantar en igualarla al bullying, equiparando la violencia y acoso que se da entre pares a la que se da de manera estructural (García y Ascensio, 2015). Es determinante resaltar esta distinción para entender que la violencia no solo es ejercida por el victimario, es decir, no se da en una sola dirección, sino que cuenta con el respaldo social. De modo que debe ser atendida como un problema social: una fractura no solo en la conducta de algunos individuos, sino en nuestro tejido social; existe un contexto específico que la posibilita (Flores-González et al., 2011).

En ese sentido, la escuela se enfrenta al desafío de ser uno de los principales agentes para denunciar la violencia homolebbitransfóbica y articular acciones para eliminarla (junto a los otros tipos de discriminación que la intersectan), lo cual supone repensar sus ideales, las funciones de sus actores y los objetivos de la educación en general (Cruz, 2020). Resulta imperativo que las escuelas peruanas implementen políticas educativas con enfoque de género, enfoque queer y enfoque de ciudadanía, por citar los más relevantes para esta problemática, que apunten a garantizar igualdad de derechos a todas y todos los estudiantes en concordancia con uno de los seis objetivos del Proyecto Educativo Nacional “En una sociedad diversa y aún desigual y, al mismo tiempo, con enormes potencialidades, aspiramos a una educación que contribuya con la formación de todas las personas sin exclusión, así como de ciudadanas y ciudadanos conscientes de sus derechos y sus deberes” (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016, p. 11). Por lo tanto, en los siguientes apartados será abordado el uso de los cuentos

infantiles sobre diversidad sexual, bajo los tres enfoques mencionados líneas arriba, como recursos para cuestionar las estructuras que posibilitan que una parte del estudiantado sea oprimida y así lograr construir escuelas realmente seguras para todas y todos

### **2.5.1. Enfoque de Igualdad de Género**

La incorporación del enfoque de género, como uno de los ejes transversales en el CNEB del 2016, movilizó una serie de posiciones antagónicas y excluyentes: las que apostaban por educar en igualdad a todos y todas (algunas incluso a todes) contra las que buscaban soslayar este significativo avance en materia de derechos con la farsa de la “ideología de género”. En una sociedad ultraconservadora y de fanatismo religioso como la nuestra, mencionar la palabra “género” sigue activando discusiones; algunas llegan a colindar con lo aberrante, lo que denota una gran indolencia frente a la violencia que, sistemáticamente, viven las y los niños, adolescentes y mujeres peruanas, la cual registra 13 feminicidios mensuales en promedio (Gamberini, 2021).

Para comprender este rechazo, es importante exponer cómo han sido construidas las nociones de sexo y género, desde una condición de vinculación “inseparable” donde el género es consecuencia del sexo de manera natural y aceptada como mandato único. Esto posiciona al género como uno de los factores determinantes de la identidad de cada individuo, donde solo se permiten dos categorías: masculina o femenina; una clasificación binaria (hombre - mujer) que excluye cualquier característica común o particularidad que tengamos y que atiende estrictamente a nuestros genitales, estableciéndose así papeles rígidos a desempeñar incluso antes del nacimiento (Calvo y Picazo, 2016). Cuando lo cierto es que el sexo hace referencia a las características genéticas, hormonales y fisiológicas de cada individuo, mientras que el género es un constructo social que configura las características y los roles que cada individuo tendrá en la sociedad, determinados únicamente por sus genitales (Calvo y Picazo, 2015). En consecuencia, no debería responder a los dictámenes sociales, sino a la experiencia individual de cada persona, sin limitaciones que busquen posicionar la identidad de género únicamente en dos extremos (hombre - mujer). Son imperativas las narrativas que posibiliten a todas las personas la construcción del género dentro de un amplio espectro con multiplicidad de identidades, todas válidas per sé (género no binario, identidades trans, queer, etc).

La división rígida del género constituye la base de un tejido social que posibilita que la violencia y desigualdad hacia las mujeres sea proporcionalmente mayor a la de los

hombres en nuestro país. Coincidimos con Ngozi (2014) que “Es innegable que chicos y chicas son biológicamente distintos, pero la socialización exagera las diferencias. Y luego empieza un proceso que se alimenta a sí mismo” (p. 10), por lo tanto, la sociedad, al cargar de atributos específicos a cada género a partir de la “biología”, ha posicionado a los hombres en una categoría superior respecto de las mujeres. El enfoque de igualdad de género pretende precisamente combatir las costuras de este tejido, impregnadas de prejuicios y estereotipos (que se materializan en desigualdad y violencia), a través de prácticas educativas que formen niñas y niños en igualdad y en valores de dignidad, justicia y empatía (Gamberini, 2021). Es imperativo que lo plasmado en el currículo nacional respecto a este enfoque: “Todas las personas tienen el mismo potencial para aprender y desarrollarse plenamente. La Igualdad de Género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones” (MINEDU, 2016, p. 23), trascienda el papel e ingrese realmente a las aulas por medio del docente que, al ser el eje principal de la calidad educativa, debe romper con sus propias creencias y oponerse a este sistema binario que clasifica y etiqueta al estudiantado, impidiendo su desarrollo integral.

Es lamentable que el enfoque de género en nuestro país aún no se haya desarrollado en total oposición al sistema heterocisnormativo, puesto que sigue sin acoger realmente la diversidad sexual de las aulas. Toda aproximación a la diversidad sexual parte de la tolerancia y la no discriminación como se puede apreciar al hacer un repaso por nuestro currículo. De modo que queda reducida a las prácticas sociales, en vez de considerarla como parte importante en la autopercepción e identidad del estudiantado. Como nos recuerda Guasch (2007), la escuela debe ampliar la mirada respecto a las desigualdades vinculadas al género, más allá de la heterocisnormatividad y del binarismo sexual, ya que si quienes sí responden al modelo experimentan desigualdad de oportunidades y una serie de injusticias, quienes no lo hacen resultan mucho más afectados. Esto como resultado de los distintos condicionamientos que dan forma a la desigualdad, de modo que es preciso atender las distintas problemáticas que surgen de estos condicionamientos desde la interseccionalidad para que las políticas que se elaboren se direccionen adecuadamente.

Un análisis desde la interseccionalidad, es decir, desde “las diferentes dimensiones que atraviesan a las personas y que son condición de múltiples desigualdades y vulneración de derechos” (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia [SENAF] y Ministerio de Desarrollo Social, 2020, p. 12), nos permite

entender que mientras que las mujeres en el Perú cuentan con más derechos gracias a las luchas feministas que, aunque siguen siendo insuficientes, significan conquistas que el colectivo LGBTIQ+ aún carece como el acceso al matrimonio, a la adopción, al reconocimiento de la identidad trans, etc; lo cual genera, según Calvo y Picazo (2016), que desarrollen su vida con mayores dificultades, y que muchas de las políticas a su favor sean instrumentos para incorporarlos al sistema heterocisnormativo que, para Juárez (2012), lo único que hacen es poner a los derechos civiles sobre los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales para mantenernos en un bienestar ilusorio que nos evite ver que los problemas estructurales permanecen inamovibles. Por tanto, una mirada interseccional permite identificar problemáticas de género, pero sin eliminar otras condicionantes como la identidad de género, la orientación sexual, raza y la clase, entre otras, lo cual sirve para reconocer que una mujer blanca, de clase alta y de derecha no se verá afectada de la misma manera por la desigualdad de género que una mujer trans, quechua hablante, de clase baja y de izquierda.

En este marco, los cuentos infantiles adquieren vital importancia para inmergir a las infancias en la diversidad sexual a fin de que desde temprana edad cuestionen el modelo heterocisnormativo, construyan relaciones de respeto con todas las personas, asuman posturas con un claro enfoque de derechos frente a injusticias y puedan desarrollar su propia sexualidad en libertad sin seguir ningún mandato social. El hecho de que los cuentos que lee el estudiantado sigan sin presentar las vivencias de las personas LGBTIQ+ perpetúa la asimetría del sistema heterocisnormativo que se esfuerza de manera sistemática en desaparecerlas, ya que como sabemos, desde el lenguaje se reproduce todo lo que carga la sociedad, transmitiendo mensajes y posicionamientos que refuerzan valoraciones, definiciones y relaciones de poder imperantes de ciertos sentidos comunes naturalizados (SENAF y Ministerio de Desarrollo Social, 2020). Es urgente que en las aulas se seleccionen cuentos bajo un análisis de género que se centre en criticar “las funciones desempeñadas por mujeres, varones y disidencias, teniendo en cuenta los desequilibrios existentes en su acceso al trabajo, los recursos, el ocio, la riqueza, la cultura, el poder, las tareas de cuidado, el uso del tiempo, entre otras dimensiones” (SENAF y Ministerio de Desarrollo Social, 2020, p. 9) a fin de establecer relaciones entre “los procesos sociales que producen y reproducen la desigualdad genérica” (SENAF y Ministerio de Desarrollo Social, 2020, p. 9). Asimismo, “permite señalar con claridad que las mujeres lesbianas y trans están situadas en el extremo de la vulnerabilidad y homogeneizadas en lo que se ha constituido como un mainstream y lineamientos de

corrección política para las conductas sexuales alternativas” (Juárez, 2012, p. 42). Concluimos este apartado con la siguiente reflexión:

Las formas de violencia de las que son víctimas las mujeres en nuestra sociedad constituyen una realidad muy cruda que no puede soslayarse. Es preciso comprometerse con la tarea de generar cambios en las mentalidades y conductas de las personas. La existencia del enfoque de género en el CN debe sumar en este esfuerzo (Merino, 2017, p. 20).

### **2.5.2. Enfoque Queer**

Para comprender el Enfoque Queer, queremos partir de la noción de género expresada por Butler (2001) quien afirma que se ha construido en base a una matriz heterosexual, la cual ha decantado en prácticas de exclusión y abyección. Ella rechaza esta base heterosexual, puesto que esta matriz sitúa al género como inamovible, lo que da lugar a que solo sean válidos aquellos cuerpos con sexo y género “estable” (masculino expresa hombre, femenino expresa mujer), es decir, únicamente los que respondan a la práctica obligatoria de la heterosexualidad. El mandado heterosexual es el que determina las identificaciones sexuales que son aceptadas y las que resultan abyectas, por ende, excluidas. Para ella, la identificación sexual está condicionada por las normas sociales en torno al sexo y esto supone una agravante en el desarrollo sexo afectivo de los sujetos: serás tratada o tratado según tu posición en la matriz heterosexual, cuanto más te alejes de lo abyecto, más válido serás. Es así que la heterosexualidad impuesta funciona como norma para configurar las identidades sexuales y es, en sí misma, una forma de violencia simbólica y sistémica. Y esto resulta importante en el plano educativo, puesto que los mandatos en torno a la diversidad sexual pueden dañar la construcción de la propia identidad, teniendo en cuenta que es un proceso que empieza a desarrollarse desde la infancia a partir de sus experiencias familiares, biográficas, culturales y sociales. Estas últimas experiencias nos dan cuenta que la escuela es parte de este proceso que no es ambivalente, sino que se construye desde una dimensión sexual y de género que están integradas a la dimensión emocional y afectiva (Henche y Madrid, 2009).

Siguiente esta línea, es preciso diferenciar lo queer de la teoría queer. Queer, en español “extraño” o “poco usual”, adquiere relevancia como una forma de contradicción a las dinámicas binarias de una sociedad mayormente heteronormativa con la finalidad de acoger a los grupos minoritarios que no se acomodan dentro de las etiquetas de “lo usual”. Es así que, durante los noventa, el colectivo LGBTIQ+ en EE.UU. se apropia de este término a modo de resignificar el significado de la palabra (usado para insultarles y denigrarles) y como respuesta política ante la opresión que les afectaba (y que aún impera). Mientras que la teoría queer es propuesta en 1990 por Teresa Lauretis para incomodar el discurso homogeneizante de una academia heteronormativa que reduce la discusión sobre la sexualidad y el cuerpo a los estudios gays y lésbicos. Es así que defiende la incorporación de una problemática de múltiples diferencias que rechace todo lo que busque establecer normas en cuanto a la sexualidad y teorizar el placer y el deseo sexual (Halperin, 2007). Apostar por un enfoque queer cobra sentido en un sistema educativo como el nuestro dónde es imperante “detectar los peligros de este tipo de marcos universalizantes, y también para detectar las fisuras, las fallas que traen, en las que podemos insertar una cuña para pensar y producir el mundo de una manera diferente” (Pérez, 2016, p. 196). También nos da las herramientas para comprender que no existe un lugar externo y neutral desde el cual evaluar lo que está sucediendo o el sistema en el que vivimos: no podemos ser totalmente ajenos de esta repetición performativa, “esta cita permanente de algo que nos constituye y constituimos mediante nuestros actos” (Pérez, 2016, p. 196), es decir, nos lleva a criticar nuestras propias prácticas. Coincidimos con Santos (1996) en que la escuela configura a las personas que acuden a ella: forman su ser, su sentir y su pensar. Si bien no es el único ni el primero, es de los elementos que más inciden debido al tiempo que permanecen en ella, lo plástico que es la psique en las primeras etapas y las distintas dinámicas que caracterizan el período escolar, y en la sociedad capitalista es el principal instrumento para la permanencia de las normas sociales. Estas normas constituyen la dicotomía entre homosexualidad y heterosexualidad, donde la primera es una expresión desviada a diferencia de la segunda, contraste que termina manifestándose en homofobia hacia quienes se alejan de la

heterosexualidad y normalización para quienes asumen la heterosexualidad como obligatoria (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2003).

Para desarticular la heterocisnormatividad, Malins (2012) apuesta por una pedagogía con enfoque queer en las aulas (el gran ausente de nuestro CNEB) con el propósito de presentar narrativas a las y los estudiantes que se opongan a los discursos y prácticas que defiendan normas que determinan qué identidades son aceptables y cuáles no. Además, que prioricen la visibilización y la representación de un colectivo que ha sido marginado y oprimido socialmente, empezando, primero, con el reconocimiento de su propia participación en la opresión hacia el colectivo para luego poder llevar al estudiantado a comprender cómo también contribuyen a estas formas de opresión cuando priorizan ciertas identidades sobre otras. Reconocerse como opresores o posibles opresores da lugar a que también se reconozcan como agentes que, a partir de la acción y el cambio social, pueden irrumpir en estas estructuras para desarmarlas y desestabilizarlas. De acuerdo a Cáceres (2019), introducir narrativas que abordan la diversidad sexual, como ejemplo los cuentos infantiles, permite al estudiantado conocer historias de personas de formas en las que antes no lo habían hecho, que interpelarán sus propias construcciones sobre lo que es “usual” en cuanto a sexualidad, abriendo el diálogo con estas nuevas vivencias. Al mismo tiempo, les demuestra que si antes no conocían estas historias era gracias a los sistemas de opresión que atacan al colectivo. Concordamos con Malins (2012) cuando refiere que los cuentos infantiles con enfoque queer adquieren crucial relevancia para destruir todo lo que han aprendido como “normal” bajo el discurso hegemónico de normalidad, para desarmar construcciones sociales sobre cómo ser niña, niño y posibilita un ilimitado abanico de formas de existir y expresarse al estudiantado, con la finalidad de que interiorice que no hay código alguno que dirija su sexualidad.

Visto así este enfoque, es imprescindible accionar una pedagogía que conciba a docentes y a estudiantes como seres sexuales y sujetos de derecho, así como a la escuela como el espacio que otorga un sentido específico a la lectura, al ser el mayor canal de circulación de las obras literarias. Dentro de un contexto educativo con una literatura infantil carente de personajes sexo-disidentes dentro de la literatura infantil, resulta interesante iniciar la conversación sobre la importancia de incorporar estas voces en la cotidianidad de las aulas, con personajes con historias más allá de las dificultades que afrontan por su sexualidad, aquellas que les otorguen lugar sin necesidad de apelar siempre a la crítica de las barreras sociales, porque no son los únicos aspectos que les

defines. No solo deben ser historias en torno a su sexualidad, se deben presentar mayores dimensiones como sus intereses, sueños, ideales, etc. a fin de no aplanar su representación. La ruptura de las normas que defiende el enfoque queer debe servir de guía para seleccionar el contenido que se busca acercar al estudiantado. Aquel que desmonte el pensamiento binario y presente historias complejas con problemáticas reales, con conflictos y diversidad de matices, que se escapen de la dicotomía del bien y el mal, de las masculinidades hegemónicas y que no respondan a encasillamientos de identidades ni de deseos románticos o sexuales (López y Rolli, 2018).

En definitiva, se precisa una transformación educativa real para que las escuelas dejen de ser cómplices de una currícula oculta que busca perpetuar ambientes hostiles para las disidencias sexuales, que persiste en silenciar sus voces y que se niega a dejar de transmitir mensajes adversos a los derechos humanos, lo cual no será viable sin docentes que se sumen desde su propia transformación.

### **2.5.3. Enfoque de Ciudadanía**

La escuela peruana se enfrenta al enorme desafío de romper con una educación orientada a producir sujetos que les sean útiles a los grupos de poder y empezar a formar ciudadanas y ciudadanos que cuestionen las estructuras en las que se ha cimentado nuestra sociedad, así como las implicancias que tienen en ellos. En palabras de González (2022) “la actual y estupidizante exigencia de preparar al estudiante para el mercado laboral supone declarar la bancarrota de la enseñanza: solo servirá para crear sujetos absolutamente serviles”. Es así que la realidad educativa de la mayoría de escuelas en nuestro país contraviene todo esfuerzo plasmado en el CNEB, ya que obedece a mantener el estatus quo. Desde los primeros años, la escuela funciona como una fábrica de trabajadores que reduce al ser humano a su valor productivo donde los conocimientos y el desarrollo global y personal de niñas, niños y adolescentes quedan superpuestos a la utilidad, las competencias y las habilidades que se pretenden desarrollar en ellas y ellos las mismas que deben responder a las necesidades del mercado laboral, sin lugar a la crítica y a la autonomía (González, 2022). La propuesta del CNEB busca ir más allá de servir a las necesidades económicas de la sociedad, apunta a que las escuelas formen ciudadanas y ciudadanos capaces de atender las demandas sociales, en línea con Freire

(1970) que posiciona a la enseñanza como un acto político que requiere humildad. A la par, indica que las escuelas tienen la responsabilidad de habilitar espacios de diálogo y de escucha a los otros donde el profesorado no imponga su propia visión del mundo, sino que movilice el pensamiento crítico, un pensamiento que percibe la realidad como un proceso transformador y no como una entidad estática; lo cual implica un movimiento en el pensamiento a partir de lo que se sabe y de lo que se cree saber, mediante un aprendizaje nuevo y a veces incómodo.

El enfoque de ciudadanía tiene como objetivo principal formar ciudadanas y ciudadanos críticos, reflexivos y responsables que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa y democrática. Para lograr este fin, el enfoque busca desarrollar competencias ciudadanas en las y los estudiantes, que les permitan comprender, valorar y actuar en el mundo que las y los rodea. Entre las competencias ciudadanas que se buscan desarrollar en las y los estudiantes se encuentran la comprensión y valoración de los derechos humanos, la participación activa en la vida democrática y la promoción de la convivencia pacífica y el diálogo intercultural. Esta apuesta por la construcción de ciudadanía debe iniciar con el cuestionamiento de sus propias creencias, de parte de las y los profesores, que, en muchos casos, articulan y configuran sus prácticas pedagógicas puesto que el aula “es representativa de la sociedad tanto en sus aspectos positivos como negativos; es un microcosmos en el cual fluyen y toman forma las contradicciones de la colectividad deviniendo en un espacio de negociación y disputa por parte de sus heterogéneos actores” (Merino, 2017, p. 16).

En este sentido, educar en la diversidad sexual es fundamental en las escuelas del Perú, ya que forma parte de la promoción de los derechos humanos y la valoración de la diversidad. La educación sexual es una herramienta para fomentar el respeto y la aceptación de todas las orientaciones sexuales e identidades de género, lo que contribuye a una sociedad más inclusiva y tolerante. Además, al educar en la diversidad sexual, se promueve la salud sexual y reproductiva de las y los estudiantes, permitiéndoles tomar decisiones informadas y responsables en su vida sexual. También se previenen situaciones de discriminación y violencia por motivos de orientación sexual e identidad de género, lo que contribuye a la creación de entornos escolares más seguros y acogedores para todas las y los estudiantes.

Es preciso entonces articular una serie de esfuerzos que faciliten una alfabetización crítica en el estudiantado a fin de que no solo reciban esta información de forma pasiva, sino que asuman posición frente a esta en base a valores de justicia social y de equidad y construyan opiniones propias a partir de la contraposición de múltiples puntos de vista, de la comprensión del contexto, de la crítica a los prejuicios y del reconocimiento de las voces ausentes en el texto. En este orden de ideas, los textos deben apostar por lograr justicia social a través de la representación y apreciación de diversas perspectivas, dando lugar al yo entre varias identidades, anulando cualquier jerarquía entre ellas, con la finalidad de que ninguna sea omitida (Malins, 2012). La alfabetización crítica va más allá de leer y analizar historias sobre personas LGBTIQ+,

busca que el estudiantado se reconozca en ellas y reconozca al otro; que se comprometa en la promoción de la equidad para todos, todas y todes, sobre todo, en favor de las personas más oprimidas y en la lucha contra la discriminación dentro y fuera de la escuela. Para materializar este ideal, estas historias deben movilizarlas y movilizarlos a tal punto que les genere nuevas preguntas y les lleve a cuestionar el statu quo; a analizar cuestiones de poder y justicia en la sociedad. La ausencia de diversidad sexual en las aulas puede incidir negativamente en la forma en que el estudiantado construye su identidad y la de las demás personas. El no verse representado, puede configurar ideas de rechazo a sí mismo al creer que su identidad se encuentra fuera de lo aceptable normal (Malins, 2012).

En vista de que resulta difícil cuestionar lo que resulta cómodo para una mayoría, Kumashiro (2003) plantea una educación crítica con los privilegios y las diferencias desde un análisis interseccional, es decir, enseñar a comprender cómo las estructuras sociales establecen una serie de privilegios que favorecen exacerbadamente a ciertos grupos y cómo oprimen a otros, construyendo procesos de inclusión y exclusión que exigen que algunas personas vivan de forma normativa, a pesar de que sus identidades estén totalmente alejadas de ello. A esto lo denomina la enseñanza de una “educación anti opresiva”, que permita al estudiantado mirar estas estructuras con crítica y conciencia a través de la intersección de opresiones para cambiar tanto al estudiantado como a la sociedad. Para él, incorporar las diferencias para erradicar el sistema binario de la sociedad no es suficiente, apela a revisar cómo este proceso de opresiones se legitima y se mantiene gracias a las estructuras sociales. Concluimos que luchar contra estas opresiones desde las aulas es reivindicativo y urgente; la escuela debe garantizar que todos, todas y todes atraviesen la etapa escolar con disfrute, libertad y seguridad. Los

cuentos que leen las y los niños y adolescentes no pueden seguir alineados a la defensa del status quo que tanto daña a las personas de la disidencia sexual. La educación en la diversidad sexual forma parte de la formación ciudadana que se busca en las escuelas del Perú, ya que contribuye a la promoción de los derechos humanos, la inclusión y la tolerancia. Además, fomenta la salud sexual y previene la discriminación y la violencia en el entorno escolar.

## CONCLUSIONES

- 1- Los cuentos infantiles sobre diversidad sexual favorecen el proceso de formación de las y los niños en cuanto al desarrollo de su sexualidad y a la comprensión de la diversidad sexual como una experiencia humana saludable y positiva, cumpliendo de manera satisfactoria los propósitos y las funciones de la literatura infantil y de una educación integral.
- 2- El cumplimiento de todas las funciones de los cuentos infantiles se mantiene y se enriquece en los cuentos con temática sobre la diversidad sexual porque acercan a las y los lectores a una literatura que no solo reúne valiosos recursos literarios, sino también experiencias y vivencias que les han sido negadas por haber sido (y aún ser) catalogadas como tabús o “dañinas” por un sector conservador y de fundamentalismo religioso-político en nuestra sociedad que, a pesar de estar inmerso en una coyuntura de constantes luchas de colectivos feministas y LGBTIQ+ por lograr avances en materia de derechos, se mantiene reticente a incorporar cualquier relato que apunte a que las y los estudiantes se asuman como seres plenamente sexuales, así como que reconozcan y respeten a la comunidad LGBTIQ+. Son historias que pueden quebrar su estructura rígida, puesto que no solo permiten a las y los lectores conocer la diversidad sexual que les rodea, sino también reconocer como válidas las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género que existen, otorgándoles la posibilidad de empatizar con historias ajenas a ellas y ellos para comprender sus problemáticas, pero también

sus logros, de manera que empiecen a cuestionar nuestro modelo heterocisnormativo, así como tomar una posición clara frente a los actos discriminatorios y de violencia. Asimismo, cobran fundamental relevancia en la vida de las y los estudiantes que pertenecen a la comunidad, ya que la representación adecuada las y los valida como personas con derechos y libertades.

3. Nos encontramos en un momento paradójico de la historia humana en relación a la diversidad sexual. Mientras que, por un lado, la ciencia ha avanzado en la despatologización de la diversidad sexual; el fundamentalismo religioso y político activa en contra de ella, levantando banderas de “moralidad” y “cuidado por la infancia” que terminan perpetuando prácticas pedagógicas en detrimento

del bienestar y la formación ciudadana de nuestra infancia. Y no solo afectan la implementación de las competencias y de los enfoques transversales del CNEB, sino que fortalecen un currículo oculto de carácter nocivo en las aulas. También dan lugar a que surjan proyectos de ley que atentan contra las escasas conquistas en materia de derechos alcanzadas y que nos alejan de los que aún nos faltan, como una ley general de ESI.

4. La presencia de contenidos recomendables en los cuentos infantiles sobre diversidad sexual, abordando conceptos como el respeto, la tolerancia y la no discriminación, contribuyen al desarrollo de espacios seguros. Reúnen elementos que posibilita educar ciudadanas y ciudadanos libres de ser, sentir y expresarse, sin la obligación de tener que ajustarse a ningún patrón; que interpelen el sistema heterocisnormativo y que se opongan a reproducirlo; que se reconozcan como sujetos de derechos, pero también como sujetos que reconocen, respetan y defienden los de las y los demás.
5. La mayoría de cuentos infantiles sobre diversidad sexual se centran aún en temas que reivindicar un mensaje “tradicional” y de “normalidad”, así como los que aplauden únicamente lo positivo de las relaciones románticas entre personas del mismo sexo y las unidades familiares. Son constantes las historias sobre familias homoparentales, sobre la no discriminación, sobre la “ruptura” de los roles de género, en sí, problemáticas y experiencias de la comunidad presentadas de manera general y reducida, poco profundas, carentes de matices y nada complejas. Existe un imperativo por remarcar estructuras convencionales que se enfocan en

“personas de bien”, que cumplen con los “valores” sociales y que terminan ajustándose a los patrones binarios, hegemónicos y heterosexuales con personajes gays o lesbianas que responden a los roles de género que tanto se “buscan” interpelar y que reducen sus vínculos al plano amoroso. Es así que, en aras de visibilizar a la diversidad sexual, terminan excluyendo a otras orientaciones sexuales e identidades de género, dando lugar únicamente a las que, al menos, ya son ligeramente más aceptadas.

6. La existencia de un porcentaje de estudiantes que sufren acoso físico debido a su orientación sexual y a su expresión de género por la imposición de un modelo educativo que se caracteriza por ser estático e inmutable, resultado de estructuras sociales que, desde sus inicios, se construyeron sin conocimientos

sobre la teoría de género ni estudios sobre la sexualidad. Además, ante la amenaza de un fundamentalismo religioso conservador y que los textos empleados en las escuelas refuerzan un modelo heteronormativo tradicional, nos dan luces de la necesidad de la inclusión de cuentos con temas sobre diversidad sexual que contribuyan a una ESI. Mientras se continúe soslayando dicha medida se seguirá negando la oportunidad a las y los estudiantes que no encajan en lo normativo la posibilidad de sentirse representadas y representados, protegidas y protegidos, y a las y los estudiantes, en general, conocer las experiencias de otros miembros diversos de la sociedad. Dando como resultado, el distanciamiento de las aulas del diálogo con múltiples perspectivas, del trabajo colaborativo con diferentes personas y del ejercicio de la equidad y empatía con quienes quedan fuera de la “norma”. Es importante destacar que la educación sobre diversidad sexual en la escuela primaria debe ser vista como un proceso continuo e integral en donde los cuentos infantiles pueden ser complementos para la transmisión de valores y conceptos importantes asociados a la democracia, el pluralismo, el respeto a la diversidad, los derechos y las libertades.

7. La creación y difusión de cuentos infantiles sobre diversidad sexual es fundamental para visibilizar la existencia de la comunidad LGBTIQ+ y reconocer su legítima y valiosa presencia en la sociedad, con referentes positivos. Parte importante de que pueda cumplirse lo antes mencionado es el rol que juegan la familia y la escuela, pero también el mercado editorial que funge como filtro para

lo que se termina publicando y difundiendo. Los tabús en los cuentos infantiles son un obstáculo que dificulta la inclusión de temas sobre diversidad sexual en estos materiales literarios. Sin embargo, existen cada vez más alternativas de literatura infantil que abordan estos temas de manera respetuosa, clara y adecuada para las y los niños.

8. La oferta literaria actual en nuestra región, principalmente en Argentina y en países como España o Estados Unidos, cuenta con una variedad de libros que abordan ciertos temas sobre diversidad sexual que pueden ser utilizados en la educación primaria. En nuestro país ocurre lo contrario, dado que las editoriales siguen sin apostar por historias en torno a esta temática. Entre las razones tenemos que varios de los relatos que deciden difundir son aquellos que apuntan a transmitir a las infancias una forma estricta de ver el mundo y no los que muestran cómo realmente es. Esto termina siendo materializado en su oferta literaria, donde se privilegian los textos tradicionales por encima de los que incluyan temas sobre diversidad sexual. De esta selección subyace su finalidad comercial, ya que los libros que escogen, en muchas ocasiones, responden a la cantidad de ventas que les traerá, en concordancia con la demanda de una sociedad conservadora por relatos que validen su mirada del mundo y de las relaciones. Y si bien, las y los autores precisan de editoriales, las editoriales en el Perú necesitan ajustarse a las exigencias de su mercado, es decir, a las escuelas y las familias y no a las historias que les ofrecen.
9. Se reconoce la necesidad de hacer una selección adecuada de los cuentos infantiles que se van a utilizar en la enseñanza para evitar la reproducción de estereotipos de género y discursos prejuiciosos que no contribuyan a una comprensión adecuada de la diversidad sexual. Siendo la postura de las y los profesores frente a la educación sexual integral en el Perú una de las barreras más importantes para la inclusión de temas de diversidad sexual en los cuentos infantiles en las escuelas, estas tienen el reto de desarticular sus creencias, cargadas de concepciones estereotipadas y prejuiciosas a fin de poder utilizar material literario que sea comprensible y accesible a las y los estudiantes, y que trate los temas con apertura, respeto y empatía. Sin embargo, resulta contradictorio reducir este reto a una responsabilidad individual y no enfocarlo como un problema colectivo que exige procesos formativos pertinentes, ya que no es sencillo romper con una formación conservadora asentada desde los núcleos familiares hasta en las instituciones de Educación Superior donde han sido preparadas y preparados. Es responsabilidad

y obligación del Estado trabajar de manera colectiva con las y los profesores en estos temas de manera sistémica y sistemática. Se requiere de un plan formativo, amable y respetuoso con sus tiempos, con un acercamiento basado en la empatía, desarrollado, implementado y monitoreado por especialistas altamente calificadas y calificados, con un estricto enfoque de Derechos Humanos. Un correcto acompañamiento que desarrolle en las y los profesores las competencias necesarias para abordar este tema. De manera que los cuentos que incorporen en las aulas sean los más adecuados para educar a las y los estudiantes en diversidad sexual.

10. La violencia y discriminación hacia la comunidad LGTBIQ+ en las escuelas del Perú es un problema real y preocupante que debe ser abordado de manera urgente y efectiva. La exclusión, el acoso, la burla y la violencia verbal y física afectan gravemente a la salud mental y emocional de las personas LGTBIQ+ y pueden generar un ambiente hostil e inseguro en la escuela. Los cuentos infantiles que abordan temas de diversidad sexual con enfoque de género, enfoque queer y enfoque de ciudadanía pueden contribuir en la construcción de ambientes escolares seguros y respetuosos con la diversidad de identidades y orientaciones sexuales. Una educación inclusiva y respetuosa es necesaria para prevenir la violencia y discriminación en las escuelas y para construir una sociedad más justa e igualitaria. Todos y todas tienen el derecho de vivir en un ambiente escolar libre de violencia y discriminación. Los cuentos infantiles pueden ser una herramienta valiosa para el fomento de una educación respetuosa en diversidad sexual, lo cual puede permitir la transformación de los ambientes escolares en espacios seguros y acogedores para todas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anguita V., Jashes Y. (2005). El cuento infantil y sus funciones en el desarrollo. Seminario de investigación para optar al grado de Magíster en Psicología Clínica Universidad Andrés Bello. Santiago, Chile.
- Andruetto, M. (2009). Hacia una literatura sin adjetivos. Córdoba.  
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/hacia-una-literatura-sin-adjetivos-fragmentos/>
- Añapa, A. (2015). Análisis de los cuentos infantiles desde la perspectiva de equidad de género. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador, Esmeraldas. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/1482>
- Arango, S. (2014). Cuentos Infantiles Interactivos. (Tesis de maestría). Universidad de Palermo, Argentina.  
[https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/blog/docentes/trabajos/18653\\_59831.pdf](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/18653_59831.pdf)
- Andricaín, S. (2014). Diversidad sexual y literatura infantil y juvenil: una aproximación. Revista Había una vez, (19), 35-45.  
<https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-19/13>
- Arguedas Olave, D. L. (2019). El tránsito por la escuela. Elementos para garantizar la permanencia de la niñez y la adolescencia trans en el sistema educativo. Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos (PROMSEX).  
<https://promsex.org/publicaciones/el-transitopor-la-escuela-elementos-para-garantizar-la-permanencia-de-la-ninez-y-laadolescencia-trans-en-el-sistema-educativo/>
- Alzola, N. (2007). Literatura infantil y educación ética: análisis de un libro. Revista de psicodidáctica. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512110.pdf>
- Bedoya, C. (2017). ¿Quiénes son #ConMisHijosNoTeMetas? La Mula.  
<https://carlosbedoya.lamula.pe/2017/01/08/quienes-son-notemetasconmishijos/carlosbedoya/>

- Blayse, M. y Taylor, A. (2012). Using Queer Theory to Rethink Gender Equity in Early Childhood Education. *Revista Young Children* 67(1), 88-98.  
[https://www.researchgate.net/publication/290316392\\_Using\\_queer\\_theory\\_to\\_rethink\\_gender\\_equity\\_in\\_early\\_childhood\\_education](https://www.researchgate.net/publication/290316392_Using_queer_theory_to_rethink_gender_equity_in_early_childhood_education)
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cañamares, C. y Moya, J. (2020). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional: análisis semiótico y multimodal*. Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cervera, J. (1989). *Literatura infantil: Los límites de la didáctica*. Monteolivete, (6), 37-49.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Revista Lectura y Vida*, 22(1), Artículo 1.  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22\\_01\\_Colomer.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf)
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, núm. extraordinario pp. 203-216.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:423a74a2-5403-4fa2-9a1d-e4df2cdbdf84/re200516-pdf.pdf>
- Colomer, T. (2008). *Introducción a la literatura infantil y juvenil. Síntesis*.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid. En [https://palmartinez-sjn.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/02/la\\_Literatura\\_Infantil.pdf](https://palmartinez-sjn.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/02/la_Literatura_Infantil.pdf)
- Comino, S. (2009). *Esto no es para vos*. La Bohemia.

- Contreras Salinas, Sylvia. (2012). Pedagogía vulnerable y diálogo de saberes. Revista Integra Educativa, 5(3), 77-94.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432012000300004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000300004&lng=es&tlng=es)
- Cordero L., y Leiva F. (2016). La Educación Nutricional. Revista Conrado [seriada en línea], 12 (54). pp.97-102.  
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/374/pdf>
- Correa, K. (08 de marzo de 2022). Día de la Mujer: ¿Cómo el machismo afecta la promoción de la igualdad desde las aulas? | Opinión. El Comercio.  
<https://elcomercio.pe/eldominical/columna/dia-de-la-mujer-como-el-machismo-afecta-la-promocion-de-la-igualdad-desde-las-aulas-opinion-noticia/>
- De la Luz Casas, M. (2007). Entre lo público y lo privado. Un espacio para la convivencia social a través de la comunicación. Revista Razón y Palabra, (55), 1-21. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n55/mcasas.html>
- Delaunay, A. (1986). La educación pre-escolar. Tomo II. Editorial Cincel.  
<https://repositorio.perueduca.pe/recursos/c-herramientas-curriculares/inicial/transversal/leer-nivel-inicial.pdf>
- Díaz, M. A. (2011). La aldea literaria de los niños. Editorial Comunicarte.
- Dillon, G. A. (2011). Infancia, tabú y lenguaje (poético). Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud, 9, 65-71. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/partes/339675/boletin-iberoamericano-deteatro-para-la-infancia-y-la-juventud-61/4>
- Escalante, D. y Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender. Educere, 12,(43), 669 - 678.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614570002.pdf>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2013). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.
- Ferro, A. (1998). La técnica en el psicoanálisis infantil. Biblioteca Nueva
- Freire, P. (2012). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI.

Galán, R. [Roy Galán]. (05 de mayo de 2022). Las palabras que escogemos para contar el relato, importan. También las que no usamos. De ellas depende que se perpetuen [Imagen adjunta] [Publicación de estado]. Facebook.  
<https://www.facebook.com/profile/100043992405537/search/?q=Las%20palabras%20que%20escogemos%20para%20contar%20el%20relato%2C%20importan.%20Tambi%C3%A9n%20las%20que%20no%20usamos.%20De%20ellas%20depende%20que%20se%20perpetuen%20algunos%20imaginarios%20o%20que%20seamos%20capaces%20de%20desanudarlos.>

Galán, R. [Roy Galán]. (26 de abril de 2022). Yo no supe que mi familia era una familia diversa hasta que alguien me preguntó en el colegio por mi [Imagen adjunta] [Publicación de estado].Facebook.  
<https://www.facebook.com/profile/100043992405537/search/?q=Un%20mundo%20que%20reconoce%20la%20fortuna%20de%20su%20diversidad%20es%20un%20mundo%20que%20ayuda%20a%20que%20todos%20los%20seres%20humanos%20osean%20un%20poco%20m%C3%A1s%20libres.%20>

Gallego, C. y Romero, M. (2019). Sistematización del ataque al Currículo Nacional de Educación Básica. PROMSEX.  
<https://promsex.org/wpcontent/uploads/2019/02/SistematizacionCMHNTM2019.pdf>

García-Bullé, S. (20 de enero de 2020). Opinión: Pedagogía Queer y bullying. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación.  
<https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-queer#canvas>

García M. (2020). Los temas tabúes en la literatura infantil. Grado en Educación Infantil, trabajo de fin de grado. La Universidad de Valladolid (UVa). España.  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/41221/TFGB.%201437.pdf?sequence=1&isAllowed=n>

Giussani, L. (2014). El miedo a las palabras: sobre el mercado y los temas tabú en la LIJ actual. Revista Había una vez, (19), 13-19.  
<https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-19/13>

González, C. J. Q. (2016). ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? Actualidades Investigativas en Educación, 16(3), 1-21.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/26114/26392>

- González López-Casero, D. (2007). Edición infantil: la selección como condición importante para formar lectores. En P. Cerrillo y C. Cañamares (Coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 103-112). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=289016>
- González, C. (28 de julio de 2022). Sin humanidades solo queda el sometimiento. *Ethic*. <https://ethic.es/2022/07/sin-humanidades-solo-queda-el-sometimiento/>
- Guimarães, R. (2013) *Las funciones de la literatura infantil en la Educación*.  
<https://rieoei.org/RIE/article/view/1080/2050>
- Heilbrun, C. (1988). *Writing a Woman's Life*. W. W. Norton & Company.
- Hooks, b. (2010). *Enseñar pensamiento crítico*. Traducido por Victor Sabaté en 2022. Rayo Verde Editorial S.L.
- Hunt, P. (1999). *Understanding children's literature*. Routledge.
- Hutchins, C. y Zimmermann, S. (2003). *7 Keys to Comprehension: How to Help Your Kids Read It and Get It!* Three Rivers Press.
- Jara, A. (23 de marzo de 2017). Maturana: "El futuro de la humanidad no son los niños, son los mayores". *La Tercera*.  
<https://www.latercera.com/culto/2017/03/23/maturana-la-humanidad-los-ninos-los-mayores/>
- Kimmel, M. (1986). *Literatura infantil, un círculo mágico*. *Quimera, Revista de Literatura*, (51), 17-21. <https://www.digitaliapublishing.com/a/5872/quimera-no.-051>
- Larralde, G. (2014). *Los mundos posibles. Un estudio sobre la literatura lgbttti para niños*.
- León, A. (2015). *Escuela sin ciudadanas y ciudadanos, sociedad sin democracia*. Editorial Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.  
[https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/02/EduardoLeon\\_EscuelaSinCiudadanas.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/02/EduardoLeon_EscuelaSinCiudadanas.pdf)

- Levinson, M. (2012). Diversity and Civic Education. In Making civics count: citizenship education for a new generation. 89-114.  
<https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/10860778/Levinson%20CH4%20Diversity%20and%20Civic%20Education%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Llorens, R.F. y Terol, S. (2015). Educación literaria, pensamiento crítico y conciencia ética: La composición, de Antonio Skármeta. Revista América sin nombre, (20), 102-109. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53492/1/America-Sin-Nombre\\_20\\_11.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53492/1/America-Sin-Nombre_20_11.pdf)
- Llorente, S. (13 de julio del 2021). El tabú en la literatura infantil: por qué contar lo terrible. Valencia Plaza. <https://valenciaplaza.com/el-tabu-en-la-literatura-infantil-por-que-contar-lo-terrible>
- López, D. y Rolli, F. (2018). Contrabando de plumas. Sexualidades disidentes y literatura infantil. Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 4(7), 77-96.  
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2860/3054>
- MacMillan, D. (2018). Literatura infantil 2(35).  
[https://www.macmillaneducation.es/wp-content/uploads/2018/10/expresion\\_comunicacion\\_libroalumno\\_unidad2muestra.pdf](https://www.macmillaneducation.es/wp-content/uploads/2018/10/expresion_comunicacion_libroalumno_unidad2muestra.pdf)
- Madalena, E. y Margarida, A. (2020). Hacia una literatura del arcoíris: una propuesta de análisis de “álbumes de vestidos”. En Cañamares, C. y Moya, J. (Coords.), Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional: análisis semiótico y multimodal (pp. 179-206). Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha. [http://doi.org/10.18239/arcadia\\_2020.31.06](http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.06)
- Martínez-Expósito, A. (2018). Características identitarias del cuento infantil queer en España. En D. Ingenschay (Ed.), Eventos del deseo. Sexualidades minoritarias en las culturas/literaturas de España y Latinoamérica a finales del siglo XX (pp. 141-154). Iberoamericana-Vervuert.  
[https://publications.iai.spkberlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/riai\\_derivate\\_0000072/BIA\\_169\\_141-153.pdf](https://publications.iai.spkberlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/riai_derivate_0000072/BIA_169_141-153.pdf)
- Martínez, F. (10 de julio de 2022). Femicidios en el Perú: cifras que indignan en

medio de la lucha para obtener justicia. La República.

<https://larepublica.pe/sociedad/2022/07/08/feminicidios-en-el-peru-cifras-que-duelen-en-medio-de-una-lucha-por-ser-visibles-para-el-estado-ministerio-de-la-mujer-ministerio-de-la-familia-congreso-proyecto-de-ley/>

Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia: Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 104–121.

Merino, R. (2017). El Enfoque de Género en el Currículo Nacional: Una Aproximación desde la Interculturalidad. *Boletín de la Facultad de Educación, UPCH*, (41), 13-21. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/AH/article/view/3164>

Milicic, N. (2014). Uso terapéutico de los cuentos. *Revista Había una vez*, (19), 32-33. <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-19/13>

Miller, S. J. (2018). Enseñando, afirmando, y reconociendo a jóvenes trans y de género creativo. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Ministerio de Educación del Perú (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2020). Cartilla N° 1 Características de la Educación Sexual Integral. Orientaciones para implementar la Educación Sexual Integral para docentes de la Educación Básica Regular. <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/cartilla-1-caracteristicas-de-la-educacion-sexual-integral/>

Ministerio de Educación del Perú (2021). R.V.M. 169-2021-MINEDU. Lineamientos de Educación Sexual Integral para la Educación Básica. <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/lineamientos-de-educacion-sexual-integral-para-la-educacion-basica/>

Miretti, M. (2004). Prólogo. En T. Colomer (Ed.) *La literatura para niños y jóvenes. El análisis de la recepción en producciones literarias* (pp. 11-13). Homo Sapiens.

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.

Motta, A. (2016). *La ideología de género: una estrategia retórica conservadora*.

PROMSEX. <https://promsex.org/la-ideologia-de-genero-una-estrategia-retorica-conservadora/>

Motta, A., Keogh, S. C., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M., y Cáceres, C. F. (2017). De la normativa a la práctica: La política de educación sexual y su implementación en el Perú. Lima: Guttmacher Institute y Centro de Investigación Interdisciplinaria en Sexualidad, Sida y Sociedad. [https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report\\_pdf/de-la-normativa-a-la-practica-educacion-sexual-peru.pdf](https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/de-la-normativa-a-la-practica-educacion-sexual-peru.pdf)

Mujeres Mundi. (2016). Vero Ferrari, la activista. <https://mujeresmundi.wixsite.com/mujeres-mundi/single-post/2016/09/15/vero-ferrari-la-activista>

Muñoz, J.M. y Hernández, A. (2009). Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales? Revista de Educación, 354, 605-628. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=E-22854.jpg>

Mora, L. (1996). El sexo en la literatura infantil y juvenil: unas notas para la reflexión. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/113257/EB08\\_N069\\_P45-47.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/113257/EB08_N069_P45-47.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Neva, M. (2014). Uso terapéutico de los cuentos. Revista Había una vez, (19), 32-33. <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv-19/13>

Nieto, S. y González, J. (2002). Los valores en la literatura infantil: Estudio empírico. Técnicas y procedimientos de análisis. Aral.

Pastor A. (2010) Roles y diferenciación de género en la literatura infantil. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol1011/pdf/Roles%20y%20Diferenciacion%20de%20genero%20en%20la%20literatura%20infantil.pdf>

Perlado, J. (24 de mayo de 1983). La esfera de los cuentos. Espéculo: Revista de Estudios Literarios, (2). <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero2/cortazar.htm>

Piscoya, L. (2018). Las rutas para construir ciudadanía: ¿el camino es la meta? Revista Tarea, (96), 63-68. [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/06/Tarea96\\_63\\_Leonardo\\_Pi\\_scoya.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/06/Tarea96_63_Leonardo_Pi_scoya.pdf)

- Quiroga, A. P. (1991). Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco.
- Calisti, N. (31 de julio de 2002). "Demasiadas cosas prohibidas" en la literatura infantil. Entrevista con Gustavo Roldán. Imaginaria, (82).  
<https://www.imaginaria.com.ar/08/2/entrevista.htm>
- Ropero, Y. y Trigos, M. (2019). La literatura como referente en el desarrollo del pensamiento de los niños de 5 a 7 años del Centro Educativo Caritas de Angel Kids del Municipio de Ocaña, Norte De Santander. [Tesis].  
<http://www.enso.edu.co/biblionline/archivos/3039.pdf>
- Santos, M. A. (1996). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. Kikiriki. Cooperación educativa, (42), 14-27.  
[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=993](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=993)
- Servicio de Educación y Atención Sexual para Jóvenes (asexovi). (2020). 75 libros para hacer educación sexual con peques desde la familia.  
<https://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2020/12/Catalogo-75-libro-para-ninos-y-ninas-movilh.pdf>
- Soler, G. (2015). La representación de la diversidad afectivo-sexual en la literatura infantil y juvenil de América Latina. Revista América sin nombre, (20), 63-72.  
<https://doi.org/10.14198/AMESN.2015.20.05>
- Thompson. S. (1972). El Cuento Folklórico. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Unidad de Gestión Educativa Local N.º 02. (30 de julio de 2013). Beneficios de los Cuentos Infantiles. <http://www.ugel02.gob.pe/noticia/beneficios-de-los-cuentos-infantiles>
- Vargas, M. (2012). Contamos igual: Guía Didáctica para profesorado de Educación Infantil. <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/secundando-laigualdad/documentos/actua/educacion-infantil/contamos-igual.pdf>
- Vásquez, M. (2005). Juan Farias: Una propuesta axiológica. Revista Pensamiento Actual, Universidad de Costa Rica, 5, (6), 71-82. <https://www.revistas.ucr.ac.cr>

Zamora, E. (01 de julio de 2022). El colapso de la escuela y sus demonios. Jugo de Caigua. <https://jugodecaigua.pe/el-colapso-de-la-escuela-y-sus-demonios/>

Zilberman, R. (2006). El estatuto de la literatura infantil. Cuadernos Literarios: Letritas, 3,(6), 17-39. <https://www.ucss.edu.pe/images/fondo-editorial/revista-cuadernos-literarios-06/estatuto-literatura-infantil-regina-zilberman.pdf>

-