

Identidad de género y literatura infantil en contexto escolar: Reflexiones en torno al libro *Yo, Jane* de Patrick McDonnell

PILAR VALENZUELA RETTIG
ELIZABETH MARTÍNEZ PALMA

INTRODUCCIÓN

La literatura es concebida desde el paradigma semiológico del texto literario. En este modelo se la considera como un texto que presenta un doble código: uno lingüístico y uno no lingüístico, donde confluyen varios sistemas culturales (Lotman 1970; Mignolo, 1978 y 1986). Es a nivel del segundo sistema en el que están y se transmiten los componentes culturales que conforman las representaciones de la cultura. Además, se considera que la literatura corresponde a un fenómeno social: se entiende como un hecho textual determinado en una institución y un campo específico (Mignolo, 1986). Es un conjunto de textos con ciertas características formales, genéricas, estilísticas y temáticas, canonizados como literarios mediante procesos de semiotización realizados en una institución literaria determinada, en un momento histórico específico (Mignolo, 1986). Por tanto, su «literariedad», su especificidad, recae en dichos procesos de semiotización (Mignolo, 1978 y 1986; Marghescou, 1979; Brioschi y Di Girolamo, 1988; Van Dijk, 1993; Bloom, 1995).

La literatura, al ser un discurso artístico y cultural, posee la facultad de transmitir y crear cultura (Mansilla, 2002, 2006, 2013 y 2015; Carrasco, 2005, 2008 y 2009). Las representaciones de las identidades culturales, por tanto, se difunden a través de textos literarios presentes en el proceso educativo formal y, dependiendo de la vida lectora de la per-

sona, puede influir en su proceso de identidad, tanto individual como colectiva, junto a las representaciones que va construyendo de los otros (Valenzuela Rettig e Ivanova, 2020).

La lectura literaria no solo implica un reencuentro consigo mismo, sino también con los otros. Hernández Quintana (2020) sostiene esta premisa en el desarrollo de la teoría de la recepción; expresa que, desde los años cincuenta, surge la idea de la participación del lector, consigo y fuera de sí. Así, se abandona la idea del lector pasivo: este toma una posición activa frente al texto, donde el «horizonte de expectativas» (planteado teóricamente por Jauss) corresponde a una serie de ideas condicionadas por el marco social y cultural. Además, recalca que la literatura no solo presenta valores estéticos y artísticos, sino también una visión del mundo y un convenio social e individual que trasciende al texto, por cuanto, a través de la lectura, presenta un acto comunicativo.

Esta comunicación corresponde a una interacción dialógica con el texto, donde se cruzan significados asociados a las experiencias vitales de quienes leen, las que están ancladas en los espacios socioculturales en los que estas y estos participan; significados que pueden posicionarse como herramientas interpretativas que les permiten dotar de sentido el texto desde sus escenarios personales (Guiñez y Martínez, 2015). La literatura, como acto de comunicación, puede volverse problemática cuando la sociedad y la cultura tienden a la homogeneización, anulando la diversidad, especialmente en relación con el cuerpo, la identidad y la orientación sexual. En el ámbito de la literatura escolar, esta homogeneización se traduce en un canon literario y en una «uniformidad» que impregna el discurso literario (Hernández Quintana, 2020: 96).

En este ámbito de la literatura escolar y construcción de identidades culturales, en Chile se realizó el Proyecto literatura escolar y construcción de identidades culturales en la región de la Araucanía, financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico. A partir de esta investigación se editó el libro *Literatura y educación: Construyendo identidades* (Valenzuela Rettig, 2021), que congrega a autores de universidades nacionales, quienes refieren a la literatura escolar en Chile y su relación con las representaciones y construcciones de iden-

tidades. El capítulo de Martínez Palma, Fernández y Valenzuela Rettig corresponde al principal antecedente teórico para este estudio. En él se sostiene conceptualmente cómo la literatura, en espacios educativos, se instaure como un elemento cultural con poder e influencia en los procesos de construcción de representaciones e identidades, puesto que los textos literarios contienen representaciones de género que se legitiman en la medida que se presentan en contextos educativos no críticos. Al mismo tiempo, se expone que la literatura brinda la oportunidad de sociabilizar, cuestionar, comparar y contextualizar con niñas y niños las representaciones que significan los posicionamientos acerca del género, a través del espacio dialógico crítico y la discusión literaria; por tanto, la literatura y el proceso mediador que llevan a cabo las y los docentes en el aula puede contribuir a generar conciencia de las (des)igualdades y erradicar los estereotipos de género.

Recordemos que el *género* es un constructo social. Para la antropóloga cultural Rubin (1986) corresponde a una división de los sexos socialmente impuesta: un conjunto de disposiciones por medio de las que se transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. La *identidad* entendida como una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o un grupo se ven íntimamente conectados y cómo se definen a sí mismos al relacionarse (Larraín, 2001) también se relaciona al género. La identidad de género de las personas inicia alrededor de los dos o tres años de edad y se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital a partir de sus experiencias de vida y socialización (Lamas, 2013; Martínez Palma, Fernández y Valenzuela Rettig, 2021).

Por otro lado, la *perspectiva* o *visión de género* corresponde a una categoría analítica que surge desde las vertientes feministas. Desde ella, se reconoce la desigualdad histórica que han tenido las mujeres en el acceso a la educación, la justicia y la salud. Desde esta plataforma teórica se cuestionan los estereotipos y se elaboran nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad, desde una propuesta de igualdad y equidad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2017: 14-15).

En el ámbito educativo, Marrero Peniche (2019) expone algunas de las manifestaciones de la desigualdad de género. Entre ellas: la tradición

de una bibliografía escolar que muestra al hombre en el ámbito público y a la mujer en el privado; la diferencia de las selecciones profesionales; un currículum oculto a través del que se encasilla a los sujetos en función del sexo; la carencia de definiciones curriculares que contengan programas dedicados a estudios de género, y un currículum donde el hombre es el actor protagónico y se tiende a dar invisibilidad a las mujeres.

Bajo esta problemática de género a nivel social y educativo, es relevante cómo el feminismo, como movimiento interdisciplinar, posibilita la aparición de la crítica literaria feminista y los estudios de género que recuperan escritoras y proponen nuevas lecturas (Hernández Quintana, 2020: 98). Tal como sostiene Covelo (2021: 119), la literatura suele ser una de las disciplinas más amables para el tratamiento de contenidos de educación sexual integral y, por tanto, de género. Esta ventaja se pone en evidencia por cuanto el análisis del discurso, sostenido por la semiótica, ha penetrado en las escuelas implicando el abordaje de la literatura como un discurso social que construye jerarquía de género, evidencia las relaciones de poder y un mundo pensado y nombrado desde la normatividad heterosexual.

La educación del siglo XXI ha avanzado en la meta de una escuela inclusiva, bajo las demandas escolares y sociales de nuestros tiempos (Del Pino Tortonda, 2019). Estas incluyen la perspectiva de género, por cuanto debiera garantizar que las niñas y los niños tengan acceso a una educación integral con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todas y todos. Este ímpetu de inclusión se evidencia en La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2016), y en la Declaración de Incheon (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016) —específicamente en el objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, y en el objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas—.

En este contexto, explicaremos el desarrollo de políticas de género en el sistema escolar chileno. Luego señalaremos las políticas relacionadas con el libro y la lectura. Finalmente, presentaremos el libro *Yo, Jane*

y las posibilidades de mediación a favor de identidades no masculinas en pensamiento y profesionalización científica.

POLÍTICAS DE GÉNERO EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

A cien años de la implementación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria del 1920, Rojas Fabris y Astudillo (2020) presentan una importante reflexión sobre el recorrido del estado docente y la igualdad de género en Chile. Sostienen que la historia educacional del país ha mostrado que el Estado es un actor clave al respecto, que fueron las escuelas y liceos públicos los garantes del acceso a la educación de las niñas y los niños, sin discriminaciones derivadas del origen social, cultural o económico de sus familias. Sin embargo, mantuvieron un currículo sexista a pesar de acoger, lenta y gradualmente, las demandas de los movimientos de mujeres, estudiantes y docentes por un currículo que no distinguiera itinerarios para mujeres y hombres. Concluyen que este debate en torno a la educación en igualdad de género del siglo XX continúa en nuestra época y, tal como hace cien años, la educación pública sigue siendo fundamental en la proyección de una educación democrática, sin discriminaciones de género y abierta a la diversidad.

Los autores realizan su reflexión a partir de un recorrido sobre el proceso político y cultural de la educación estatal en Chile. Parten en el hito de la ley mencionada como la que consagró la educación como derecho para niñas y niños, a pesar de mantener diferencias curriculares sexistas. Expresan que el gran cambio vino de la sociedad civil a través de la presión que expresaron las mujeres, estudiantes y docentes de liceos públicos, en la tensión por poner fin a las estructuras que promovían diferencias.

A partir de la ley se distinguieron contenidos para niñas y niños, conforme a lo que las oligarquías liberales y conservadoras esperaban de la educación y desempeño futuro de unos y otras. Se erigió de esta forma una educación sexista que fomentó estereotipos de género y que se mantuvo parte importante del siglo XX. Los parlamentarios de la época fueron herederos de un discurso de género decimonónico que vinculó a las mujeres con el espacio doméstico y con la formación de una ma-

ternidad moderna al servicio de la crianza de futuros ciudadanos. Los hombres, por su parte, fueron proyectados como ciudadanos y agentes productivos, ajenos a las labores domésticas. Fue la creación de liceos fiscales, durante el primer tercio del siglo XX, un factor decisivo en la expansión de la educación femenina y en la generación de un grupo de mujeres que, lentamente, comenzó a levantar la voz por la democratización del currículo de enseñanza.

Sin embargo, las asignaturas diferenciadas se mantuvieron hasta avanzado el siglo XX y fue recién en la reforma educacional de los años sesenta, bajo el gobierno de Frei Montalva, que se dio un impulso a la creación de liceos mixtos y se unificó el currículo, a excepción de las asignaturas de técnicas manuales y educación física que mantuvieron una estructura sexista por mucho tiempo. Por tanto, si bien el plan de estudio mantuvo una estructura sexista, al mismo tiempo el Estado integró nuevos contenidos en el currículo del liceo para responder a las presiones y demandas de las propias estudiantes y sus familias. La incorporación de las mujeres a la educación secundaria inauguró un proceso emancipador que las dotó de más recursos culturales para exigir crecientemente un trato igualitario que las facultara para seguir carreras universitarias y también para participar en la vida social. En este proceso, la educación privada y de tradición religiosa demoró más décadas en cuestionar la estructura segregada en géneros de la educación y transitar hacia la creación de establecimientos coeducacionales y mixtos.

En cuanto a la educación y las (des)igualdades de género en el presente, los autores exponen que durante la dictadura cívico militar (1973-1990) no se elaboraron políticas educativas que regularan las cuestiones de género en educación. Pero la década del ochenta fue activa en la intensificación de movimientos de mujeres contra el régimen dictatorial, el desarrollo de organizaciones no gubernamentales de educación popular y la formación de cuadros profesionales, que permitieron una renovación educacional en estas materias a partir de los años noventa. La transición a la democracia supuso un cambio en la comprensión del género en la sociedad chilena, pues en la década de 1990 se instala progresivamente el reconocimiento de las brechas entre hombres y mujeres en el país.

En materia del desarrollo político internacional, Chile suscribe acuerdos con entidades que orientan las políticas sociales a abordar las relaciones de género y los derechos de la mujer. Entre las acciones internacionales que dan cuenta del contexto en que se desarrolla el abordaje de la identidad de género está la participación de Chile en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo (1994) y en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (1995). En 1991 se crea el Servicio Nacional de la Mujer y en 1994 se pone en marcha el primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. En la misma década, el Ministerio de Educación definió las primeras políticas orientadas a la protección del derecho a la educación para jóvenes embarazadas y el acceso a la educación sexual en los liceos del país; en 1996 debutan las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad. A finales de la década de los noventa, la reforma curricular instala las unidades transversales dependientes de la División de Educación General que, en el caso del género, significaría que no es solo una asignatura la que aborde el tema, sino que el conjunto del currículo escolar.

No obstante, esta transversalización no conseguiría atender al propósito de avanzar en la disminución de la brecha de resultados académicos entre mujeres y hombres. Es más, según los autores, la evidencia muestra cómo no se han conseguido reducir las desigualdades entre hombres y mujeres relativas al derecho a la educación, la autodeterminación en el sistema educativo y la eliminación de toda discriminación dentro de las escuelas, este último principio consagrado a su vez por la Ley de Inclusión Escolar de 2015. Además, cuestionan la mirada de las políticas en el género binario, jerarquizando así otras diversidades de género. Al respecto, indican que fue la presidenta Michelle Bachelet, en su segunda administración, quien aborda esta problemática mediante la articulación de normativas y orientaciones emanadas del Ministerio de Educación y la Superintendencia de Educación a través de la «Circular 0768: Derechos de niños, niñas y estudiantes trans en el ámbito de la educación de 2017» y «Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno del 2017».

Rojas Fabris y Astudillo (2020) concluyen que el presente y el futuro de la inclusión en materia de género está delimitado por la expresión de distintas fuerzas políticas. Resaltan la movilización feminista de 2018, que terminó por imponer una nueva comprensión del género, a partir del cuestionamiento de las relaciones de poder que van delimitando las posiciones de hombres y mujeres en la sociedad y de la crítica al sexismo que sostiene la violencia de género en las instituciones educativas, además de introducir una crítica sobre el binarismo de los cuerpos y la lucha por el uso de un lenguaje inclusivo.

En cuanto a un estudio de las políticas públicas en relación con una educación y perspectiva de género, destacamos el trabajo de López Quiroga y Moreno Becerra (2020). El objetivo de esta tesis es identificar y analizar críticamente las políticas públicas de educación que se han instalado por parte del Estado chileno en el último periodo, específicamente analizan el segundo gobierno de Michelle Bachelet y el gobierno de Sebastián Piñera, permitiendo dar cuenta de sesgos ideológicos presentes en una educación sexista. El corpus de estudio correspondió a dos planes gubernamentales: Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018 (segundo gobierno de Michelle Bachelet) y Plan de trabajo: Educación con equidad de género (segundo gobierno de Sebastián Piñera). A partir del análisis de estos planes, concluyen que las políticas han apuntado a disminuir la brecha de desigualdad en términos de acceso, permanencia y resultados académicos, haciendo ver que dichos resultados han reducido la distancia entre hombres y mujeres.

Al respecto, las autoras consideran que estas aún son meras declaraciones de intenciones a través de los programas; es decir, si bien abordan y diagnostican las desigualdades, discriminaciones y sesgos de género, se estancan en aspectos cuantitativos más que cualitativos o de fondo. Expresan que, para que la equidad de género y la inclusión de una educación no sexista sea parte de las aulas, se requiere que no se quede en las buenas intenciones de algunos gobiernos, sino que los objetivos sean reconocidos como un eje fundamental: como un lugar estratégico hacia políticas públicas dirigidas a la igualdad de oportunidades, al término de las discriminaciones y violencia de género, y que permitan construir

una sociedad desarrollada, democrática y justa. Lo anterior lo argumentan a partir de las reflexiones que origina el análisis de los planes y la lectura de trabajos como el de Guerrero, Valdés y Provoste (2006) y el de Muñoz y Ramos (2018).

Otros estudios que evidencian las deficiencias en inclusión de género en el sistema escolar, en relación con el discurso, son los de Fernández (2015, 2017 y 2018); Fernández y Baeza (2018); Fernández, Montanares y Carrillo (2018); Fernández, Sanhueza y Mora (2020) y Sanhueza, Fernández y Montero (2020). Fernández ha dado cuenta del androcentrismo escolar, principalmente, a través de los proyectos del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico: *Androcentrismo en el discurso escolar: Análisis multimodal de la negociación de significados valorativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia* (2016-2018) y *Segregación de género en la elección de estudios superiores: Análisis de factores internos y externos que influyen en las trayectorias vocacionales de estudiantes secundarios/as chilenos/as* (2019-2022). El primero analiza, en el marco del modelo de valoración inscrito en la Lingüística Sistémico Funcional y los Estudios Críticos del Discurso, cómo los textos escolares —distribuidos por el Ministerio de Educación en Chile durante el periodo 1983-2013— dinamizan discursos que evalúan de manera diferenciada a hombres y mujeres en el contexto del aprendizaje de la historia. En este caso, los significados valorativos develados en este estudio evidencian claramente relaciones jerárquicas asociadas a las diferencias que socialmente se les han atribuido a las contribuciones de hombres y mujeres, mostrando, por ejemplo, el trabajo de célebres hombres desde su carácter intelectual, reflexivo y crítico debido a su naturaleza masculina (valoraciones inscritas), atributos y aportes, a diferencia de las acciones que ejecutan las mujeres, las que son evaluadas, de manera más evocada, como logros alcanzados por ellas.

POLÍTICAS EN RELACIÓN CON EL LIBRO Y LA LECTURA

El Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio fue creado en 2018 y su principal objetivo es colaborar con el jefe de Estado en el diseño, formulación e implementación de políticas, planes y programas que contribuyan al desarrollo cultural y patrimonial de manera armónica y equitativa en todo el territorio nacional. El ministerio ha trabajado por una gestión cultural en coherencia con la agenda propuesta por el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, a través de su Plan nacional de igualdad entre hombres y mujeres 2018-2030. En este contexto, se creó la Mesa de Género del Ministerio cuya finalidad es coordinar y monitorear la incorporación transversal del enfoque de equidad de género, tanto en la Subsecretaría de las Culturas y las Artes como en la Subsecretaría del Patrimonio y el Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

La Política Nacional de la Lectura y el Libro antecede a la creación de este ministerio. La implementación de esta política ha transitado desde 1993 con la promulgación de la Ley del Libro 19.227 hasta la fecha, introduciendo nuevos desafíos para el acceso de la población chilena al libro y la lectura. De manera particular, para el contexto escolar, la articulación del Plan Nacional de la Lectura, los Planes Regionales de Lectura y el Programa Leo Primero de 2018 establecen objetivos y acciones conectadas con los objetivos de aprendizaje, expuestos en los planes y programas de estudio para los primeros niveles formativos, los que orientan el accionar pedagógico y mediador de la lectura. En este sentido, se espera potenciar el desarrollo de competencias críticas y reflexivas en las y los estudiantes, centradas en el conocimiento de sí mismos y del espacio de interacción cultural, a partir de la construcción de relaciones democráticas e inclusivas para una formación ciudadana con sentido de pertenencia.

En agosto de 2003 se publica la Ley 19.891 con la que se crea el Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes. Este es administrado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio con el objeto de financiar, total o parcialmente, proyectos, programas, actividades y medidas de fomento, ejecución, difusión y conservación de las artes, y el patrimonio cultural en sus diversas modalidades y manifestaciones.

En esta ley se establece que una de las funciones del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes es proponer y renovar las políticas culturales (artículo 3). En ese contexto, a partir de mayo de 2016 se desarrolló el proceso de formulación y renovación de políticas culturales 2017-2022,¹ las que se sumaron a la ya vigente Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020.²

El objetivo general de esta política (2014: 26) es:

Crear las condiciones para asegurar a todos los habitantes del país, incluyendo a los pueblos originarios con sus lenguas y a las comunidades tradicionales, rurales y de inmigrantes, la participación y el acceso a la lectura, el libro, la creación, el patrimonio y los saberes, protegiendo y fomentando la diversidad cultural y territorial, con equidad e integración social.

De este modo, uno de sus objetivos específicos es implementar un Plan Nacional de la Lectura. Esta política tiene la intención, por un lado, de apoyar en la formación educativa de una sociedad informada, reflexiva, crítica, creativa y participativa un proyecto que releva la lectura como un derecho de todos y todas. Por otro lado, busca propiciar y apoyar las diversas prácticas lectoras de los individuos en todas las etapas de su vida, gracias a una articulación conjunta entre el Ministerio de Educación; el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes; la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos; el Ministerio de Desarrollo Social a través del Servicio Nacional del Adulto Mayor; el Instituto Nacional de la Juventud; el Servicio Nacional de la Discapacidad; el Fondo de Solidaridad e Inversión Social; el Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo y el Ministerio Secretaría General de la Presidencia (Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020, 2014: 9, 10 y 28).

De igual modo, presenta la visión de hacer de Chile un país donde se garantice la lectura como un derecho social para todos sus habitantes. Bajo esta meta, reconoce la lectura como una herramienta esencial para la adquisición de conocimientos y aprendizajes que fortalecen el

1 «¿Qué son las políticas culturales?», *Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio*, disponible en <https://bit.ly/3rqQDoi>.

2 Disponible en <https://bit.ly/3Q7kMi6>.

desarrollo humano y el acceso a la diversidad sociocultural. Además, la comprende como un factor habilitante para la participación de las distintas comunidades en la sociedad actual, pues incide tanto en el progreso educativo como en el desarrollo económico de los países y acentúa el valor de la lectura también como expresión de voluntades políticas (Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020, 2014: 11 y 29).

Desde este marco, la lectura literaria puede ser considerada un soporte cultural que se construye a partir de la toma de posturas críticas y reflexivas en torno a temáticas que abordan el género desde sus representaciones, significados y elaboraciones, para reconocer y erradicar estereotipos y prejuicios sociales. Investigaciones recientes demuestran que los estudios en materia de género han incidido significativamente en la construcción de estereotipos en la literatura infantil. Así lo demuestra el estudio de Salido y Salido (2021), quienes han concluido que, a partir de un análisis de las lecturas infantiles publicadas en el medio hispánico entre 1980 y 2020, en las últimas décadas han disminuido los estereotipos sexistas en estos textos a la vez que las imágenes proyectan roles de género más igualitarios. De igual modo, Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro (2019), en un estudio de semiótica multimodal de textos infantiles, demuestran que en las obras analizadas es posible identificar un mensaje progresista y de integración social, que devela un nuevo posicionamiento de la figura femenina en un marco más igualitario. Sin embargo, es necesario precisar que, si bien la lectura literaria colabora en el proceso de construcción identitaria de niñas, niños y jóvenes, este proceso se ha desarrollado en el contexto educativo como un espacio didáctico-pedagógico que incide en la socialización de las y los estudiantes desde una perspectiva moralizadora y condicionante de conductas (León, 2018; Hernández Ordoñez, 2021). En este sentido, la literatura puede constituirse como un producto cultural utilizado por los agentes de socialización, en este caso la escuela y la familia.

**YO, JANE: POSIBILIDADES DE MEDIACIÓN A FAVOR
DE IDENTIDADES NO MASCULINAS EN PENSAMIENTO
Y PROFESIONALIZACIÓN CIENTÍFICA**

Yo, Jane (2011) es un cuento de Patrick McDonnell, dibujante y dramaturgo, que nació en Nueva Jersey en 1956. Es uno de los más exitosos y apreciados ilustradores de Estados Unidos, saltando a la fama gracias a su tira cómica *Mutts* (1994). Sus libros son protagonizados en su mayoría por animales y transmiten su sentido del humor y visión filosófica que habla del amor a la vida y a todos los seres que habitan el planeta. Su preocupación ecológica lo ha llevado a vincularse con muchas organizaciones benéficas de animales y ambientales; además, sus personajes han sido utilizados por la Asociación Americana de Bibliotecas y la Sociedad Protectora de Animales de los Estados Unidos. Entre los numerosos galardones que ha obtenido por su trabajo destaca el *Caldecott Honor* en 2012 que obtuvo gracias a *Yo, Jane*.³

Este libro álbum fue incluido por Terrusi (2018) en su estudio sobre la relación entre infantes y la naturaleza en libros álbumes publicados en Italia durante las últimas décadas. Considera que estos textos permiten a padres y docentes mediar la reflexión sobre el respeto a los derechos naturales y cómo tener contacto con la naturaleza y los animales. Terrusi sostiene que textos como el del estudio contienen lugares, eventos y símbolos que pueden establecer nuevos caminos para formar ciudadanos «cósmicos» del planeta —tópico que es urgente y un desafío—. Esta urgencia reclamada por Terrusi se sustenta en la postura de Morin (1999) al plantear la necesidad de enseñar la condición humana y la identidad terrenal, bajo un principio de conocimiento pertinente que se condice con las necesidades del cuidado de nuestro planeta.

La doctora Jane Goodall, de niña, es la personaje principal del relato. En la contraportada del texto se contextualiza la historia: «Esta es la historia de una niña llamada Jane, que soñaba con cuidar a todos los animales y creció para ayudar a cambiar el mundo». Luego se menciona una frase de Jane Goodall —la mujer en quien se basa el personaje—:

3 «Patrick McDonnell», *Océano Travesía*, disponible en <https://bit.ly/3PXhc9Y>.

«Existen muchas personas que han tenido sueños aparentemente inalcanzables. Pero jamás se rindieron, y alcanzaron un camino para que otros lo continuaran... Ellos me inspiran. Inspiran a todos a su alrededor». A nivel paratextual, en la portada se ve el título acompañado de dibujos de Patrick McDonnell relacionados con la selva, animales y vegetación, y el de una niña junto a un peluche de chimpancé. En la primera hoja, se repiten los datos (título, autor, editorial), acompañados, ahora, por una fotografía de la doctora Goodall cuando era niña. La imagen es similar a la del texto: una niña entre cinco y ocho años, de tez y cabello claro, que viste una falda cuadrillé, blusa y chaleco de lana.

La ilustración de la protagonista representa la niñez europea en una época pasada. Por lo mismo, su vestimenta es de una niña que es representada de modo tradicional: viste una falda y cuya longitud de cabello, aunque no excede su rostro, demuestra su lado femenino al adornarlo con un sujetador. Se evidencia la intencionalidad del autor por mantener las características de la representación verídica de la personaje, pero opta por pintar de azul su vestimenta, color más relacionado con lo masculino. Simbólicamente, a nivel discursivo, la contraportada otorga información respecto del objetivo de la niña: cumplir su sueño. Este sueño refiere al «cuidado», símbolo de lo maternal y vinculado a un rol tradicionalmente femenino. La única referencia a la ciencia es la inclusión de su grado académico de doctora.

El peluche de gorila aparece en tonos café, los que, junto con los verdes, constituyen la paleta de colores del libro, además del grafito y, en menor medida, algunos azules (como la vestimenta de la protagonista). Su nombre es Jubilee; por tanto, a nivel de género, lo femenino es presentado por Jane y lo masculino por el peluche, ya que no hay más personajes en el relato.

La historia nos cuenta de una niña y su peluche de gorila, el que adoraba y llevaba consigo a todas partes. La caracterización de Jane es, en primera instancia, en relación con el peluche y, en segunda instancia, en cuanto a su vínculo por el gusto de estar al aire libre. Estos espacios abiertos se identifican a través de símbolos gráficos y dibujos de animales —como pájaros, arañas, ardillas, zorros, mariposas— y plan-

tas —como árboles, su jardín, un prado verde y florido—. Luego de caracterizar a Jane como amante de su peluche y la naturaleza, se señala el símbolo del aprendizaje: «Jane aprendió todo lo que pudo sobre los animales y las plantas que había en su jardín y sobre los que leía en los libros». En la página siguiente, se muestra a Jane, junto a su peluche, en el comedor de la casa donde dibuja en un cuaderno. Le continúan más dibujos y notas sobre animales. Luego de estas representaciones de estudio y naturaleza, se refuerza lo emotivo: «Jane sentía que su corazón latía, latía, latía», acompañado de un dibujo de Jane junto a Jubilee en la rama de un árbol.

El símbolo de África se vincula con la lectura de los libros del personaje Tarzán que lee la niña: una mujer se llama Jane y vive en las selvas de ese continente. Es luego de esta referencia donde se establece la relación en el deseo de la niña de cuidar a los animales y vivir en África. En la página siguiente aparece un espacio abierto y selvático junto a una jirafa, un felino y un elefante; y en la parte superior, Jane y su peluche, cada uno colgado de una liana. De esta imagen se realiza un tránsito al futuro mediante la estrategia de incluir la noche cuando Jane arropa a su peluche y se acuesta a dormir. A continuación, se ve a Jane como una adulta que despierta en una carpa abierta donde se vislumbra la selva africana de fondo. En la plana siguiente se lee el texto: «Y su sueño se había convertido en realidad», junto a una fotografía —con la misma gama de colores que los dibujos— de Jane junto a un bebé gorila.

Luego del recorrido entre textos e imágenes que relatan los sueños de cuidar a los animales y vivir en África, aparecen dos paratextualidades de carácter referencial. El primero titulado *Acerca de Jane Goodall* entrega al lector información sobre el trabajo y aportes de la científica, y su página web.⁴ El siguiente *Un mensaje de Jane* refiere a las palabras de la persona y enfatiza, al igual que en la contraportada, hacer una diferencia e impactar en el mundo que nos rodea, desde el esfuerzo y la motivación. Luego de ello, se introduce la sección titulada *Notas sobre las ilustraciones*, en que se señala que a lo largo del libro hay dibujos y acertijos hechos por la propia Jane.

4 Disponible en <https://bit.ly/3NS8Qha>.

Por tanto, a partir de una lectura crítica de la obra, en base a interpretaciones semióticas de texto literario junto con las imágenes pictóricas, se concluye que la representación de género en el libro aporta a vincular lo femenino con la ciencia; sin embargo, sugerimos que a través de la mediación se puede potenciar esta relación. Si bien la mayor referencia de la personaje es de carácter científico, se presentan símbolos que refuerzan la vinculación de la niña con proyecciones asociadas al cuidado desde una perspectiva socioemocional, lo que ha sido históricamente atribuido a la tarea que realizan las mujeres, particularmente las madres, a lo que Valdés, Castelain y Palacios (2006) han denominado *maternidad moral* sobre una posición racional y científica que ha sido significada, tradicionalmente, en las características de un perfil masculino. Se tratan de aspectos sutiles, por ejemplo, nombrar primero el vínculo con el peluche antes que con el estudio o referenciar al corazón antes que al pensamiento. Asimismo, al ser la personaje una persona real, la vinculación referencial implica transmitir modelos del pasado de la infancia: una niña que está sola con su peluche, viste una falda y está aseada a pesar de aparecer, mayoritariamente, en espacios abiertos.

Además, no podemos dejar de manifestar que, en el contexto chileno, la personaje representa un imaginario de ciencia colonizadora: es la mujer de tez blanca que goza de una condición económica aventajada (aparece una casa grande con espacios amplios, libros y muebles) y que se desplaza a un espacio subdesarrollado. África es presentado como una selva donde están los animales y el lugar en que la mujer blanca puede ir a cumplir su deseo de cuidar y aprender de estos animales libres. No es la lectura que quisiéramos que desarrollen las y los infantes; sin embargo, es una posibilidad de interpretación. Asimismo, se puede interpretar que la motivación principal de la niña por formarse como una científica fue su amor por su peluche y los animales, y no el deseo de desarrollarse racional o intelectualmente, o de posicionarse como parte de un campo profesional científico marcado simbólicamente como masculino.

De igual modo, se perfila una infancia desde una posición adulto-centrista, que demarca, en la construcción de la personaje, las labores de una mujer adulta científica. En este caso, la ciencia no se experimen-

ta desde el espacio lúdico que permite descubrir e imaginar escenarios posibles desde la acción del juego y la imaginación. La niña no es científica, sino que es su proyección. Así, se caracteriza la infancia como una proyección a la vida adulta y no como un espacio de ser, de tener voz y protagonismo, visualizando a los infantes como sujetos constructores de cultura.

Por último, hay que considerar que la obra se instala en un contexto científico-androcéntrico. Este, desde un sentido sociológico, evidencia la escasez de mujeres y cuerpos femeninos en la ciencia no solo a nivel numérico, sino también respecto a cargos y puestos de poder en las comunidades científicas (Bernabé, 2019: 291). Los estudios feministas han demostrado este androcentrismo a través de la identificación del origen de este, para poder cambiarlo y así instalar la perspectiva de género en la ciencia; sin embargo, para introducirla es necesario tener en cuenta que la exclusión de las mujeres en la ciencia lleva consigo no solo las lógicas patriarcales, sino también mercantiles, capitalistas y coloniales (Malvacio y Torres D'Eramo, 2022). Además, el androcentrismo en este campo social y de conocimiento se relaciona con la desventaja de la participación y permanencia de las mujeres en el ámbito de las ciencias, tecnologías, ingenierías y matemáticas; donde uno de los factores fundamentales para asumir los retos y desafíos de la educación en ciencias recae en el rol del profesorado (Camacho González, 2017: 65).

CONCLUSIONES

Yo, Jane (2011) se constituye como un libro literario para dialogar y debatir respecto a las identidades y representaciones de género en contexto escolar: la mujer y la ciencia, el androcentrismo, los roles y estereotipos de género. Existe un marco regulatorio que nos orienta a desarrollar la perspectiva de género en la educación, para promover el desarrollo igualitario de toda persona, independiente de su identidad genérica.

En específico, las mayores posibilidades didácticas que nos presenta la obra literaria es la relación entre lo femenino y la ciencia. La personaje principal, Jane, hace referencia a una importante científica de renombre internacional. La historia nos cuenta sobre una niña que cuida a su

peluche, que sueña con conocer África y cuidar de todos los animales. Por eso, pasa tiempo con su peluche orangután, en espacios abiertos, en contacto con la naturaleza y estudia sobre ellos y su entorno natural. Finalmente, se presenta a Jane adulta: una científica que invita a quienes leen a contribuir con el cuidado de los animales y luchar por sus sueños. A nivel de representaciones, se pone en discusión la problemática del signo de «cuidado» o lo «emocional» sobre lo «científico/racional». Sin embargo, no es nuestro interés cuestionar si es apropiada o no la representación de género o las posibilidades de lectura que presenta la obra. Por el contrario, lo que nos motiva es llamar a reflexionar sobre la complejidad de la temática y a mediar las obras literarias en el contexto escolar, desde sus posibilidades críticas de reflexión cultural, asumiendo el contexto de políticas públicas que nos orientan.

En aspectos de mediación literaria (Riquelme y Munita, 2011; Munita y Manresa, 2012; Munita y Pérez 2013; Munita, 2017), sugerimos promover procesos dialógicos reflexivos y críticos. La lectura literaria puede constituirse en un espacio de discusión, en donde se ponen en juego visiones de mundo, experiencia vitales, creencias, contextos por imaginar y posibilidades de comprender las interacciones socioculturales que vive la niña y el niño en su espacio cotidiano. Su voz y participación otorgan sentido a su construcción como sujeto ciudadano, pues no solo conoce sobre algo, sino que puede discutir, comprender otras posturas, tomar posicionamiento y decisiones respecto a la forma en que decide construir sus modos de representar y significar el mundo que habita. Desde esta perspectiva, el espacio de interacción literaria le permite preguntarse, hipotetizar, dialogar, compartir visiones y tomar postura frente a espacios culturales, desde las visiones de las identidades personales y culturales, y sus elaboraciones respecto al género, que son evidenciados a través de la lectura de textos literarios.

Desde la perspectiva de género, es posible considerar interrogar al texto en tanto las características de los personajes, sus modos de acción, preferencias, gustos, interacciones con otros personajes, espacios donde ocurren los sucesos —en caso de textos narrativos—, etcétera. De este modo, es viable avanzar identificando aspectos que demarcan roles masculinos y femeninos codificados por las niñas y los niños en sus

prácticas culturales, las que pueden verbalizar en el espacio de discusión literaria. Asimismo, se evidencian marcas que contribuyen a construir tomas de posturas respecto a los modos de acción frente a situaciones que permitan distinguir características identitarias que configuran modelamientos de género ya sean tradicionales, binarias y antagónicas, y que pueden ser discutidas en el espacio de diálogo.

También, desde la perspectiva de género, se pueden desarrollar espacios de juegos simbólicos en relación con el texto literario: imaginar, recrear y graficar proyecciones de las historias narradas a través de la construcción de posibilidades da apertura a espacios dialógicos que conjuguen y pongan en interacción las formas de comprensión que manifiestan las niñas y los niños respecto a los temas abordados en las lecturas. Por ejemplo: si yo fuera el personaje, ¿qué haría?, ¿por qué?, ¿cómo me sentiría?, ¿si fuese hombre, si fuese mujer, si no fuese ni hombre ni mujer?; si tuviese que tomar las decisiones que se perfilan en el espacio de la lectura, ¿cuál o cuáles serían mis decisiones?, ¿por qué?; si tuviese que construir el espacio donde ocurre la narración, ¿cómo sería este espacio? (es posible utilizar el dibujo, la creación artística, etcétera), ¿por qué?, ¿cómo abordarías las situaciones que se presentan en el texto?, ¿cuál es el rol de las niñas y los niños en las situaciones experimentadas en la lectura realizada?

Sugerimos promover la interacción entre historias e invitar a quienes leen a articular los modos en que se comprende el texto. En primer lugar, a partir del levantamiento de hipótesis construidas desde la lectura del título del texto, de lo que se observa en la portada o en sus primeras páginas, se proyecta todo el conocimiento personal previo de las y los lectores, el que es vertido en el espacio de lectura cuando las niñas y los niños se aventuran a imaginar las posibilidades de sentido que pueden otorgar a la historia que aún no se narra. Sus voces forman parte del escenario de la interacción, dando significado a su participación como sujetos sociales e históricos que experimentan, conocen, postulan, creen, sienten, etcétera, y comunican en un espacio dialógico.

En segundo lugar, es posible acercarse al texto mediante la lectura colectiva, reconociendo los enlaces de una historia que es contada o que puede mostrar diferentes aspectos del conocimiento de la vida, en este

caso, asociadas a las relaciones sociales que construyen representaciones de género en la práctica cultural.

En tercer lugar, el espacio de discusión literaria puede invitar a que las y los infantes entrelacen sus historias construidas a partir de sus hipótesis («mi historia»), con aquella que fue cobrando sentido en la lectura colectiva del texto literario («la historia»). De este modo, pueden establecer similitudes o diferencias, las que les permiten identificar lo que ya conocían acerca de los alcances de la lectura (temáticas, acciones de los personajes, lugares, actividades, momentos históricos, etcétera), aquello que no conocían y que está presente en la lectura, y aquello que podrían proyectar como nuevas posibilidades de construcción de sentidos del texto (Guíñez y Martínez, 2015) desde un abordaje personal, colectivo e intercultural situado en sus representaciones de género.

En este contexto, guarda lugar una relación que permite enlazar el conocimiento previo con el conocimiento nuevo dando forma al desarrollo de aprendizajes significativos. De igual forma, este proceso mediador fortalece la toma de conciencia de procesos de aprendizaje complejo que implican funciones cognitivas asociadas a la explicación de fenómenos, interpretación, generación de implicancias, inducción y deducción, lo que fortalece el desarrollo de competencias reflexivas y críticas para la construcción de conocimiento situado. Es necesario mencionar, también, la potenciación de la competencia narrativa, en tanto que, a través de la articulación de sentidos en la interacción con el texto, las y los lectores infantes van reconociéndose a través de sus propias experiencias y episodios que ayudan a comprender sus memorias biográficas (Guíñez y Martínez, 2015).

Insistimos en promover la lectura grupal, dialogada y mediada, para fomentar el pensamiento crítico en cuanto a las representaciones de género que todo texto literario nos permite interpretar. No podemos considerar que un texto literario sirve para promover representaciones de género saludables o, por el contrario, que un texto promueve estereotipos dañinos para la construcción identitaria de las niñas y los niños: sostenemos que todo texto literario, al contener símbolos culturales, nos brinda la posibilidad de desarrollar la reflexión crítica de las culturas,

mirarnos como sociedad y promover el diálogo y la reflexión en contexto escolar.

REFERENCIAS

- Bernabé, Federico Nahuel (2019). «Androcentrismo, ciencia y filosofía de la ciencia». *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 14: 287-313.
- Bloom, Harold (1995). *El canon occidental*. Madrid: Anagrama.
- Brioschi, Franco y Constanza Di Girolamo (1988). *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- Camacho González, Johanna (2017). «Identificación y caracterización de las creencias de docentes y docentes sobre la relación ciencia-género en la educación científica». *Estudios pedagógicos*, 43 (3): 63-81.
- Cañamares-Torrijos, Cristina y Arsenio Jesús Moya-Guijarro (2019). «Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género». *Ocnos*, 18 (3): 59-70.
- Carrasco, Iván (2005). «Literatura chilena: Canonización e identidades». *Estudios Filológicos*, 40: 29-48.
- . (2008). «Ambivalencia identitaria en la literatura chilena canónica». *Estudios Filológicos*, 43: 55-62.
- . (2009). «Ambivalencia identitaria en la literatura chilena». En Adolfo de Nordenflycht y Darcie Doll (editores), *Ciudades (in)ciertas: La ciudad y los imaginarios locales y las literaturas latinoamericanas*. Valparaíso: Puerto de Escape.
- Covelo, Débora (2021). «La perspectiva de género y el análisis de las obras literarias». *Exlibris*, 10: 117-125.
- Del Pino Tortonda, Alejandro (2019). «Hacia una escuela inclusiva: Perspectiva de género y literatura». *Polyphōnia: Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1): 66-76.
- Fernández, María Cecilia (2015). «Derechos políticos de las mujeres en Chile: La construcción androcéntrica del discurso en manuales escolares de historia». *Argos*, 32 (62): 35-56.
- . (2017). «La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia: Aportes para el análisis del androcentrismo». *Signos*, 50 (95): 361-384.

- . (2018). «Las mujeres chilenas en el proyecto educacional decimonónico: Androcentrismo en la recontextualización del discurso escolar». *Gender and Language*, 12 (1): 3-26.
- Fernández, María Cecilia y Patricia Baeza (2018). «Androcentrismo en la co-construcción discursiva multimodal crítica de significados valorativos en la enseñanza de la historia». *Literatura y Lingüística*, 38: 251-27.
- Fernández, María Cecilia, Elizabeth Montanares y Olga Carrillo (2018). «Representación androcéntrica del trabajo en el discurso de textos escolares chilenos». *Cuadernos de Pesquisa*, 48 (169): 974-1000.
- Fernández, María Cecilia, Lilian Sanhueza y Gloria Mora (2020). «Mujeres en educación media técnico-profesional: Factores que influyen en sus trayectorias educativas y laborales». *Pensamiento Educativo*, 57 (1): 1-19.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia: Guías para periodistas. Perspectiva de género*. Buenos Aires: Unicef.
- Guerrero, Elizabeth, Alejandra Valdés y Patricia Provoste (2006). «La desigualdad olvidada: Género y educación en Chile». En *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago: Hexagrama.
- Guiñez, Mabel y Elizabeth Martínez (2015). «Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3.º y 4.º de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia». *Estudios Pedagógicos*, 41 (número especial): 115-134.
- Hernández Ordoñez, Nadia Johanna (2021). «Revisión analítica de investigaciones sobre la relación literatura infantil y género en Latinoamérica: Aproximaciones al lugar de la mujer como personaje». *Revista Arista-Crítica*, 1 (1): 210-223. DOI: 10.18041/2745-1453/rac.2021.v1n1.7422.
- Hernández Quintana, Blanca (2020). «La educación literaria: Nuevos referentes para trabajar la igualdad desde la perspectiva de género. Propuestas didácticas». *Lenguaje y Textos*, 51: 95-106.

- Lamas, Marta (2013). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México y Programa Universitario de Estudios de Género.
- Larraín, Jorge (2001). *Identidad chilena*. Santiago: Lom.
- León Ciliotta, Rosalí (2018). «Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil». *Desde el Sur*, 10 (2): 347-362.
- López Quiroga, Valentina y Macarena Moreno Becerra (2020). *Políticas públicas de educación: Análisis crítico desde la perspectiva de género para una educación no sexista en Chile*. Tesis de grado. Disponible en <https://bit.ly/46GjcJT>.
- Lotman, Yuri (1970). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Malvacio, Carla Daniela y Consuelo Torres D'Eramo (2022). «Diálogo entre la epistemología feminista y la epistemología trans: Hacia la construcción de una ciencia colectiva y heterogénea». *Heterocronías: Feminismos y Epistemologías del Sur*, 4 (2): 22-36.
- Mansilla, Sergio (2002). *Culturas en crisis: Versiones y perversiones sobre nosotros y los otros*. Valdivia: El Kultrún.
- . (2006). «Literatura e identidad cultural». *Estudios Filológicos*, 41: 131-143.
- . (2013). «¿Qué es un autor?... A la luz de las poéticas del subalterno». *Estudios Filológicos*, 51: 39-53.
- . (2015). «Los archivos de la niebla (en torno a *Reducciones* de Jaime Huenún Villa)». *Alpha*, 40: 149-164.
- Marghescou, Mircea (1979). *El concepto de literariedad: Ensayo sobre las posibilidades teóricas de una ciencia de la literatura*. Madrid: Taurus.
- Marrero Peniche, Gretel (2019). «La perspectiva de género: Una reivindicación necesaria en el ámbito educativo». *Revista Educación*, 43 (2): 1-27.
- Martínez Palma, Elizabeth, María Cecilia Fernández y Pilar Valenzuela Rettig (2021). «Literatura escolar y representaciones de género: Teoría, reflexión y orientaciones metodológicas». En Pilar Valenzuela Rettig (editora), *Literatura y escuela: Construyendo identidades* (pp. 177-198). Santiago: Universidad Autónoma de Chile y RIL.

- Mignolo, Walter (1978). *Elementos para una teoría del texto literario*. Barcelona: Crítica.
- . (1986). *Teoría del texto e interpretación de textos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Munita, Felipe (2017). «La didáctica de la literatura: Hacia la consolidación del campo». *Educação e Pesquisa*, 43 (2): 379-392.
- Munita, Felipe y Mireira Manresa (2012). «La mediación en la discusión literaria». En *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Universidad Autónoma de Barcelona y Grupo Gretel.
- Munita, Felipe y Maritza Pérez (2013). «“Controlar” las lecturas literarias: Un estudio de casos sobre la evaluación en el plan de lectura complementario en educación básica». *Estudios Pedagógicos*, 39: 179-198.
- Muñoz, Pilar y Liliana Ramos (2018). «Derechos económicos, sociales y culturales: La equidad de género en el sistema escolar». En *Informe anual sobre derechos humanos en Chile*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Naciones Unidas (2016). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible*. Disponible en <https://bit.ly/3NT9jjc>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Disponible en <https://bit.ly/3Db2W5V>.
- Riquelme, Enrique y Felipe Munita (2011). «La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional». *Estudios pedagógicos*, 37 (1): 269-277. DOI: 10.4067/S0718-07052011000100015.
- Rojas Fabris, María Tereza y Pablo Astudillo (2020). «Igualdad de género en la educación: Un siglo de debates, avances y desafíos». En Alejandra Falabella y Juan Eduardo García-Huidobro (editores), *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: La educación*

- chilena en el pasado, presente y futuro* (pp. 119-129). Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Rubin, Gayle (1986). «El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política del sexo”». *Nueva Antropología*, 8 (30): 95-145.
- Salido López, José Vicente y Pedro V. Salido López (2021). «Análisis diacrónico de los roles y estereotipos de género en las ilustraciones de la literatura infantil y juvenil». *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 34: 15-48.
- Sanhueza, Lilian, María Cecilia Fernández y Luis Montero (2020). «Segregación de género: Narrativas de mujeres desde la academia». *Pólis*, 55: 187-202.
- Terrusi, Marcela (2018). «The green ship: Reading through branches and waves. Growing outdoors with contemporary children's picture books». *Journal of Phenomenology and Education*, 22 (50): 79-91.
- Valdés, Ximena, Christine Castelain y Margarita Palacios (2006). *Puer-tas adentro: Femenino y masculino en la familia contemporánea*. Santiago: Lom.
- Valenzuela Rettig, Pilar (2021). *Literatura y educación: Construyendo identidades*. Santiago: Universidad Autónoma de Chile y RIL.
- Valenzuela Rettig, Pilar y Anna Ivanova (2020). «Identidades culturales en literatura escolar: Análisis de un texto escolar en Chile». *Otras modernidades*, 23: 98-119.
- Van Dijk, Teun A. (1993). *Estructuras y funciones del discurso*. Ciudad de México: Siglo XXI.

