



**INFANCIAS Y DESARROLLO
HUMANO: EXPLORANDO LA
IDENTIDAD DE GÉNERO A
TRAVÉS DE LA NARRATIVA**

Santiago Nahuel Gonzalez Sganga



Universidad de la República
Facultad de Psicología

Instituto de Psicología Educación y Desarrollo Humano
Trabajo final de grado - Monografía

Infancias y Desarrollo Humano: Explorando la Identidad de
Género a través de la Narrativa

Santiago Nahuel Gonzalez Sganga

Tutora: Alejandra Akar

Revisora: Rossana Blanco

Montevideo, Julio 2023

Agradecimientos

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a mi hermana y mejor amiga, Camila, por haberme acompañado a lo largo de toda mi vida. Su constante presencia y apoyo han sido fundamentales en mi desarrollo personal. Agradezco profundamente su creencia en mis ideales y visión de la vida, así como su respaldo en todas las decisiones que he tomado.

Asimismo, deseo expresar mi gratitud a Sofía, quien no solo es mi mejor amiga, sino que también mi hermana. Sin tu presencia, tal vez no estaría en este punto de mi vida.

No puedo dejar de mencionar el profundo agradecimiento que siento hacia mis abuelas Selva y Alicia, y mi abuelo Oscar, por estar siempre presentes en mi vida. Su amor incondicional, cuidado y preocupación por mi bienestar son invaluable. No podría haber pedido mejores abuelos que ustedes.

También quiero agradecer a mis mascotas, quienes forman parte de mi familia. En particular, deseo agradecer a Juana por su amor incondicional y a Cotorro por ser un fiel compañero en todas mis clases virtuales. Dondequiera que estés, siempre tendrás un lugar especial en mi corazón.

Gracias a mi hermana menor, Julieta y a mis padres Laura y Marcelo, por creer en mi potencial y apoyarme en la consecución de mis metas en la vida. Su constante aliento y confianza han sido un motor fundamental en mi camino.

También quisiera agradecer a Bruno, mi compañero de vida. Gracias por acompañarme en el transcurso de este proceso.

Por último, deseo expresar mi agradecimiento a Alejandra por su acompañamiento a lo largo de este arduo proceso de tutoría, el cual ha estado lleno de desafíos.

Resumen

La presente monografía se enmarca en el trabajo final de grado por la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República.

Esta se propone examinar la intersección entre las infancias, la identidad de género y la narrativa desde una perspectiva psicológica y educativa. Enfatizando la importancia de reconocer y respetar la diversidad en las infancias, así como de promover una educación inclusiva y equitativa que fomente la igualdad de oportunidades. Además, se destaca el papel de la narrativa, especialmente del cuento, en la construcción de la identidad de género en la infancia, presentando nuevas propuestas literarias que promueven la diversidad y la inclusión.

En el contexto de la presente producción, se adoptará una perspectiva plural al referirse a las infancias, reconociendo y valorando la multiplicidad de realidades que las conforman. Se hará hincapié de manera constante en la importancia de fomentar y promover la diversidad buscando evitar la generalización y la homogeneización de las experiencias infantiles, reconociendo que cada niño y niña tiene una historia única y singular.

Índice

Fundamentación.....	p.5
Marco teórico.....	p.7
1.1 Infancias, desarrollo humano y derecho al crecimiento.....	p.7
1.2 Concepciones sobre las infancias diversas: aportes desde la psicología.....	p.10
2.1 ¿Qué es la identidad de género y por qué es un componente crucial en el desarrollo humano temprano?.....	p.14
2.2 La identidad de género como derecho fundamental.....	p.17
3. Educación y género, un tema que sobrepasa las aulas.....	p.19
4.1 La narrativa, sus características, y potencialidades en la construcción de identidad.....	p.22
4.2 El cuento como herramienta narrativa para trabajar la identidad de género en la infancia.....	p.25
Consideraciones finales.....	p.29
Referencias Bibliográficas	p.33

Fundamentación

La presente monografía surge como resultado de mi proceso formativo en la Facultad de Psicología, así como también por el interés que me despierta el trabajo referido a las áreas infancia y educación. Fue hasta el año 2022 que tuve la oportunidad de ser parte de la práctica pre-profesional "Intervenciones psicopedagógicas en enseñanza primaria", instancia que me permitió insertarme en una institución educativa junto a sus docentes y autoridades. Las intervenciones realizadas se dieron durante casi todo un año de manera semanal, siendo éstas tanto de carácter grupal como individual con los niños, así como también con las familias. El trabajo realizado se sustentó fundamentalmente en aportes teóricos provenientes de la psicopedagogía clínica, lo que me llevó a conocer más en profundidad algunas estrategias de intervención, entre las que se encontraba la narrativa.

La narrativa es descrita como un instrumento de complejización de las producciones simbólicas debido a que ofrece la oportunidad para poner en relieve los aspectos de la subjetividad de quien la concreta, y entre otras cosas tiene la potencialidad de reconstruir la realidad y transformar los proyectos y deseos (Schlemenson, 2004). Es a través del género narrativo que "el sujeto imagina, vive la ilusión y se expresa con producciones lingüísticas de historias que finalizan de modos diversos" (Schlemenson, 2004, p. 45), ofreciendo la posibilidad para un proceso de historización subjetivante. El cuento a su vez es uno de los elementos centrales en el trabajo de la narrativa ya que abreva sus contenidos en la conflictiva de los humanos, desplegando una variedad de desenlaces posibles, articulando en el trabajo con este lo singular con lo universal en la experiencia subjetiva de los niños; debido a sus atributos, este, con sus personajes, argumentos y desenlaces "constituye versiones que subjuntivizan el mundo infantil" (Kachinovsky, 2016, p.9).

Es debido a todas las características mencionadas que en el presente TFG se formulará la interrogante ¿Cómo la narrativa puede constituirse como herramienta para pensar el desarrollo de la identidad de género en la infancia?

Para poder analizar dicha pregunta se tendrá en cuenta que la construcción de la identidad de género se inicia con el nacimiento y se complejiza en el curso del desarrollo (Bleichmar, 1985). Es entre los dos y los cuatro años de edad que los niños comienzan a establecer diferencias de género por rasgos exteriores y secundarios (como el cabello y la forma

corporal), atributos que además son remarcados por el discurso de los primeros agentes socializadores (Stoller y Herdt, 1992). Cuando se ha establecido el núcleo de la identidad de género, los niños y niñas inscritos en una de las dos categorías buscan pares de iguales como modelos del rol con quien identificarse; junto a las representaciones del yo y del objeto los niños crean representaciones de los roles, es decir modelos mentales de las interacciones entre ellos y los objetos en lo que atañe al género (Sandler y Sandler, 1978).

La presente monografía se presenta como una articulación teórica centrada en el trabajo realizado con niños en etapa escolar, entendiendo el reconocimiento de este periodo de la vida como clave para el desarrollo humano, visualizando a los infantes como sujetos de derecho y proponiendo analizar las potencialidades de la narrativa como herramienta que sirva a la psicología para promover el respeto por la diversidad, comprendiendo y valorando la especificidad, lo particular y lo único de cada niño y niña con sus posibilidades y proyecciones, apoyándose en ésta como instrumento para articular la repetición con la diferencia y permitir la emergencia de nuevos sentidos (Fink y Saá, 2015). A través de una articulación conceptual se busca fundamentar la importancia de que los niños cuenten con la oportunidad de tener instancias para pensarse a sí mismos y a los demás en torno a su propia identidad, formando parte de espacios en los que se les dé la posibilidad de hablar y de ser escuchados.

Marco teórico

El marco teórico presentado a continuación gira en torno a las interrogantes ¿Qué entendemos por infancia y por qué deberíamos trabajar en ella? ¿Por qué la identidad de género es un componente crucial en el desarrollo humano temprano? ¿Los sistemas educativos ayudan a pensar en la identidad de género en la infancia? Y ¿La narrativa puede servirnos de herramienta para trabajar la identidad de género? Siendo estas algunas de las preguntas disparadoras que dan puntapié a la articulación teórica de esta monografía.

1.1 Infancias, desarrollo humano y derecho al crecimiento

La infancia es un período crucial en el desarrollo humano y se encuentra influenciada por diversos factores que pueden variar significativamente según la situación geográfica, socioeconómica y cultural. Si bien hay ciertos procesos comunes que atraviesan a la niñez, según Carli (1999) la idea de hablar de la infancia en términos generales es inapropiada ya que cada niño y niña experimenta su realidad de manera única y diversa. Es debido a la multiplicidad de transiciones, influenciadas cada vez más por la desigualdad, que no podemos hablar de "la infancia" como un fenómeno uniforme.

Los niños tienen una historia, un pasado y una memoria, y el interés por educar a los infantes, además de las ideas y prácticas de crianza, han sido muy diferentes en los distintos momentos históricos. Es debido a esto que a su vez la concepción de infancia ha evolucionado, desde la Edad Media donde no se diferenciaba claramente la infancia de la edad adulta (Ariès, 1962), hasta la Modernidad donde se gestó una nueva concepción que reconoce a la niñez como una etapa diferenciada y con características propias (Lloyd deMause, 1974). Durante el siglo XVIII, la figura del niño fue idealizada como un ser inocente y puro, pero también vulnerable y en necesidad de protección (Ariès, 1962); y en el siglo XIX, con el surgimiento del capitalismo y la industrialización, los niños y niñas fueron explotados laboralmente y vistos como mano de obra barata (Quirarte, 2017).

Sin embargo, Gonçalves (2018) afirma que se puede observar una evolución del concepto de las infancias y la educación infantil, pasando de un enfoque más autoritario y disciplinado a uno más enfocado en el desarrollo integral de los y las niñas, y en la adaptación de la educación

a las necesidades individuales de cada uno. Es en la segunda mitad del siglo XX cuando se efectúa uno de los momentos más relevantes de la historia de la infancia, la adopción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante CDN) por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el hito se un día el 20 de noviembre de 1989, siendo la CDN una renovación y ampliación de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 (Corvera, 2011).

La CDN tuvo como precursora importante a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que estableció una nueva concepción de derechos, los cuales fueron ampliados y universalizados. Esta convención marcó una revolución en lo que refiere a los derechos de la infancia, ya que se dejó de hablar únicamente sobre la protección y se pasó a hablar de una normativa internacional que establece la protección y promoción de sus derechos (Corvera, 2011). Los Estados, mediante la adhesión y ratificación de la CDN, se comprometen a asegurar y proteger el interés superior del niño, dictando normas y estableciendo políticas para promover sus derechos civiles y sociales, teniendo en cuenta la CDN, que trata a los niños como actores activos de la sociedad (Corvera, 2011). Se podría decir entonces que, la CDN elevó a la infancia a la categoría de persona y estableció sus derechos a nivel mundial, representando un cambio de paradigma en cuanto a la protección y promoción de los derechos de los y las niñas.

Como contrapartida, a pesar de que la CDN fue sin duda un acontecimiento que marcó un antes y un después, las vidas de los niños y niñas siguen estando amenazadas por políticas de ajuste y falta de responsabilidad del Estado en su rol público a nivel mundial, incluso actualmente existen dificultades para hacer totalmente efectivos algunos de sus postulados debido a la poca especificidad con la que cuentan, lo que ha generado confusiones en las interpretaciones de los lectores (Duarte, 2022). Se hace necesario por ello considerar los derechos de los niños y niñas, y las condiciones sociales para asegurar el bienestar y el desarrollo adecuado de estos en la sociedad contemporánea. Como nos dice Graciela Quinteros (2003) una concepción de la infancia que reconoce los derechos de los niños y las niñas implica un cambio fundamental en la forma en que los vemos. En lugar de visualizarlos como objetos sociales, debemos reconocerlos como sujetos que tienen voz propia y capacidad para tomar decisiones; enfoque que también implica una revisión de nuestra idea de la infancia como una etapa del desarrollo que está en camino hacia la adultez, entendiendo a ésta como un proceso dinámico que se redefine continuamente a medida que los niños y adultos se influyen mutuamente.

Carli (1999) sostiene que, en la actualidad se están produciendo cambios significativos en las condiciones sociales, políticas y educativas que afectan la forma en que los niños y niñas experimentan y construyen su identidad. "Las nuevas formas de experiencia social, en el contexto de la redefinición de las políticas públicas, las lógicas familiares y los sistemas educativos, están generando modificaciones en estas condiciones" (Carli, 1999, p.1). Por lo tanto, es fundamental que la investigación y las políticas sobre la infancia tengan en cuenta estas transformaciones y estén informadas por una comprensión más profunda y compleja de las experiencias infantiles.

Es debido a todo esto que se podría decir que la constitución de la niñez se encuentra en una tensión estrecha entre la intervención adulta y la experiencia individual de cada niño y niña, entre la construcción social de la infancia y la historia única de cada infante, así como entre la imagen que se proyecta de la generación infantil en una época determinada (Ferré, 1999).

Sucedieron gran variedad de cambios socioculturales y económicos para poder llegar a la perspectiva de derechos de la infancia con la que contamos actualmente. Esta perspectiva se basa en el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos y en la promoción de su protección, desarrollo y participación activa en la sociedad (UNICEF, 1989). Esta visión se alinea con la teoría planteada por Bernstein (1990), quien considera al niño como un ser humano en crecimiento que necesita ser cuidado y protegido para alcanzar su máximo potencial (Bernstein, 1990).

Bernstein (1990) introduce el concepto de "derecho al crecimiento", que implica que los niños tienen derecho a un entorno que les permita desarrollarse plenamente, tanto física como emocionalmente. Según el autor, este derecho incluye la confianza en sí mismos y en los demás, así como el derecho a la inclusión y a la participación en la sociedad. El derecho al crecimiento se refiere a la necesidad de los niños de tener acceso a un entorno seguro, afectivo y estimulante que les permita explorar el mundo y aprender (Bernstein, 1990 como se citó en Carli, 1999). Asimismo, la confianza en sí mismos y en los demás es un aspecto esencial del derecho al crecimiento, ya que los niños necesitan sentirse seguros y confiados en su entorno y tener personas en su vida que les brinden apoyo (Bernstein, 1990). Además, se destaca la importancia del derecho a la inclusión y a la participación en la sociedad; esto implica que los niños tienen derecho a ser incluidos en la sociedad y a tener voz en las decisiones que les afectan, inclusión que busca que todos los niños, independientemente de sus habilidades o circunstancias personales, tengan igualdad de oportunidades (Bernstein, 1990).

1.2 Concepciones sobre las infancias diversas: aportes desde la psicología

En el presente apartado se llevará a cabo una breve revisión histórica que abarca las concepciones de las identidades de género disidentes en la infancia desde la perspectiva de las organizaciones psicológicas y psiquiátricas hasta la actualidad. Se analizará cómo estas instituciones han abordado y comprendido a las identidades que no se ajustan a las normas convencionales, y, además, se presentarán enfoques alternativos provenientes de la psicología que cuestionan y desafían las posturas tradicionales adoptadas por dichas organizaciones.

La infancia ha adquirido una creciente relevancia en la sociedad contemporánea, caracterizada por la vigilancia y evaluación cada vez más frecuentes del cuerpo, la sensibilidad, los comportamientos y las formas de juego durante los primeros años de vida (Alcántara, 2016). Este creciente interés en la infancia está estrechamente vinculado a cambios en la vida cotidiana de los niños y niñas que a su vez se encuentran influenciados por diversas transformaciones históricas (Alcántara, 2016). Particularmente, las transformaciones actuales relacionadas con el sexo y el género en este período de la vida no son uniformes ni estables y se observan opiniones contradictorias y diversas estrategias de intervención al respecto (Alcántara, 2016).

Esto último no es algo novedoso, ya en 1976 Michel Foucault destacó la importancia de un conjunto estratégico clave que contribuyó a la consolidación del dispositivo de sexualidad y que funcionaría de manera estratégica para la sujeción de individuos y poblaciones: la proliferación de intervenciones y controles centrados en los primeros años de vida (Alcántara, 2016). Este fenómeno se evidenció desde el siglo XVIII, cuando se intensificó la atención hacia las manifestaciones más tempranas de la sexualidad en los niños, y posteriormente, en el siglo XIX, la psiquiatría emergió como un campo de conocimiento que se apropió de las experiencias íntimas de los seres humanos, lo que condujo a la aparición de otro sistema para abordar la sexualidad. De esta manera se dio lugar a la identificación de condiciones y trastornos sexuales novedosos hasta el momento (Peidro, 2021). Un ejemplo de ello se encuentra en el artículo publicado por Havelock Ellis en 1913, titulado "Sexo-Aesthetic Invertion", donde se aborda la inversión sexo-estética como una enfermedad. Según Ellis (1913), existían ciertos individuos que se identificaban tanto con los rasgos físicos como con los rasgos psíquicos que recordaban al sexo opuesto, experimentando una sensación de pertenencia a dicho sexo, a pesar de ser

conscientes de su configuración anatómica (Ellis, 1913, como se citó en Peidro, 2021). Sin embargo esto no es un acontecimiento aislado, este modo de razonar siguió vigente hasta bien iniciado el siglo XX, momento en que la postura de las asociaciones psicológicas y psiquiátricas respecto a las identidades de género disidentes reflejaba una visión patologizante y estigmatizante, considerándolas problemas o desviaciones que requerían intervención (Peidro, 2021).

En la actualidad, aún persisten posturas estigmatizantes en relación a las identidades de género disidentes, esto puede observarse fácilmente en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 (2013). En dicha edición, se ha producido un cambio terminológico en referencia a los Trastornos de la Identidad de Género en la Infancia. Anteriormente, el diagnóstico utilizado era el de "trastorno de identidad de género" (APA, 1994, p.545), el cual se centraba en la discrepancia entre la identidad y la conducta de la persona en relación a su género asignado. No obstante, este término ha sido reemplazado en el DSM-5 por el concepto de "disforia de género" (APA, 2013, p.239). La utilización de esta nueva terminología busca describir la aflicción y disonancia que muchas personas trans experimentan al enfrentar la discrepancia entre su identidad de género y las características de género asignadas a su cuerpo (Arjona, 2016).

En el DSM-5 (2013), se han incluido dos categorías específicas dentro de la disforia de género: la Disforia de Género en Adolescentes y Adultos, y el diagnóstico de Disforia de Género en Niños. Según los criterios establecidos en este manual, el diagnóstico de Disforia de Género en Niños se define como una "marcada incongruencia entre el sexo que uno siente o expresa y el que se le asigna" (p. 239). De acuerdo con Arjona (2016), el diagnóstico de disforia de género mantiene la "suposición implícita de una incongruencia entre la identidad de género, la expresión de género y el sexo asignado, concepción que se basa en una lógica de correlación entre estos elementos" (p. 68). El diagnóstico se fundamenta en un enfoque diferencial que considera preferencias, gustos, intereses y actividades asociadas al sexo opuesto. Se incluyen especificaciones relacionadas con juegos, compañeros de juego, aficiones, y vestimenta considerados más apropiados según el sexo asignado, contribuyendo a la patologización de las identidades de género en la infancia, restringiendo la expresión creativa de género, e implicando una vigilancia excesiva sobre las niñas y los niños que desafían los roles de género tradicionales (Arjona, 2016).

Sin embargo, resulta fundamental tomar en consideración que el inconveniente puede no radicar exclusivamente en el diagnóstico psicopatológico per se, sino más bien en el procedimiento de simplificar un concepto intrincado como es el de la salud a través de un diagnóstico que selecciona una parte específica y la clasifica bajo un nombre, una etiología y una causa con la intención de explicar el conjunto (Muniz, 2013). Esta práctica no solo omite reflejar la identidad y subjetividad de las personas, sino que también puede conllevar actos de violencia.

Es pertinente señalar que el diagnóstico psicopatológico se basa en un sistema clasificatorio que busca agrupar los trastornos mentales en categorías definidas; esta clasificación puede ser útil para la investigación, el tratamiento y la comunicación entre profesionales de la salud mental, no obstante, al reducir la experiencia humana compleja a una etiqueta diagnóstica, se corre el riesgo de simplificar y objetivar la comprensión de los procesos mentales y emocionales individuales (Muniz, 2013). En este sentido, el proceso de diagnóstico puede limitar la comprensión de la diversidad y singularidad de cada persona, al no tener en cuenta sus particularidades contextuales, históricas y culturales (Muniz, 2013).

Como se ha evidenciado, las posturas disciplinarias que se erigen por una concepción reduccionista de las problemáticas sociales, educativas, políticas, económicas y emocionales, equiparan erróneamente el ámbito de la vida humana con el mundo de la naturaleza (Untoglich, 2013). Esta perspectiva científica predefinida de lo que se debe ser, según Peña (2015), ha llevado a la sanción de conductas que transgreden las normas establecidas, sin tener en cuenta las complejas relaciones sociales y de poder en las que se basan, esto implica una falta de interrogación de las estructuras sociales y una imposición de normas sin considerar las particularidades individuales de todas las personas, incluyendo niños y niñas.

En respuesta a los desafíos planteados en relación a la patologización de las identidades disidentes en la infancia, los aportes de Fernández (2003) adquieren relevancia debido a su enfoque no determinista y co-construccionista del proceso de desear y pensar en niños y niñas. La perspectiva de Fernández (2003) introduce el concepto de "sujeto de la autoría del pensamiento" (p.10), sujeto que cuestiona y reflexiona críticamente sobre su realidad en función de su problemática individual y colectiva, dentro de un contexto social y en constante interacción con otros individuos como padres, maestros y medios de comunicación.

El sujeto de la autoría del pensamiento se encuentra inmerso en diversos espacios de interacción, que se convierten en lugares de producción y transición (Fernández, 2003). Estos espacios de interacción se caracterizan por ser escenarios donde se generan tensiones propias del proceso de aprendizaje; a su vez, el espacio construido en este proceso se convierte en un entorno propicio para la producción de diferencias, donde la diversidad es considerada como algo normal y enriquecedor (Fernández, 2003).

Los aportes de Fernández (2003) pueden resultar significativos ante la preocupante proliferación de las posturas psicológicas y psiquiátricas que no solo psicopatologizan y medicalizan las angustias, sino que también ven con sospecha e incluso peligro la propia actividad del juego y la alegría, despojando así a los niños y niñas de su autoría del pensamiento (Taborda y Leoz, 2013).

Resulta necesario adoptar un enfoque más crítico y reflexivo que reconozca la diversidad de las infancias y las complejas interacciones entre la variedad de factores que influyen en su desarrollo. Esto implica escuchar y respetar las voces de los infantes, permitiéndoles participar activamente en la definición de sus propias necesidades y en la toma de decisiones que les conciernen, asimismo, es esencial cuestionar las normas y estructuras sociales que pueden limitar la expresión y el desarrollo de la identidad (Castro, 2016). En palabras de Van Ausdale y Feagin (2001) "el silencio sobre la diversidad en las infancias puede conducir a la internalización de estereotipos y prejuicios, lo que afecta negativamente el desarrollo de la identidad de los niños y niñas pertenecientes a grupos minoritarios" (p. 57).

2.1 ¿Qué es la identidad de género y por qué es un componente crucial en el desarrollo humano temprano?

El concepto de identidad de género es complejo y multifacético, y ha sido objeto de estudio e investigación en diferentes disciplinas a lo largo del tiempo. En este sentido, algunos de los aportes más relevantes se remontan a las publicaciones de la OPS (1998) sobre las investigaciones clásicas dirigidas por la antropóloga Margaret Mead (1935) las cuales concluyen que la sociedad es la que enseña a sus miembros a comportarse como hombres o mujeres, y que este comportamiento cambia de acuerdo con la época y el lugar en que se vive. Esta afirmación destaca la importancia de la influencia cultural en la construcción de la identidad de género (Mead, 1935).

En la misma dirección, por su parte Emilce Dio Bleichmar (1985) introduce el concepto de género como una categoría que abarca todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la feminidad/masculinidad. Según Dio Bleichmar (1985) el género comprende tres aspectos interconectados: la atribución de género, la identidad de género y el rol del género.

La atribución de género se refiere al proceso inicial de identificación de un individuo, donde la familia del niño lo clasifica en función de esta característica y le transmite una serie de valores culturales que reflejan estereotipos relacionados con la masculinidad o feminidad, según sus propias creencias sobre cómo criar adecuadamente a una persona de ese género identificado (Bleichmar, 1985). En otras palabras, la atribución del género se realiza mediante la asignación de roles y expectativas de género.

La identidad de género, por su parte, se refiere al "esquema ideo-perceptivo, consciente o inconsciente de pertenecer a un sexo y no al otro" (p.33), el sentimiento de pertenecer a una categoría, que se establece desde el nacimiento y se complejiza en el curso del desarrollo. Este proceso de inscripción psíquica es transmitido culturalmente, y la madre es el primer agente cultural que transmite este sistema de significaciones, seguido por el equivalente libidinal, la familia y el grupo social. Es importante destacar que, si bien la biología influye en la identidad de género, "los aspectos de la sexualidad que caen bajo el dominio del género son esencialmente determinados por la cultura" (Bleichmar, 1985, p.36).

Finalmente, el rol del género se refiere a las expectativas acerca de los comportamientos sociales adecuados para las personas que poseen un sexo determinado, “es la estructura social la que prescribe la serie de funciones para el hombre y la mujer como propias o naturales de sus respectivos géneros” (Bleichmar, 1985, p.37), en consecuencia, en diferentes culturas se espera que las niñas y los niños se ajusten a patrones de comportamiento específicos. Podríamos decir entonces que, la identidad de género es una experiencia subjetiva y un hecho dinámico que se construye social y culturalmente (Bleichmar, 1985).

Desde otra postura, en base a la legislatura que rige nuestro país encontramos la definición de identidad de género propuesta por la Ley integral para personas trans (Uruguay, 2018), según ésta, puede decirse que la identidad de género es entendida como "la vivencia interna e individual del género según el sentimiento y autodeterminación de cada persona, en coincidencia o no con el sexo asignado en el nacimiento" (Ley Integral para Personas Trans, 2018). Esta definición reconoce la complejidad de la identidad de género y su carácter subjetivo y personal, que puede diferir del sexo asignado al nacer. De esta manera, se destaca la importancia de respetar y garantizar el derecho de cada persona a expresar su identidad de género, y de evitar la discriminación y el estigma asociados a la diversidad de género. Esta definición se alinea con la perspectiva que reconoce que la sociedad es quien enseña a sus miembros a comportarse como hombres o mujeres y que este comportamiento cambia de acuerdo con la época y lugar en que se vive, convirtiendo al género en una característica que puede ser separada de la asignación biológica al nacer.

Respecto a esto, Mercer (2008) afirma que la identidad de género es importante en el desarrollo humano temprano porque influye en cómo las personas se ven a sí mismas, cómo se relacionan con los demás y cómo se desenvuelven en el mundo, siendo crucial respetar y garantizar el derecho de cada persona a expresar su identidad de género, y evitar la discriminación y el estigma asociados a la diversidad de género (Mercer, 2008).

Sin embargo, el tratamiento de los asuntos referentes a la problemática de género se ha identificado generalmente como una temática relacionada únicamente a la población adolescente o adulta (Mercer, 2008) incluso aún sabiendo que, desde el principio de la vida, el etiquetado de género es una práctica común que se realiza constantemente en gran variedad de ámbitos de la sociedad. Se puede observar por ejemplo cómo se etiqueta a los niños por su ropa, peinado y juguetes, así como por las palabras que se usan para describirlos, como "él", "ella", "hombre",

"mujer". Siguiendo los aportes de Fine (2010) madres, padres o cuidadores, por ejemplo, utilizan etiquetas de género en los cuentos con mayor frecuencia que otras fórmulas sin género. Estas etiquetas de género también se utilizan en la ropa, los peinados y accesorios, lo que ayuda a los niños a aprender a dividir a las personas según el sexo. Incluso bebés de tres o cuatro meses pueden distinguir entre hombres y mujeres, y a los diez meses, pueden hacer asociaciones mentales sobre lo que significa pertenecer a un grupo o al otro (Fine, 2010), de esta manera, se observa que los niños se convierten en "detectives de género" (p.249), buscando pistas para identificar si pertenecen a la categoría masculina o femenina; "estos están tan interesados en etiquetar el mundo según el género que se les dificulta crear un estímulo de género neutro" (Fine, 2010, p.250).

Podemos decir que "la consecución de un desarrollo pleno y satisfactorio en niños y niñas se encuentra estrechamente ligada con la calidad de las experiencias tempranas a las que son expuestos en diversos ámbitos y organizadores que van moldeando sus potencialidades y personalidades" (Mercer, 2008, p.40); es por ello fundamental tener en cuenta que en todos los entornos sociales en los que se desenvuelven los niños (como instituciones educativas, servicios de salud, familias, barrios, entre otros) se pueden identificar patrones de conducta, creencias y valores que conforman lo que se conoce como "orden de género" (Mercer, 2008), entendido este como el:

Sistema de organización social que produce de manera sistemática relaciones de jerarquía y subordinación entre hombres y mujeres en el que convergen todas las dimensiones de la vida humana a través de interacciones muy complejas. Es la manera en la cual se ordena la sociedad a través del género. (Corleto, 2016, p28).

Es por ello que la comprensión de esta realidad resulta esencial para la implementación de estrategias y políticas que contribuyan a la equidad de género y erradicación de estereotipos y discriminación en el desarrollo infantil.

2.2 La Identidad de género como derecho fundamental

La identidad es la marca de nuestros propios desarrollos y la carta de presentación de nuestra propia singularidad; una marca que rechaza la consideración de la persona como una unidad estadística más. La identidad personal es, finalmente, un complejo entramado de experiencias pasadas, acciones y decisiones previas, y otras no elegidas, que nos permiten decir “este soy yo” (Marchetti, 2018, p. 365)

Para comprender plenamente el significado del derecho a la identidad de género, es fundamental comenzar por comprender la noción misma de identidad. En relación a esto, Marchetti (2018) ha planteado que la identidad se compone de dos aspectos fundamentales: la constitución física de la persona y su constitución psicológica e intelectual. Se ha argumentado que la identidad es una construcción individual y permanente, influenciada por la trayectoria personal y el significado que cada individuo atribuye a sus propias experiencias (Marchetti, 2018). Por lo tanto, la identidad no puede ser compartida, ya que cada individuo construye su propia identidad, aunque pueda tener historias, entornos y experiencias en común con otros miembros de los grupos a los que pertenece. En este sentido, se afirma que existen tantas identidades como individuos (Marchetti, 2018).

Es importante destacar que “la identidad es un concepto dinámico que tiene que ver con el ser mismo de cada individuo, cómo cada uno se ve y espera ser visto y reconocido por la sociedad” (Marchetti, 2018, p.364), siendo indiscutible la conexión entre la identidad y la dignidad personal, que sirve como cimiento de los derechos fundamentales. Según la autora, la identidad engloba ideas como la individualidad, el crecimiento personal y la condición de ser reconocido por otros individuos (Marchetti, 2018).

Podríamos decir entonces que la identidad de género es una manifestación específica de la identidad general de las personas, considerada como la “vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente” (Yogyakarta, 2007, p.6), respecto a esto último, en el derecho internacional de los derechos humanos, se ha planteado la cuestión sobre si las personas tienen derecho a ser protegidas en esa autocomprensión de su identidad de género (Marchetti, 2018).

En relación a ello contamos con los denominados Principios Yogyakarta (2007), estos son un conjunto de normas que buscan aplicar el derecho internacional de los derechos humanos sobre cuestiones de orientación sexual e identidad de género. Los Principios de Yogyakarta también establecen el derecho al reconocimiento legal y a obtener documentos de identidad que reflejen la identidad de género de las personas, teniendo la posibilidad de cambiar dicha información si lo desean (Yogyakarta, 2007).

Además, la identidad de género es reconocida como un derecho fundamental por diversas organizaciones internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Estados Americanos (OEA), entre otras (Menin, F. J. 2015). El reconocimiento de la identidad de género como un derecho fundamental se basa en el derecho a la libertad de expresión, el derecho a la privacidad, el derecho a la igualdad y no discriminación y el derecho a la salud física y mental (Menin, F. J. 2015).

En la misma dirección, La Corte Europea de Derechos Humanos sostuvo en la sentencia X, Y y Z vs. Austria (2013) que la identidad de género, el nombre y la orientación sexual son categorías protegidas por el Convenio Europeo de Derechos Humanos y que incluyen el derecho al desarrollo personal y el derecho a establecer y desarrollar relaciones con otros seres humanos; y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en la Opinión consultiva OC-24/17 ha señalado que la identidad de género es una categoría a ser protegida por la Convención Americana de Derechos Humanos, y que cualquier norma, acto o práctica discriminatoria basada en la orientación sexual de la persona está proscrita por la Convención. Este derecho incluye la facultad de las personas para escoger libremente las opciones que le den sentido a su existencia y, por lo tanto, a la protección de su identidad (CIDH, 2017).

Sin embargo, la evolución que ha tenido lugar en los informes emitidos por los organismos internacionales, en particular, el sistema de Naciones Unidas, así como en la jurisprudencia, especialmente en la del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), en relación al reconocimiento del derecho a la orientación sexual y a la identidad de género, ha demostrado una consolidación gradual del derecho caso por caso, pero a pesar de los esfuerzos loables que se han hecho para lograr este objetivo, es importante señalar que el derecho así construido no satisface completamente la complejidad de la realidad que enfrentan las personas LGBTIQ (Pisón, 2021).

3. Educación y género, un tema que sobrepasa las aulas.

Imagínese si todos los niños, niñas y jóvenes tuvieran las herramientas, el conocimiento y los recursos para desafiar el statu quo y defender la igualdad de género desde una edad temprana, y si esto eliminara las barreras de aprendizaje para todos los niños y niñas de cualquier género. imagínese en qué mundo diferente vivirían estos niños hoy. (UNICEF, 2021. p1)

La educación posee un gran potencial transformador en la sociedad, capaz de generar impactos significativos. Sin embargo, hasta el momento, ningún país ha logrado aprovechar plenamente la capacidad de los sistemas educativos para promover la igualdad y la equidad de género, así como para cumplir con su compromiso hacia todos los niños y niñas (UNESCO, 2015). Teniendo en cuenta los aportes de UNICEF (2021), entre 1995 y 2018, se ha observado un aumento considerable en el número de países que han alcanzado la paridad de género en la educación. En la educación primaria, este porcentaje ha pasado del 56% al 65%, en la educación secundaria básica del 45% al 51%, y en la educación secundaria superior del 13% al 24%. Sin embargo, la paridad de género en la educación es solo un indicador superficial. Es fundamental que se garantice un acceso equitativo y de calidad a una educación inclusiva para todas las personas, sin importar su género. En la actualidad, las normas y expectativas de género construidas socialmente pueden limitar el acceso a la educación y restringir las oportunidades de ciertos individuos, lo cual es discriminatorio e injusto (UNICEF, 2021).

Es debido a estas problemáticas que surge la educación transformadora de género (en adelante ETG) (UNICEF, 2021). La ETG es una herramienta clave para promover la igualdad de género y la justicia social. Este enfoque no se limita a las escuelas, sino que abarca todos los niveles y formas de educación, incluyendo centros de aprendizaje temprano, universidades, aulas en línea y centros de formación profesional. Además, se busca incluir vías múltiples y flexibles para niñas, niños y jóvenes excluidos con opciones acotadas (UNICEF, 2021).

No obstante, para lograr un cambio real, es fundamental enfrentar las estructuras sociales que generan discriminación y desigualdad. Si bien los entornos educativos pueden desempeñar un papel crucial en la educación transformadora de género, no pueden alterar de manera

independiente las normas de género ni las relaciones de poder, según UNICEF (2021) "abordar las estructuras sociales que causan la discriminación y la desigualdad significa ir más allá del aula, hacia las comunidades en las que viven las niñas y los niños" (p. 8). Un ejemplo de esto en el contexto latinoamericano se remonta al uso de la teoría de la reproducción, la cual ha sido utilizada para cuestionar la implementación de planes de Educación Sexual Integral (ESI) en la promoción de la igualdad de género y la prevención de la violencia de género. Existen sectores conservadores en la sociedad que plantean que la ESI puede fortalecer los estereotipos de género y promover comportamientos sexuales considerados inmorales o contrarios a los valores tradicionales; estos argumentos sostienen que la ESI puede reproducir las desigualdades sociales en lugar de contribuir a su transformación (Bellelli y Pereira, 2019).

Particularmente a lo que refiere a nuestro país, en 2008, Uruguay aprueba la Ley N° 18.437 (Ley General de Educación, 2008), que consagra en su artículo 40 la educación sexual como una de las líneas transversales que el Sistema Nacional de Educación debe contemplar. Sin embargo, según Amnistía Internacional (2021), se requiere prestar atención a los movimientos que se oponen a la inclusión de la ESI en los centros educativos en nuestro país y a la difusión de la llamada ideología de género, que busca desestimar los avances logrados en la transversalización de la perspectiva de género.

La iglesia católica desempeñó un papel fundamental en la oposición a la propuesta de educación sexual. El arzobispo de Montevideo, Daniel Sturla, expresó su preocupación en relación al texto presentado por el CEIP en el año 2017 dirigido a maestros y denominado "Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria", argumentando que el Estado no debería imponer una educación que no sea considerada adecuada por las familias, señalando que esto es característico de estados totalitarios (la diaria, 2020); además, Sturla criticó la asunción de una determinada ideología de género en un Estado laico, plural y democrático.

Por otra parte, el pastor Jorge Márquez, fundador de la iglesia Misión Vida para las Naciones, también se opuso a la ideología de género y cuestionó la Guía Educativa de Diversidad Sexual elaborada por el Ministerio de Desarrollo Social en 2015 (la diaria, 2020). Estas resistencias religiosas a la educación sexual en Uruguay evidencian el conflicto entre las perspectivas religiosas y los enfoques de diversidad sexual y de género promovidos por las políticas públicas.

Los antecedentes mencionados demuestran que respaldar la implementación de la Educación Sexual Integral no implica ignorar la existencia de un entorno social complejo. Más bien, se trata de reconocer y promover una narrativa basada en los derechos humanos, especialmente en el ámbito de la educación sexual (Amnistía Internacional, 2021). Ignorar estos discursos regresivos, que se basan en el desconocimiento y en el miedo, sería una actitud pasiva ante una batalla simbólica que se está librando en la actualidad, donde están en juego importantes logros en pro del bienestar de las personas (Amnistía Internacional, 2021).

Además, la idea de que la educación basada en género es algo que sobrepasa a las aulas, se refleja al asumir que la ESI es más eficaz cuando se combinan programas escolares con programas de salud que articulan acciones, optimizan recursos y aúnan esfuerzos (UNESCO, 2019). Una ESI de calidad requiere una formación continua y una adaptación adecuada a las especificidades de cada contexto. Asimismo, resulta crucial comprometer a las familias y comunidades en estas iniciativas, asegurando la sostenibilidad y coherencia de las acciones emprendidas (Amnistía Internacional, 2021).

4.1 La narrativa, sus características y potencialidades en la construcción de identidad

Según la Real Academia Española (1970), la narrativa se refiere a la “acción de relatar sucesos o series de sucesos” (p. 6112), pero a lo largo del siglo XX, este concepto ha tenido un progresivo desarrollo e influencia en diversas disciplinas, lo que le confiere un carácter polifacético que varía según el contexto disciplinario en el que se utilice, incluyendo el ámbito de la psicología (Bernardi, 2005).

Para autores como Bruner (2003), la narrativa desempeña un papel fundamental en la comprensión y construcción de nuestra percepción del mundo, esta no se limita a ser una mera gramática, sino que implica acontecimientos humanos que tienen lugar en el tiempo y que influyen en nuestra forma de ver la realidad. Bruner (2003) además señala que la narrativa cumple diversas funciones significativas. En primer lugar, esta implica un acto interpretativo mediante el cual se convierte el relato en una representación de la vida humana o de una comunidad cultural. En este sentido, la narrativa nos permite comprender y transmitir experiencias vitales a través de historias que reflejan nuestra condición humana (Bruner, 2003). Además, el autor señala que la narrativa es un acto intencionado que permite una comunicación poderosa y profunda. A través de las historias, transmitimos mensajes y significados que trascienden lo superficial, la narrativa eleva experiencias triviales a un nivel epifánico, moldea nuestra identidad y nos ayuda a explorar mundos posibles (Bruner, 2003).

Desde otro contexto disciplinario de la psicología contamos con los aportes de Alicia Kachinovsky (2012) quien propone que la narrativa permite ir más allá de lo establecido, en sus palabras "desbaratando la opacidad de lo naturalizado, la narrativa ofrecería mundos alternativos, posibles, imaginarios" (Kachinovsky, 2012, p. 153), este enfoque resalta la capacidad del relato para modelar los acontecimientos y, de hecho, producirlos. La autora sostiene que la narrativa juega un rol fundamental en la función de historización que desempeñan las personas, además, de plantear que esta puede ser concebida como un factor impulsor de cambios, al encontrarse en una dinámica dialéctica entre lo ya consolidado o establecido y lo potencial o innovador (Kachinovsky, 2012).

En este contexto, autores como Ricoeur (1996) enfatizan que la narración constituye el medio por excelencia para expresar nuestra identidad personal, ya que nos permite articular de

manera significativa las múltiples facetas que la componen. Esta habilidad surge de la interacción entre la memoria y la imaginación, y se manifiesta a través del acto narrativo. Por lo tanto, la narrativa adquiere una relevancia fundamental al proporcionar un marco coherente para organizar y estructurar nuestras historias personales (McAdams, 2013).

En relación a ello, Hornstein (2003) sugiere que "la narración de nuestra propia vida es una forma de unificar el pasado, el presente y el futuro" (p. 39). De esta manera, la narrativa se convierte en una poderosa herramienta para establecer una conexión más sólida con la comunidad y la cultura, al mismo tiempo que posibilita la historicidad. Así, la narrativa nos permite definir quiénes somos y qué es importante para nosotros al relatar historias sobre nuestras experiencias, lo cual nos permite explorar nuestros pensamientos y sentimientos; tanto la función narrativa como la capacidad de historización son herramientas humanas esenciales en la construcción del sujeto psíquico (Hornstein, 2003).

En adición a lo anteriormente expuesto, se plantea la relevancia del empleo del modo subjuntivo en la narrativa de eventos autobiográficos y su influencia en la construcción de la identidad, según lo propuesto por Jerome Bruner (1991). El término subjuntivización se refiere a la "capacidad de incorporar nuestras creencias, deseos y perspectivas en los fenómenos que acontecen en el mundo, permitiendo así trascender la objetividad y conferir a las situaciones un matiz particular propio del sujeto que observa y experimenta" (Riascos y Ríos, 2013, p.2).

A través de la subjuntivización de la realidad, el sujeto adquiere la capacidad de visualizar un mismo evento desde una perspectiva diferente. En otras palabras, mediante el acto narrativo, cada acontecimiento, aún cuando haya sido vivido previamente, adquiere un carácter sorprendente al revelar nuevas dimensiones que inciden en el proceso de formación de la identidad (Riascos y Ríos, 2013). La utilización del modo subjuntivo en la narración brinda a los individuos la oportunidad de explorar diversas posibilidades y opciones al relatar sus experiencias, esta práctica puede tener un impacto positivo en el sujeto, ya que, como plantea Hornstein (2003), "el yo narrativo está en constante transformación, en búsqueda de coherencia, sentido e identidad" (p. 38).

El modo subjuntivo representa la modalidad de la posibilidad, y la narrativa desempeña un papel crucial al permitirnos imaginar y explorar escenarios hipotéticos, construyendo así mundos posibles (Bruner, 1991), a través del uso del subjuntivo, somos capaces de expresar

nuestros deseos, sueños e imaginaciones, lo que nos ayuda a comprender mejor la realidad y a nosotros mismos. En contraste con este, nos encontramos con el modo indicativo en la narrativa, el cual se utiliza para transmitir información de manera directa y afirmativa, limitando el espacio para la especulación o la subjetividad (Kratochvílová, 2013).

Una comparación de ambos modos narrativos que explora la construcción de la identidad en la infancia podría visualizarse de la siguiente manera:

Subjuntivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Espero con ansias el día que realmente se reconozca y valore la diversidad de identidades de los niños y niñas. Ojalá se les brinde un ambiente inclusivo y respetuoso donde puedan explorar y expresar libremente quiénes son. ● Sería beneficioso que en la infancia se fomentara la aceptación y valoración de la diversidad de identidades.
Indicativo	<ul style="list-style-type: none"> ● Se debe promover un ambiente inclusivo donde los niños se sientan seguros para expresar quiénes son sin temor a la discriminación. ● En la infancia, la diversidad de identidades se manifiesta en la variedad de expresiones culturales y personales presentes en los niños.

En las oraciones presentadas, el modo subjuntivo se utiliza para expresar el deseo de una sociedad más inclusiva en la que niños y niñas pueden expresarse abiertamente sin temor a la discriminación. Mientras que el modo indicativo señala la necesidad de promover un ambiente para que los niños puedan explorar su identidad diversa, “el modo subjuntivo, a diferencia del indicativo, apunta hacia lo que está bajo la guía del deseo, de la posibilidad y del querer” (Bruner, 2003 como se citó en Siciliani, 2014). Es debido a esto que la narrativa juega un papel fundamental en la construcción de la identidad al permitirnos articular nuestras experiencias y explorar diferentes perspectivas, lo que puede potenciarse con la utilización del modo subjuntivo, ampliando nuestras posibilidades y ayudándonos a comprender mejor la realidad y a nosotros mismos.

4.2 El cuento como herramienta narrativa para trabajar la identidad de género en la infancia.

La narrativa infantil desempeña un papel importante en la interacción y la alfabetización emocional de niños y niñas, según (Machado, 1998) la ficción literaria es una inmersión en el

individuo y el proceso de lectura proporciona una buena oportunidad para comprender mejor el mundo y nuestra forma de participar en él (Machado, 1998, como se citó en Sánchez, 2015). Al contemplar el mundo ficticio como una representación reflexiva del mundo real, los textos literarios brindan la posibilidad de identificar estados mentales en otros individuos que también son aplicables a nuestras propias vivencias (Sánchez, 2015). La literatura infantil se caracteriza por su carga afectiva y por la presencia de elementos semánticos que a menudo perpetúan lo maravilloso y lo excepcional, contribuyendo a modelar el mundo y destacando ciertos valores sobre otros (Cerrillo, 2007).

Desde una perspectiva psicoanalítica, Bettelheim (1994) argumentó que los cuentos proporcionan mensajes significativos tanto al nivel consciente como al preconsciente e inconsciente del individuo, al abordar problemáticas humanas universales, especialmente aquellas que inquietan la mente de los niños y niñas; estas narrativas, al dirigirse al yo en continua formación de los niños, estimulan su desarrollo psicológico y emocional. En la misma línea, Alicia Kachinovsky (2017), afirma que el cuento infantil es una herramienta fundamental como objeto intermedio que promueve sustituciones simbólicas, ya que actúa como un puente entre espacios y procesos heterogéneos. Los cuentos utilizan los conflictos humanos como elementos para construir y dar forma a sus tramas, ofreciendo posibles desenlaces; estos conflictos ficticios conectan con los conflictos internos e interpersonales de los pequeños, permitiendo la función de unir lo particular con lo singular y lo singular con lo universal (Kachinovsky, 2017).

En relación con el psiquismo, el cuento funciona como una construcción en el que los personajes, argumentos y desenlaces representan “versiones que subjuntivizan el mundo infantil” (Kachinovsky 2016, p.9). De esta manera, los y las niñas pueden apelar a ellas y reconfigurarlas. El cuento es concebido como una simbolización abierta capaz de unir el pasado, el presente y el futuro, logrando así combinar la repetición con la diferencia (Hornstein, 2003), esta particular conjunción posibilita la aparición de lo desconocido y lo inesperado en la narrativa.

Por otro lado, Schlemenson (2004) sostiene que los cuentos infantiles funcionan como activadores narrativos para los niños. La lectura y el trabajo con cuentos ofrecen a los niños la oportunidad de adentrarse en el mundo de la narración y la literatura, fomentando la imaginación, aspecto fundamental para el desarrollo de las ilusiones y fantasías infantiles (Schlemenson, 2004).

En cada cuento se presenta una historia que plantea un conflicto, su desarrollo y un desenlace, según Schlemenson (2004), los personajes, que son protagonistas de la historia narrada, reflejan situaciones con las cuales los niños pueden asociarse en su vida cotidiana. Estas situaciones están relacionadas con experiencias y temáticas psicológicamente comprometedoras, lo que les brinda la posibilidad de producir transformaciones subjetivas respecto a dichas situaciones. En otras palabras, permite al niño adoptar una posición diferente a la que había asumido hasta ese momento frente a una experiencia, un pensamiento o una idea invocados por el conflicto del cuento, generando nuevas formas de resignificarlos (Schlemenson, 2004). Estos procesos conllevan a posicionamientos críticos, activos e innovadores que despliegan nuevas formas de operar y resolver conflictos, fomentando así transformaciones subjetivas y contribuyendo a la construcción de la identidad de los niños.

Es debido a todo esto que la literatura infantil es reconocida por su capacidad de comunicar mensajes complejos de manera accesible y atractiva para los niños, al exponer a estos a diferentes situaciones y personajes, los libros infantiles pueden ayudarlos a desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas (Escalante y Caldera, 2008); como afirman las autoras, “la literatura infantil amplía el horizonte intelectual y artístico de los niños, así como su universo social, afectivo, imaginativo y lingüístico, divierte y activa la curiosidad, y estimula el desarrollo del pensamiento libre y creativo” (Escalante y Caldera, 2008, p.671).

En la vida de los niños, los libros infantiles ocupan un lugar de relevancia, no solo como una fuente de entretenimiento, sino también como una herramienta para adquirir conocimiento y comprender el mundo que les rodea; según Mischel (1972), la exposición a modelos de conducta reales o simbólicos presentes en los libros puede tener un impacto en la adopción de patrones de comportamiento diferenciados según el género. De este modo, tanto los niños como las niñas tienen la capacidad de observar y generalizar las experiencias de aprendizaje, aplicándolas a sus propias vidas. Por ejemplo, García (2003) señala que los cuentos de hadas, lejos de ser inofensivos, actúan como vehículos de reproducción social al transmitir relatos estereotipados. Estos relatos pueden influir en la percepción y representación que niños y niñas tienen de sí mismos, en su autoconcepto, imaginación y capacidad de recreación. De esta manera, la discriminación de género se perpetúa a través de diversas formas, y una de ellas es precisamente el cuento infantil. En estos relatos, se transmiten segmentos de la cultura patriarcal en la cual los

personajes femeninos y masculinos reproducen la desigualdad social existente entre mujeres y hombres (García, 2003 como se citó en Sánchez, 2015).

Dada la importancia de los cuentos en la infancia y su valor educativo, es crucial que estos reflejen a varones y mujeres como seres humanos con cualidades, defectos, limitaciones y potencialidades, sin otorgar privilegios a un género sobre el otro y promoviendo la diversidad (UNIFEM-UNICEF, 1990). Sin embargo, en gran parte de los cuentos clásicos, se observan relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres, lo que juega un papel en la preservación y perpetuación de estas disparidades (Sánchez, 2015). Como respuesta a ello, los avances de los movimientos feministas en todo el mundo comenzaron a generar importantes efectos en el campo literario, lo que dio como resultado la emergencia de editoriales que problematizan los estereotipos de género en los textos orientados a la infancia (Szpilbarg, 2021). Un ejemplo de esto puede ser la editorial argentina Chirimbote y su colección de “Antiprincesas y Antihéroes” a cargo de Nadia Fink. Dicha colección fue pensada como una alternativa ante los cuentos clásicos, considerando que los mismos “contienen mensajes implícitos que influyen en los pensamientos y acciones, pero que se siguen relatando porque tienen apariencia inocente” (Szpilbarg, 2021, p. 237). De acuerdo con Fink (2021), el término “anti” en el nombre de la colección Antiprincesas y Antihéroes no implica oposición a las princesas o los héroes tradicionales, sino que más bien busca ofrecer a las infancias otros modelos de mujeres y hombres que aborden temáticas como lo decolonial, la pobreza y el poder, entre otros. La autora destaca que la colección es significativa, ya que se convierte en un espacio donde mujeres y hombres de diversas procedencias nacionales se unen en un catálogo común, compartiendo la característica de ser populares y desafiantes de los roles familiares y sociales establecidos (Szpilbarg, 2021).

Como podemos visualizar, el cuento infantil es un medio enriquecedor y complejo que ofrece múltiples beneficios en el desarrollo psicológico de los niños, permitiendo el fortalecimiento de su identidad, la exploración de su entorno y la construcción de su propia realidad. Sin embargo, la discriminación por sexo se sigue perpetuando a través de diversos medios, y uno de ellos es el cuento infantil. Esta representación desigual de los géneros en los cuentos infantiles puede tener un impacto significativo en la formación de la identidad de género de los niños y las niñas, así como en sus actitudes y comportamientos. Al internalizar estos estereotipos de género desde temprana edad, se puede perpetuar la desigualdad de género en la sociedad, limitando

las oportunidades y posibilidades de desarrollo de las infancias y perpetuando dinámicas de discriminación y subordinación (UNIFEM-UNICEF, 1990).

Es innegable que la producción masiva de cuentos infantiles estereotipados continúa representando un desafío significativo en la promoción de la igualdad de género y en la construcción de una sociedad más equitativa. Sin embargo, existe la posibilidad de contrarrestar este problema a través de la creación y difusión de relatos inclusivos y representativos, los cuales pueden tener un impacto positivo en el desarrollo psicológico de los niños, fomentar la igualdad de oportunidades y contribuir a la construcción de una cultura en la que los estereotipos de género sean desafiados y superados (Szpilbarg, 2021).

El cuento, como herramienta utilizada en el trabajo narrativo, despliega su potencial en la psicología al funcionar como un puente que desafía la continuidad del destino aparentemente ineludible que se impone a muchos niños y niñas. Este destino establece características y comportamientos que se supone deben adoptar simplemente por pertenecer a un determinado grupo, lo cual perpetúa segmentos de la cultura patriarcal y restringe la expresión de su identidad de género a un determinismo preestablecido.

Mediante el uso del cuento, el mundo de los personajes suscita identificaciones que conmueven a los lectores, ya que sus formas familiares y conocidas de afrontar situaciones dejan de ser las únicas opciones. En palabras de Silvia Schlemenson (2004), "imaginar destinos, elaborar supuestos y modificar pareceres son actividades interpretativas mediante las cuales lo propio y lo ajeno se entrelazan" (p.2). Los diversos modos de comportamiento exhibidos por los personajes en los cuentos pueden generar repulsión, atracción, desconcierto e imponer la presencia de una multiplicidad de formas de ser y existir en el mundo, abriendo la puerta a transformaciones novedosas, permitiendo vislumbrar la diversidad.

Consideraciones finales

A lo largo de este Trabajo Final de Grado, se ha llevado a cabo un recorrido histórico en el que se ha comprendido la infancia como una construcción social, influenciada por la cultura y, por ende, contextualizada históricamente. No obstante, también se ha destacado la importancia de la experiencia única de cada niño y niña en relación con su existencia particular en el mundo. Desde una perspectiva de género, se ha abordado una lectura que pone de manifiesto los roles y estereotipos de género que condicionan de manera negativa la libre expresión de la identidad en las primeras etapas de la vida.

Es relevante mencionar que los temas abordados engloban un conjunto de problemáticas que resultan inabarcables en su totalidad, dadas las limitaciones propias de un trabajo final de grado. Esto implica necesariamente una visión más focalizada en determinados aspectos, condicionada entre otros factores por las posibilidades de extensión de la producción, lo cual imposibilita plasmar todo lo que se ha estudiado, reflexionado y cuestionado a lo largo de la elaboración de este documento. A su vez, aunque esta instancia de investigación ha sido sumamente enriquecedora y ha demandado meses de trabajo, considero que es necesario seguir planteándonos preguntas sobre los temas presentados para continuar problematizando sobre esta temática que nos concierne a todos.

Se ha prestado especial atención a la identidad como un derecho fundamental, debido a su relación con las violaciones de derechos que muchas personas enfrentan al ser reconocidas o percibidas por otros como parte de una categoría social particular expuesta a una mayor vulnerabilidad. Esto es especialmente evidente en el caso de las disidencias, así como en el caso de niños y niñas. En numerosas ocasiones, estas personas son "castigadas" debido a lo que consideran como su identidad, y estos castigos adoptan la forma de discriminación (exclusiones, distinciones o restricciones en el ejercicio de sus derechos) o diversas manifestaciones de violencia (física, psicológica, verbal o incluso institucional). Esta situación se agrava aún más en el caso de los niños y niñas, quienes, como se señala en el Preámbulo de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), debido a su especial condición de vulnerabilidad, requieren protección y cuidado especial.

Por otra parte, la presente producción surge desde un lugar sumamente personal y de experiencias que han tenido un impacto significativo en mi vida. Como individuo, también fui niño

y, aunque crecí en un entorno familiar lleno de amor, hace más de 20 años aún faltaba camino por recorrer en términos de diversidad e inclusión, un camino que, si bien aún no está completamente trazado, ha adquirido mayor relevancia y trascendencia en nuestra comunidad actualmente.

Lamentablemente, durante toda mi infancia sentí la necesidad de ocultar aspectos de mi propia identidad: mis gustos musicales, mis preferencias por programas de televisión "destinados a niñas", e incluso detalles tan pequeños como la manera en que me sentaba, todo ello debido a la presión social y al estigma asociado con las expectativas de género impuestas a los varones. Experimenté la necesidad de fingir desinterés en ciertos temas cuando había determinadas personas a mi alrededor y enfrenté innumerables situaciones cotidianas en las que no podía ser yo libremente debido a los prejuicios y estereotipos de género. Durante muchos años, fui objeto de burlas por tener exclusivamente amigas mujeres, ya que solo con ellas me sentía tranquilo y menos juzgado. Desde temprana edad, supe que había algo en mí que no estaba "bien" porque prácticamente todas las personas que conocía me lo hacían saber. Llegué a un punto en mi adolescencia en el que me pregunté ¿Cómo puedo censurar algo que nunca desaparecerá, algo que es parte de mi identidad?

En el año 2022, se me brindó la oportunidad de participar en una experiencia de práctica pre-profesional en una escuela primaria, como parte de mi programa de licenciatura en psicología. Durante una jornada en particular, olvidé removerme el esmalte de uñas antes de dirigirme a la institución, lo que suscitó la pregunta de uno de los niños sobre por qué me pintaba las uñas, considerando que esta práctica se asociaba exclusivamente con las niñas. Sin embargo, lo que más me impactó fue la respuesta de una de sus compañeras, quien afirmó que tanto yo como todos teníamos el derecho de hacerlo, ya que no existían distinciones de género en ese aspecto. Este acontecimiento generó una profunda reflexión en mí, recordándome que en algún momento de mi vida también me encontré en la posición de aquellos niños, pero lamentablemente no conté con el apoyo o la defensa de ningún compañero o compañera.

A partir de ese momento, identifiqué la primera señal de lo que deseaba realizar como trabajo final en el marco de mi experiencia como estudiante de licenciatura en psicología. Asimismo, en ese mismo contexto, descubrí la narrativa como una poderosa herramienta que consolidó la idea de lo que hoy se ha convertido en mi última producción como estudiante de grado.

En el marco de la práctica, se utilizó la narrativa como un enfoque metodológico para abordar los aspectos relacionados con la convivencia de los niños. Los relatos compartidos y las historias empleadas desempeñaron un papel fundamental en el fomento de la empatía entre los miembros del grupo, permitiéndoles adoptar diferentes perspectivas para comprender las situaciones experimentadas por sus compañeros. En este contexto, los cuentos infantiles se presentaron como una valiosa herramienta para el trabajo narrativo debido a su naturaleza compleja, que ofreció múltiples beneficios para el desarrollo de las actividades planteadas. Estas historias permitieron diversificar las identidades representadas en el grupo, brindando la oportunidad de explorar y comprender diferentes perspectivas y experiencias. A través de los personajes y las tramas de los cuentos, se generó un espacio propicio para abordar las diferentes realidades de vida, promoviendo así una mayor aceptación y respeto. Creo que esta experiencia resalta la importancia de utilizar enfoques narrativos en el contexto educativo (y más allá de ellos) para fomentar la comprensión y la valoración de la diversidad, contribuyendo a la formación de individuos más empáticos y comprometidos con la construcción de una sociedad inclusiva.

Por último, el presente trabajo hace especial énfasis en la importancia de comprender que la identidad de género está intrínsecamente ligada a la libertad de las personas para autodefinirse y dar sentido a sus vidas, esto debido a que creo es crucial reconocer que proteger la identidad de género implica salvaguardar la esfera de la autodeterminación, un ámbito que debemos defender con todas nuestras fuerzas para que desde una edad temprana todos los individuos puedan gozar libremente de un derecho humano tan fundamental como es el derecho a la identidad y del cual a muchos se nos arrebató durante gran parte de nuestra vida.

Si bien creo que las escuelas son un gran agente socializador, mantengo una convicción sólida en cuanto a la importancia de la educación de género, la cual va más allá del entorno escolar. Por lo tanto, resulta imperativo promover una educación inclusiva y equitativa que fomente la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas. La defensa de la Educación Sexual Integral (ESI) implica ser consciente de la complejidad de los contextos sociales en los que nos encontramos inmersos, para reivindicar y promover una perspectiva fundamentada en los derechos humanos. Es fundamental asumir una posición proactiva frente a la lucha contra los discursos regresivos y sus consecuencias negativas en relación a estas cuestiones. Estamos inmersos en una constante batalla simbólica que tiene un impacto significativo en el bienestar

general. Por lo tanto, es imprescindible tomar medidas activas para preservar los avances logrados y promover el bienestar colectivo.

Creo que la narrativa se erige como una herramienta de gran valía en el abordaje de la identidad de género durante la etapa infantil. No obstante, considero que su influencia constituye únicamente uno de los cimientos necesarios en la edificación de una realidad más inclusiva para las personas cuyas personalidades disienten de las normas tradicionales de género. En virtud de ello, confío en que el resultado de esta labor no solo resulte propicio para los niños de la actualidad y las generaciones venideras, sino también para aquellos de nosotros que hemos atravesado dicha etapa en tiempos pretéritos. Es anhelado que esta iniciativa propicie un cambio, brindándole a los más pequeños el conocimiento de que existe un espacio para cada uno desde la infancia, que el presente es diverso, y el futuro aún mucho más.

Referencias Bibliográficas

- Alcantára, E. (2016). ¿Niña o Niño? La Incertidumbre Del Sexo Y El Género En La Infancia. Recuperado de: <https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/1>
- Amnistía Internacional. (s.f.). Es así: ESI (Educación Sexual Integral). Recuperado el 1 de mayo de 2023, de <https://amnistia.org.uy/es-asi-esi-educacion-sexual-integral/>
- Ariès, P. (1962). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Taurus.
- Arjona, S. (2016). Infancia con creatividad de género Identidades no binarias, cuerpos transgresores y despatologización trans. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43282/TFM%20Sheila%20Arjona%20Led esma.%20Infancia%20con%20creatividad%20de%20ge%cc%81nero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Asociación Americana de Psiquiatría. Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría, 2013.
- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4a. ed).
- Bellelli, G. & Pereira, I. (2019). Educación Sexual Integral y diversidad: tensiones y debates en el marco latinoamericano. <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/8664>
- Bernardi, B. (2005). Narrativa y psicoanálisis; alcances y límites de la palabra. Revista Uruguaya De Psicoanálisis, (100), 170–202. Recuperado a partir de <http://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/1535>
- Bernstein, B., & Cox, C. (1990). Poder educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural.
- Bettelheim, B. (1994). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Recuperado de: http://www.heortiz.net/ampag/mitos/bettelheim-pa_cuentos_de_hadas.pdf
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. Critical Inquiry, 18(1), 1-21. Recuperado de: <https://doi.org/10.1086/448619>

- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida. Fondo de cultura económica. Recuperado de: <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2022/07/3671.-La-fabrica-de-historias-%E2%80%A6-Bruner.pdf>
- BUTLER, J. (2006) Deshacer el género, Paidós Studio, Barcelona.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. Paidós.
- Castro, A., Argos J. y Ezquerro, M.P. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. Educación XX1, 19(2), 105-126. DOI:10.5944/educXX1.14271
- Cerrillo, P. (2007). Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura. Editorial Octaedro.
- Corleto, G (2015). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria.
- Corte Europea de Derechos Humanos. (2013). X and others c. Austria. Derecho a la intimidad. Derecho a la vida privada y familiar. Derecho a la igualdad. Recuperado de: <https://www.csjn.gob.ar/dbre/Sentencias/cedhxvAustria.html>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2017). Opinión consultiva OC-24/17. Identidad de género, e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo. Recuperado de: https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. Recuperado de: <https://personaysociedad.uahurtado.cl/index.php/ps/article/view/215>
- Crosiforo, A. (2013). Untoiglich, Gisela, et al. (2013). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires: Noveduc, 266 p. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 3(2), 163-173.
- deMause, L. (1974). The History of Childhood. Psychohistory Press. [https://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=PqVXXO6NgCQC&oi=fnd&pg=PP2&dq=deMause,+L.+\(1974\).+The+History+of+Childhood.+Psychohistory+Press.&ots=QPkKN-ocSo&sig=2v99gitzzpTtQg5_YK6Lt-FRfw#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.uy/books?hl=es&lr=&id=PqVXXO6NgCQC&oi=fnd&pg=PP2&dq=deMause,+L.+(1974).+The+History+of+Childhood.+Psychohistory+Press.&ots=QPkKN-ocSo&sig=2v99gitzzpTtQg5_YK6Lt-FRfw#v=onepage&q&f=false)

- Dio Bleichmar, E. (1985/1989). El feminismo espontáneo de la histeria. Estudio de los trastornos narcisistas de la feminidad. México, D.F. Fontamara.
- Duarte, A. (2022). ¡Pero yo soy un niño que tiene boca! Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces.
- Erikson, E. H. (1968). Identity, Youth and Crisis. W.W. Norton. Recuperado de etos/anio21_1/kachinovsky.pdf
- Escalante de Urrecheaga, Dilia, & Caldera, Reina. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. Educere, 12(43), 669-678. Recuperado en 16 de julio de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400002&lng=es&tlng=es.
- Fernández, A. (2003). Los idiomas del aprendiente. Nueva visión.
- Ferré, E. (1999). La infancia como construcción social: hacia una nueva construcción de niñez y adolescencia.
- Fine, C. (2011). Cuestión de sexos. Roca editorial.
- Fink y Saá. (2015). Colección antiprincesas + antihéroes. Buenos Aires, Editorial Sudestada y Chirimbote.
- Herdt, G. H., & Stoller, R. J. (1992). [BOOK REVIEW] Intimate communications, erotics and the study of culture. American Anthropologist, 94, 728-729.
- Horner, K., & Morris, M. (2018). Fostering empathy and understanding in young children through children's literature. Early Childhood Education Journal, 46(3), 271-277.
- HORNSTEIN, L. (2003) – “Intersubjetividad y clínica” Editorial Paidós - Buenos Aires 1ª Edición. Recuperado de: <https://catedraedipica.files.wordpress.com/2022/10/hornstein-intersubjetividad-y-clinica-narcisismo.pdf>
- Kachinovsky, A. & Dibarboure, M. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica. Revista de Educación y Desarrollo 40, 5-13. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_Kachinovsky.pdf

Kachinovsky, A. (2012). Enigmas del saber Historias de aprendices. Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

Kachinovsky, A. (2016). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo.

Kratochvílová, D. (2013). Selección de modo indicativo o subjuntivo con adverbios como quizá (s), tal vez, posiblemente y probablemente. Acta Universitatis Carolinae Philologica, (2), 137-148.

Ladiaria.com.uy. (2020, enero). Resistencias a la educación sexual en Uruguay. ladiaria.com.uy. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/feminismos/articulo/2020/1/resistencias-a-la-educacion-sexual-en-uruguay/>

Ley General de Educación (2008). Ley N° 18.437. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Ley integral para personas trans (2018). Ley N° 19.684. Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/institucional/normativa/ley-n-19684-fecha-07112018-ley-integral-para-personas-trans#>

Marchetti, G (2018). Identidad de género de niños, niñas y adolescentes: Una cuestión de derechos

McAdams, D. P. (2013). The psychological self as actor, agent, and author. Perspectives on psychological science, 8(3), 272-295. Recuperado de: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=12671c056b9d8c8ebfd76a3017943be18dffbd4d>

Mead, M. (1935). Sex and temperament (p. 280). Routledge and Kegan Paul.

Menin, F. J. (2015). La identidad de género como derecho humano: la legislación argentina. [The gender identity as a human right: Argentine legislation]. Recuperado de: [7https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=q4PUP6AAAAAJ&citation_for_view=q4PUP6AAAAAJ:u-x6o8ySG0sC](https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=q4PUP6AAAAAJ&citation_for_view=q4PUP6AAAAAJ:u-x6o8ySG0sC)

- Mercer, R. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. *Revista chilena de pediatría*.
- Míguez, M. (2012). La sujeción de los cuerpos dóciles. Medicación abusiva con psicofármacos en la niñez uruguaya. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20285?mode=full>
- Mischel, W. (1972). Las diferencias sexuales en las conductas desde el punto de vista del aprendizaje social. En E. Mac Coby, *Desarrollo de las diferencias sexuales* (pp.33-60). Madrid: Marova
- Muniz, A. (2013) Abordajes clínicos de las problemáticas actuales en la infancia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 3(2), 135 - 154. Recuperado de: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/165>
- Nikolajeva, M. (2015). *Children's literature comes of age: toward a new aesthetic*. Routledge. Recuperado de: <https://www.perlego.com/book/1643477/childrens-literature-comes-of-age-toward-a-new-aesthetic-pdf>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013). *How picturebooks work*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203960615/picturebooks-work-maria-nikolajeva-carole-scott>
- Peidro, S. (2021). La patologización de la homosexualidad en los manuales diagnósticos y clasificaciones psiquiátricas. *Revista de Bioética y Derecho*.
- Peña, M.; Rojas, P.; Rojas, S. (2015). ¿Cómo diagnosticar a un niño? Diagnóstico del Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad desde una perspectiva discursiva crítica. Recuperado de: <http://atheneadigital.net/article/view/v15-n1-pena-rojas-rojas>
- Pisón, J. (2021). LAS PERSONAS LGBTIQ Y SUS DERECHOS. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/redur/article/view/5214>
- Principios de Yogyakarta (2007). Sobre la aplicación de la legislación internacional de Derechos Humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género.
- Quinteros, Graciela. (2003). Desarrollo humano e infancia. *Revista Tramas* (20), 61-79.

- Quirarte, V. (2017) Para una bibliografía de la infancia en el siglo XIX. XIX Jornadas Académicas conmemorativas por los 150 años de la BNM y 50 del IIB: Pasado, presente y futuro de la Bibliografía mexicana Compendio, 125.
- Real Academia Española. (1970). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://archivo.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola-1970>
- Riascos, A. y Rios, J. (2013). La importancia de la subjuntivización y la narrativa en la construcción de la identidad. Revista de Estudios Sociales. Recuperado de [https://www.academia.edu/5923214/La importancia de la subjuntivizaci%C3%B3n y la narrativa en la construcci%C3%B3n de la identidad](https://www.academia.edu/5923214/La_importancia_de_la_subjuntivizaci%C3%B3n_y_la_narrativa_en_la_construcci%C3%B3n_de_la_identidad)
- Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. Siglo xxi.
- Sanchez, M. (2015) Los cuentos infantiles clásicos y el Género. Aportes para la práctica docente. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7545>
- Sandler & Sandler, A.-M. (1978), On the development of object relationships and af-fects. Internat. J Psycho-Anal., 59:285-296.
- Schlemenson, S. (2003). Leer y escribir en contextos sociales complejos. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Schlemenson, S. (2004). Narración, imaginación y espacio escolar. Cuadernos de Psicopedagogía, 3(6). Recuperado de : http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492004000100002
- Schlemenson, S. (2013). La narración y el desarrollo del pensamiento. [Curso disponible en IAEU: Instituto de Altos Estudios Universitarios en Abierto] Recuperado de: <https://www.iaeu.net/course/view2.php?id=61>
- Siciliani, J.M. (2014). Contar según Jerome Bruner. Itinerario Educativo, xxviii (63), 31-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280205.pdf>
- Szpilbarg, D (2021). El fin del príncipe azul: catálogos feministas para infancias diversas. El caso de la Colección Antiprincesas (Argentina). Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/160346>

Taborda y Leoz (2013) Psicología Educacional en el Contexto de la Clínica Socioeducativa.

Tonucci, F. (2019). Por que la infancia. Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y los niños.

UNESCO. (2015). Educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233064.locale=en>

UNESCO. (2019). Marco de referencia internacional de la Educación Sexual Integral. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367302>

UNICEF. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html

Unicef. (2021). EDUCACIÓN TRANSFORMADORA DE GÉNERO. Reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo. Recuperado de: <https://www.unicef.org/media/123676/file/EDUCACI%C3%93N%20TRANSFORMADORA%20DE%20G%C3%89NERO.pdf>

UNIFEM-UNICEF. (1990). Mujeres y hombres en la educación. Perspectivas para el año 2000.

Van Ausdale, D., & Feagin, J. R. (2001). The First R: How Children Learn Race and Racism. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.