

La literatura,  
la educación y  
la pedagogía:  
enfoques y tendencias



## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

### LA LITERATURA, LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y TENDENCIAS

# Implicaciones pedagógicas: los imaginarios sobre la belleza presentes en *Cosas de niñas*

## Pedagogical Implication of the Imaginaries About Beauty in the Book *Cosas de niñas*

Nadia Johanna Hernández Ordoñez<sup>1</sup> 

### Resumen

El libro *Cosas de niñas*, empleado asiduamente en el entorno escolar, ofrece una serie de consejos, actividades, ideas e información de género y salud, entre otros, que están permeados por imaginarios sobre la belleza. Este artículo tiene como objetivo analizar las implicaciones pedagógicas de esos imaginarios, a partir de la consideración de que la literatura puede aportar significativamente a cómo los sujetos construyen una narrativa de sí mismos. En ese sentido, se parte de asumir que los libros infantiles contribuyen con gran fuerza a la imagen que las niñas adoptan sobre sí mismas y, por tanto, configuran formas de constitución de una narrativa propia apoyada en el interés por la construcción de la identidad como uno de los grandes aprendizajes que se espera se alcancen durante la infancia. Para la interpretación, se establecen tres categorías de estudio que evidencian los imaginarios de belleza en diversos capítulos de la obra: a) ¿cómo son las niñas?; b) ¿de qué hablan?, ¿qué sienten?, y ¿qué hacen?, y c) ¿para quién lo hacen? Para el análisis de la información obtenida, se realiza un ejercicio crítico desde la relación explicar y comprender, propuesta por la hermenéutica reflexiva. Se concluye que estos libros transmiten ideas enmarcadas en estereotipos sociales, violencias de género e invisibilización de las libertades en la construcción de la identidad de las niñas. Así mismo, se presenta como hallazgo la relevancia de que el cuerpo docente analice dichas ideas e imaginarios, así como los medios que los replican y consolidan.

**Palabras clave:** literatura, infancia, aprendizaje, escuela.

### Abstract

The book *Cosas de niñas*, frequently used at schools, offers some advice, activities, and gender and health information, among others, that are permeated by beauty imaginaries. Having in mind that literature has the power to meaningfully contribute to shaping the way subjects create a narrative of themselves, this article aims to analyze the pedagogical implications of those beauty imaginaries on children's perceptions of themselves. In this regard, it is adopted the assumption that children's books strongly influence the images that girls depict of themselves; therefore, these books have an effect on the development of individual narratives while the process of identity construction, as one of the main outcomes of childhood, is carried out. The beauty imaginaries evidenced in the book were interpreted under three categories of study: a) what do girls look like?, b) What do girls talk about?, What do they feel? What do they do?, and c) For whom do girls do what they do? The information gathered is analyzed following a critical exercise of explanation-understanding, proposed by reflexive hermeneutics. It is concluded that these books convey ideas framed in social stereotypes, gender violence, and the invisibilization of liberties that affects how girls construct their identity. Hence, it is paramount that teachers accompanying these processes analyze such imaginaries and the sources in which they are replicated and consolidated.

**Keywords:** literature, childhood, learning, school.

<sup>1</sup> Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna. Candidata a doctora en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [johannahernandez500@gmail.com](mailto:johannahernandez500@gmail.com)

**Cómo citar:** Hernández, N. J. (2023). Implicaciones pedagógicas: los imaginarios sobre la belleza presentes en *Cosas de niñas*. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 20-33. <https://doi.org/10.14483/22486798.20507>

Artículo recibido: 26 de mayo de 2023; aprobado: 9 de agosto de 2023

## Introducción

El presente artículo corresponde al análisis del libro *Cosas de niñas* (2016), de María Villegas y Jenni Kent, ganador del premio Latino Book Awards 2006 al mejor libro para niños, conocido ampliamente en espacios pedagógicos y difundido como un recurso que ayuda a las niñas a conocerse a sí mismas. El ejercicio de lectura crítica se centra particularmente en lo que corresponde a los imaginarios sobre la belleza presentes tanto en ilustraciones como en textos, los cuales traen a escena algunos de los elementos de tensión actuales sobre la relación entre la literatura y la escuela.

A lo largo de los últimos años, se ha extendido una discusión sobre el papel educativo de la literatura infantil, entendiendo que esta, como parte de la literatura universal, no tiene en principio un objetivo educativo y que, por tanto, no puede ser un elemento únicamente pedagógico diseñado para el territorio escolar, sino para la vida misma. Por ello, se ha insistido en que, de manera urgente, docentes y mediadores profundicen en cómo seleccionan los materiales literarios para establecer razonamientos críticos que permitan desentrañar el sentido de aquello que se ofrece como material de enseñanza, sea literatura infantil o no.

Al respecto, [Bombini \(2001\)](#) señala cómo el lugar de la literatura en el currículo escolar se presenta como una cuestión controvertida. Este lugar de tensión se centra en por lo menos tres apreciaciones enunciadas por el autor. La primera, en relación con la tipificación de la clase de conocimiento que es el conocimiento literario; la segunda, qué tipo de experiencia promueve, cuál es el sentido de enseñar literatura en la escuela, y finalmente, cuáles son los modos más apropiados de enseñarla y aprenderla (p. 52).

En medio de esta discusión actual centrada en la relación literatura/escuela, aparecen obras como *Cosas de niñas*, las cuales aportan un lugar de tensión adicional asociado a cuáles son los aprendizajes que se construyen producto del encuentro entre niños y niñas lectoras con los libros

compartidos en el territorio escolar. En esta obra, vale la pena advertir los imaginarios de la belleza que se enuncian en las actividades propuestas; por tanto, su contenido es una oportunidad para hacer visibles, desde la crítica hermenéutica, los componentes ideológicos del imaginario social.

Este análisis parte de que la literatura aporta poderosamente a la construcción de la identidad narrativa, pues erige una imagen del mundo real o posible a partir del juego imaginativo que se patentiza por medio de los textos y las ilustraciones propias de los libros para niños y niñas. [Rodríguez \(2022\)](#), según los resultados de su investigación, cuyo objetivo se centró en comprobar si el alumnado se veía influenciado por la literatura infantil y juvenil, y si desde sus lecturas construían diversos estereotipos, entre ellos, los de género, demostró que, efectivamente, a través de la literatura se han transmitido, y se siguen transmitiendo, ideales sobre la manera de comportarse, de actuar y de ser de los niños y las niñas o de los hombres y las mujeres (p. 261).

En ese sentido, es de resaltar que una de las preocupaciones de maestros, maestras y familias se asienta sobre la formación de la identidad de los niños y las niñas. Por esto, en la infancia, se espera la consolidación de sujetos capaces de constituir una narrativa de sí mismos y de apropiarse las normas sociales y los valores culturales del lugar en el que nacen. Así mismo, se espera que desarrollen una voz personal y una posición crítica frente al mundo, de manera que se vinculen de forma progresiva y con relativo éxito al entorno social que habitan. Este ejercicio de consolidación de sí mismo se convierte en un objetivo de la escuela que, al tiempo que media la relación de los niños y las niñas con el mundo, propone experiencias pedagógicas que buscan proveer los aprendizajes y desarrollos necesarios para que ellos y ellas puedan prepararse para la vida presente y futura.

Dentro de esta constitución de la identidad personal, se marca la necesidad de que los niños y las niñas desarrollen una relación identitaria con el género al que pertenecen y que estén en

consonancia con su sexo biológico. Este aprendizaje se basa en la comprensión naturalizada de que “el género se constituye como una de las relaciones estructurantes que sitúan al individuo en el mundo y determina a lo largo de su vida, oportunidades, elecciones, trayectorias, vivencias, lugares e intereses” (Chiarotti, 2006, p. 7).

En ese sentido, según lo planteado por Fernández (1996), es necesario conocer y descifrar el legado cultural y las formas de su reproducción social, como una de las causas importantes de la legitimación, mantenimiento y perpetuación de las relaciones de género asimétricas y la subordinación de las mujeres. Esto es importante dado que lo que se reconoce como desprecios contra la población femenina, pueden observarse no solo en las prácticas y comportamientos sociales, sino que también se fijan en cómo concebir, representar y narrar la sociedad, en los caminos de comunicarse y expresarse (Fernández 1996, p. 44).

Sin embargo, de acuerdo con Rangel (2003), la preocupación de muchos educadores, padres y madres se centra en una tendencia al *no cambio*, el cual es un mecanismo defensivo manifiesto o encubierto ante el riesgo de modificar las pautas o patrones regulares de conducta que ya se conoce, pues estos cambios pueden tener consecuencias para las cuales aún no se tiene respuesta.

Una de las causas de esta resistencia está vinculada con el temor al abandono de los valores morales y familiares, a la feminización del hombre o a la masculinización de la mujer, así como también al incremento desmedido de la homosexualidad, las desviaciones o perturbaciones sexuales, la prostitución, la extinción de la maternidad y el deterioro de la vida familiar. (Rangel, 2003, p. 52)

Según Chiarotti (2006), actualmente en la sociedad existe un reparto diferente de funciones que hace que se asignen a las mujeres determinadas tareas, asociadas casi siempre a las labores del cuidado de la casa, la alimentación de la familia

y la crianza. Así mismo, existe una expectativa sobre los hombres que se cierne sobre el imaginario de proveedores del hogar y de protectores dentro de la familia (p. 7).

Este aspecto, en el caso de las niñas, promueve unos aprendizajes naturalizados como verdaderos que devienen exigencias para ocupar el lugar que les corresponde socialmente y construir subjetividades que se acomodan a los acuerdos implícitos de sus comunidades. Estos suelen cimentarse en el territorio escolar, a través de las diversas experiencias propuestas por los mediadores, que se fundamentan en la división de los juegos y los juguetes, las enunciaciones y las consignas empleadas en el desarrollo infantil.

Uno de los elementos que constituyen una tensión a la hora de comprender la configuración de la subjetividad de las niñas se centra en la belleza, asociada implícitamente con lo femenino. Esta naturalización responde a la imposición de aspectos ideológicos del imaginario social que se sustentan en formas occidentales de comprender lo que significa ser bella. Por supuesto, este fenómeno no solo se ubica en el territorio escolar, sino también en prácticas sociales y culturales. Un ejemplo lo constituyen los reinados de belleza femenina en los que, según Finol (1999), existe un

deliberado espectáculo del cuerpo, donde este se convierte en pura exhibición y puro objeto de la mirada, ya no solo del espectador sino, en primer lugar, de la mirada vicaria de la cámara que tiene la posibilidad de abordar ese cuerpo desde todos sus ángulos, en todos sus movimientos y atuendos que lo cubren y descubren. El cuerpo aparece aquí, sin mente o espíritu, descerebrado casi, exhibido como objeto de arte, como expresión máxima de toda la tecnología contemporánea de la belleza que va desde la vestimenta, el *hair dressing* y la dietología, con su extenso repertorio de alimentos y medicamentos, pasando por el *aerobic*, el *jogging* y el *body building* femenino, hasta continuar con los perfumes, el maquillaje, la ornamentación y la joyería. (p. 115)

De acuerdo con [Muñiz \(2014\)](#), en el siglo XIX se afianzó esta idea de la feminidad ligada a aspectos como la belleza, la fragilidad y la delicadeza del cuerpo de las mujeres, centrada en una mirada decimonónica: “Los historiadores y demás estudiosos recuperaron el ‘pasado de la humanidad’ de manera eurocentrista y androcéntrica buscando en ese pasado los valores estéticos predominantes en sus sociedades” ([Muñiz, 2014, p. 416](#)).

A su vez, [Sobrino y Rabito \(2018\)](#) realizaron una revisión sistemática de investigaciones sobre las insatisfacciones con el cuerpo, en las que hallaron, por ejemplo, que en el 72,22 % de las investigaciones, las mujeres enuncian tener un mayor nivel de insatisfacción corporal respecto a los hombres y tienen “el deseo de querer adelgazar y bajar de peso para ajustar su imagen corporal a los modelos estéticos corporales e ideales de belleza en pro de la delgadez promovidos por los medios de comunicación” (p. 560).

En el territorio escolar, igualmente, se promueve el cuidado del cuerpo, la higiene, las actitudes y acciones que permiten a las niñas ubicarse en esta categoría; ellas definen lo que se considera socialmente asociado a lo bello y aquello que les permitirá responder a las diversas situaciones sociales que enfrentan. En ese sentido, docentes y cuidadores *aleccionan* a las niñas para que aprendan los elementos que se consideran fundamentales para desempeñar su rol y para garantizar que consoliden una narrativa de sí mismas, sustentada en los valores morales adultos. Ahora bien, aquellas mujeres que, por alguna razón, no responden a dichos imaginarios sociales, sufren de cierto tipo de rechazo que incide no solo en cómo se ven y cómo se comunican, sino incluso en sus elecciones de vestuario y en sus enunciaci-ones sobre sí mismas.

[Hidalgo \(2007\)](#) afirma que a la mujer que subvierte el lugar social asignado se la representa de manera grotesca y terrorífica en estrecha comunión con una naturaleza primitiva e incontrolada. Por su parte, para [Martínez \(2007\)](#),

dicha mujer temida, dadora de vida y devoradora es afín a los mitos y tradiciones de todas las culturas ancestrales. El abandono, e incluso el solo alejamiento del horizonte cultural de la feminidad provoca profundos sentimientos de culpa, vergüenza y depresión, por una parte, y miedo, rechazo y repulsión por otra, llegando incluso a cuestionar “la esencia femenina” –como construcción histórica–, el ser mismo de mujer. (p. 90)

### **La literatura infantil y los imaginarios de la belleza en la escuela**

Uno de los materiales propuestos como elementos pedagógicos en el aula de clase corresponde a los libros infantiles, a través de los cuales se presenta al estudiantado el mundo en el que viven y se ejemplifican las historias que configuran su historia ficcional del mundo. Se entiende este término como la construcción de una narrativa propia configurada desde el encuentro del niño y la niña con el acervo cultural, y las diversas historias ficcionales que les dan luces sobre lo que son, sobre cómo es y cómo funciona el mundo.

En lo que respecta al territorio escolar, se reconoce que, al hablar de un texto constituido por el lenguaje, ese que somos (como lo es la literatura), es necesario admitir que

siempre ella transmite algo al sujeto lector, no solo en el modo en que un documento histórico le dice algo al historiador: ella le dice algo a cada uno, como si se lo dijera expresamente a él, como algo presente y simultáneo. ([Gadamer, 1996, p. 59](#))

El texto le dice algo al lector; es un secreto que solo se revela mientras se habla, el lector lo guarda como si fuera suyo, reflexiona, habla sobre él y devela sus impresiones sobre la obra.

La presente investigación, por su parte, asume que los libros que las niñas leen en el territorio escolar y que son ofrecidos por los adultos

que las acompañan como un recurso pedagógico para reforzar aquellos aprendizajes considerados necesarios y lograr todas estas realizaciones, se convierten en interlocutores que les muestran un “como yo” que enuncia elementos ideológicos del imaginario social. Este mundo ficcional, mostrado por el texto, reconfigura la forma en que los niños y las niñas construyen su propia ficción. Este asunto resulta fundamental para comprender cómo los entornos escolares reafirman o interpelan las libertades propias de los niños y las niñas para construir lo que son, y cómo lo asumen a través de la mediación pedagógica.

Para complementar esta idea, se adopta lo propuesto por Larrosa (2006), para quien

pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma, como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. (p. 25)

En este sentido, la lectura se comprende como refugio, como experiencia en la que el lector se escapa a otro lugar diferente y escogido por él mismo: “El libro es una hospitalidad que se ofrece, una especie de refugio que uno puede llevar consigo, en el que puede dar marcha atrás. Un refugio donde se oye como el eco lejano de la voz que nos arrulló” (Petit, 2002, p. 22).

### Marco teórico o conceptual: imaginario social desde la hermenéutica reflexiva

En su obra *Del texto a la acción, ensayos de hermenéutica II* (2001), Ricoeur presenta su perspectiva frente a la construcción del imaginario social, mediante la definición de dos conceptos básicos. Para él, este imaginario se constituye del vínculo entre *ideología* y *utopía*, entendidas como prácticas imaginativas, cuya característica general se basa en su antagonismo mutuo. Ricoeur se ocupa de deshacer esa aparente rivalidad y así habilitar la

comprensión sobre cómo las dos cumplen un papel importante en la manera en que se construye lo social, pero también en las posibilidades de creación que se desprenden de ellas.

Dado que, en el presente artículo, se analizan los componentes ideológicos del concepto de *belleza* presentes en la obra, es necesario precisar que “se entiende la ideología vinculada a la necesidad de un grupo cualquiera, de darse una imagen de sí mismo, de representarse, de ponerse en juego y en escena” (Ricoeur, 2001, p. 212). En este sentido, ella constituye un fortalecimiento y repetición del vínculo social que puede aplicarse a cualquier hecho posterior al que dicha práctica consolidó (acto fundacional). De acuerdo con Ricoeur (2001),

la ideología entonces se vale de la simplificación, la esquematización, el estereotipo y la ritualización cuyas prácticas proceden de la distancia que no cesa de instaurarse en la práctica real y las interpretaciones a través de las cuales el grupo toma conciencia de su existencia y de su práctica. (p. 212)

Bajo sus formas, la ideología fortalece, refuerza, preserva y, en ese sentido, conserva al grupo social tal cual es (Ricoeur, 2001). Este aspecto propio de la ideología configura elementos positivos asociados a la posibilidad de consolidar formas de pertenencia social que, a su vez, permiten la construcción de una narrativa social, una historia de los pueblos para establecer acuerdos de convivencia que evitan los conflictos sociales y regulan la vida. Sin embargo, el componente ideológico del imaginario social, en su fase negativa, puede reforzar relaciones de poder inequitativas, obsoletas con la realidad cambiante, represivas y opresoras.

En los libros que las niñas leen, se ponen en juego los elementos que configuran el imaginario social sobre la belleza y, a través de ellos, estas se apropian de unos modos de ser y de vivir. Esta apropiación trae consigo no solo la posibilidad de comprender el mundo y sus reglas para hacerse partícipe de él, sino también elementos que las conducen a



una expectativa y exigencia sociales sobre sí. Es decir que, cuando las niñas se enfrentan a un libro en el territorio escolar, aprenden cosas sobre el mundo que les ayudan a aprehender elementos que consideran trascendentales de la obra.

El concepto de apropiación ricoeuriano es pertinente para el abordaje de la pregunta propuesta en este artículo, dado que se basa en lo que sucede con el sujeto al hallar un texto producto de la cultura. Al introducir el término *apropiación*, Ricoeur afirma que la interpretación de un texto se acaba únicamente cuando se da el proceso de la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse (Ricoeur, 2001). Este acabamiento de la inteligencia del texto en una inteligencia de sí mismo representa un componente fundamental para comprender la potencia de la lectura literaria en la construcción de la subjetividad.

Siguiendo esta perspectiva, Ricoeur mantiene que la *apropiación* no puede entenderse como un *hacer propio* del sentido del texto por parte de un sujeto soberano e imperturbable, de un yo que es siempre dueño tanto de su propia subjetividad como de toda objetividad. Para él, la apropiación no es una forma de constitución de la objetividad en y por un sujeto, ni una autoproyección del sujeto en el texto. Esta implica, por el contrario, un cierto abandono del yo, un juego con las precomprensiones propias. Esta renuncia, según Ricoeur, es un momento fundamental de la apropiación y se distingue de cualquier forma de “toma de posesión”. La apropiación es también, y primariamente, una forma de dejarse llevar por el relato del texto.

En consecuencia, Ricoeur critica la idea de que comprender un texto suponga simplemente acoger su sentido en la medida en que el sujeto lector se deja llevar; la apropiación no supone la asimilación de lo ajeno en lo propio, sino lo que Gadamer ha denominado *fusión de horizontes*.

A su vez, Basombrio (1997) aclara, desde una perspectiva hermenéutica, que “la comprensión, la apropiación del texto, la intersección entre el

mundo del texto y el mundo del lector, supone una transformación del lector cuyo sí mismo se ensancha al fusionarse con el mundo del texto” (p. 93).

### Identidad narrativa

Se comprende la *construcción de la identidad narrativa* como el proceso a través de la cual los seres humanos configuran ciertas ficciones sobre sí mismos, que les permiten relatar quiénes son y han sido, para darles una historicidad propia y recoger aquello que, a fuerza de interpelaciones, ha formado parte de su subjetividad. Así, según Ricoeur (2006), “mediante variaciones imaginativas sobre nuestro propio ego, intentamos una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre ambos queda la identidad narrativa” (p. 22)

Ricoeur señala, entonces, que el sí mismo puede así refigurarse a través del análisis de las configuraciones narrativas; la identidad narrativa, constitutiva de la ipseidad, puede incluir el cambio y la mutabilidad en la *cohesión de una vida*. Con todo, el sujeto aparece entonces constituido a la vez como lector y como escritor de su propia vida. Según Paul Ricoeur (1995):

El sí del conocimiento de sí es el fruto de una vida examinada, según la expresión de Sócrates en la *Apología*. Y una vida examinada es, en gran parte, una vida purificada, clarificada, gracias a los efectos catárticos de los relatos tanto históricos como de ficción transmitidos por nuestra cultura. La ipseidad es así la de un sí instruido por las obras de la cultura que se ha aplicado a sí mismo. (p. 998)

### Metodología

Para el análisis de la obra, se asume la propuesta ontológico-política de la hermenéutica reflexiva como posibilidad metodológica en la investigación social. En este sentido, vale la pena precisar

que, con respecto a la hermenéutica de Ricoeur, ella no corresponde a una metodología de investigación, sino a una filosofía de la comprensión. Por las características de la problematización propuesta, este ejercicio filosófico reflexivo muestra una vía de acceso al análisis de la obra seleccionada, para reconocer en ella los imaginarios sobre el cuerpo de la niña asociados al asunto de la belleza; para la hermenéutica reflexiva, los procesos de comprensión del mundo y de sí mismo pueden ser posibles únicamente a través del lenguaje, en tanto que él configura nuestra experiencia. Para esta investigación se parte de la comprensión de que el libro transmite ciertos mensajes sobre lo que significa habitar el mundo y que, en ese orden, constituye un objeto susceptible de interpretación.

Particularmente, la visión articulada entre explicar y comprender, propuesta por Ricoeur como la estrategia de interpretación de un texto, supone una posibilidad de abordaje precisa al foco de investigación cualitativa propuesta, si se tiene en cuenta que permite alcanzar una comprensión hermenéutica. Para este caso, se asume el libro

como objeto multimodal, en el que entran en juego dos tipos de textos (el escrito y la ilustración), los dos susceptibles de ser analizados. Para el ejercicio de esta obra, se toman tres categorías de las siete propuestas en el trabajo doctoral, que dan cuenta de los elementos ideológicos del imaginario de belleza, presentes en el libro analizado; así mismo, se agrupan los capítulos de la obra según sus contenidos temáticos, tal como se detallan en la [tabla 1](#).

Para el análisis, se transcribieron tanto textos como imágenes en una matriz analítica, para posteriormente identificar los elementos que constituyen reiteraciones en la obra, que se transforman en rasgos identitarios de las niñas, y que, a su vez, permiten una construcción del personaje, en las que el lector, con el ejercicio de observación de la representación gráfica y la lectura del texto escrito, logra establecer que el sujeto representado corresponde a un personaje femenino infantil. En los resultados presentados en el artículo, se vinculan algunos de los fragmentos transcritos y de las imágenes analizadas, de forma que puedan

**Tabla 1***Categorías de análisis*

<b>Categoría</b>	<b>Campo de estudio</b>	<b>Capítulos analizados</b>
C.1 ¿Cómo son las niñas?	Describe aspectos relacionados con los adjetivos que se usan para describir a las niñas como personajes. Así mismo, se relacionan las características físicas que se presentan en la ilustración.	"Para verme superlinda". "¿Qué le pasa a mi cuerpo?". "Nada como la buena salud". "Explorándome por dentro".
C.2 ¿De qué hablan, qué sienten y qué hacen?	Corresponde a los pensamientos que se atribuyen a las niñas como personajes y las reflexiones que ellas realizan sobre sí mismas, sobre sus relaciones con los otros, con lo otro y con la experiencia vital. Describe las acciones que las niñas realizan, a qué se dedican, qué actividades se les atribuyen y las experiencias que viven en el marco de las historias narradas en texto y en ilustración.	"Etiqueta". "Descontrolada". "Las últimas palabras".
C.3 ¿Para quién lo hacen?	Se enuncian las razones que movilizan las acciones asociadas a la niña como personaje, en el marco de las relaciones que establece con otros.	"El lado práctico de la vida". "Mi familia". "Mi mundo fuera de casa". "Mis amigos". "¡Homonautas a bordo!".



ejemplificar las reiteraciones y naturalizaciones identificadas.

Así, se analizan los aspectos ideológicos del imaginario, entendidos como aquellos elementos ya instituidos como *verdades* sobre la configuración de los cuerpos de las niñas y que se evidencian en las reiteraciones que ocurren en las diversas formas de narrar quiénes son y cómo son. Esto se analiza tanto en ilustraciones como en textos escritos para delimitar, por un lado, los elementos positivos asociados a su adhesión y pertenencia al grupo social, y por otro, aquellos que, en su fase negativa, configuran formas silenciosas de violencia contra las niñas que, incluso, son promovidas en el territorio escolar por docentes y mediadores.

Para la presentación de los resultados, estos se disponen a partir del desarrollo de la relación explicar y comprender propuesta por la hermenéutica reflexiva. En principio, se describen los elementos que contiene la obra y que se relacionan directamente con el imaginario de belleza en los textos propuestos para, después, desarrollar su interpretación. Por motivos de organización, se muestran las reiteraciones observadas en el libro para cada una de las categorías de estudio propuestas.

## Análisis y resultados

Una vez desarrollada la matriz analítica y como resultado del proceso explicativo, se presentan los aspectos relevantes asociados a cada una de las tres categorías señaladas: la primera corresponde a las preguntas quiénes son y cómo son las niñas, en las que se recogen las recurrencias y las naturalizaciones frente a la relación entre la pregunta y el imaginario de belleza desarrollado tanto en imágenes como en textos.

En los capítulos señalados, el libro propone una serie de consejos útiles que la autora titula “Verse superlindas”. Estas recomendaciones señalan únicamente aspectos asociados a la condición física: en primer lugar, se ocupa del cuidado del cabello, la piel, los oídos, la boca, las manos los pies y, posteriormente, presenta un minirrecetario básico

de belleza en el que se incluyen temáticas referidas al maquillaje y la moda; luego, se explican los cambios corporales sufridos por las niñas como la salida de vello, el crecimiento de los senos, la menstruación, entre otros.

Para [Martínez \(2007\)](#), históricamente la feminidad está atravesada por una dimensión de ser para otros, que es donde adquiere sentido vital y reconocimiento de sí, por su contribución a la realización de los demás. Es decir, las mujeres construyen su subjetividad necesariamente en la relación que tienen con otros en el campo de la utilidad para ellos y no para sí mismas.

La ubicación de la mujer en una esfera no tradicional supone romper con el ideal estereotipado de mujer-madre y la coloca en el sospechoso lugar de trasgresión, lo cual funciona como una fuente de represión social y psicológica que le impide a mantenerse dentro de los parámetros del *status quo*. (p. 90)

Se presenta, a continuación, un fragmento del texto en el que se dan consejos sobre el cuidado de la piel como reflejo de lo que sucede en el cuerpo y los elementos útiles para cuidarla. En este también se evidencia la reiteración por lo que se denomina, a lo largo de la obra, como *mantenerse sana*. Dicha sanidad se asocia únicamente al cuidado físico del cuerpo:

Mi piel: Nuestra piel es reflejo de lo que sucede en nuestro cuerpo. Aunque tiene a asociarse solo con la belleza, también habla de nuestra salud. Para tener una piel radiante hay que comer bien, hacer ejercicio y cuidarse como corresponde. ([Villegas y Kent, 2016, p. 35](#))

Frente al cuidado de la salud, se disponen la nutrición, el ejercicio y el sueño. En las ilustraciones de la obra, se observa la representación corporal de las niñas y los aspectos asociados a aquello que las hace verse bellas. Naturalmente, se establece una diferencia entre verse bella y ser bella,

pues el libro prioriza a la observación externa y no a la condición de belleza del sí para sí.

Frente a este ejercicio descriptivo, se identifican tres elementos fundamentales asociados a aspectos ideológicos del imaginario social concernientes a: a) la belleza como resultado netamente de la apariencia física; (b) la belleza asociada a los buenos modales, y c) la belleza asociada a la higiene y la sanidad. En las ilustraciones de la obra, se evidencia un conjunto de niñas que representan el imaginario de belleza sostenido por el libro a lo largo de sus páginas, y que reitera la importancia del cuidado del cuerpo y la apariencia.

En las sociedades contemporáneas caracterizadas por una exigencia cada vez mayor de cuerpos socialmente perfectos, bellos y saludables, se han adoptado y producido una gama de modelos de belleza tanto para hombres como para mujeres, en los que se desconoce y se excluye cualquier tipo de diferencia. Siguiendo los postulados de [Muñiz \(2014\)](#), tales patrones

promueven la discriminación racial, la de los discapacitados y por supuesto de quienes no cumplen con las características de belleza que se le atribuyen a la piel blanca, al cabello rubio, a los ojos claros, la nariz “respingada”, la estatura y la delgadez extrema. (p. 416)

En la obra analizada se puede leer:

Buenos modales: Los modales no nacen con uno, se aprenden con el tiempo. Los buenos modales te ayudarán a adaptarte mejor a cualquier cultura y a mantener buenas relaciones con tus amigas y maestros. Los buenos modales son una señal importante de respeto hacia ti misma y hacia los demás. Así como a ti no te gusta que te regañen y te corrijan todo el tiempo, a tu familia tampoco le gusta hacerlo; es desgastador para todos. Si realmente quieres aprender a comportarte bien, las reglas básicas son fáciles de asimilar. ([Villegas y Kent, 2016, p. 177](#))

En este fragmento aparece el imaginario sobre la relación obediencia/belleza. La obediencia a las

reglas externas corresponde, entonces, a una tarea que las niñas deben aprender para evitarse problemas. Estas reglas se corresponden con las normas y modales que la niña debe seguir; imaginario que dificulta la posibilidad de pensar a un niño, niña o adolescente como un sujeto de derecho, activo, cuya palabra tiene valor en sí misma y que construye su subjetividad no solo desde aquello que recibe, sino desde aquello que es, hoy, aquí y ahora ([Velázquez, 2011](#)).

Muchas de estas reglas son impartidas incluso por los medios de comunicación y el lenguaje publicitario cuando difunden modelos de belleza estandarizados que inciden en la percepción y la evaluación que las personas realizan de su propia imagen ([Martín et al., 2022](#)).

Frente a la categoría “¿De qué hablan?, ¿qué sienten?, ¿y qué hacen?”, en la propuesta tanto ilustrada como textual, las niñas se ocupan del cuidado de su cuerpo, del mantenimiento del cabello, de la apariencia, la alimentación y los cambios hormonales; las numerosas transformaciones corporales y su cuidado incluyen una alimentación saludable. Esto es evidente, por ejemplo, en el siguiente fragmento:

Mis manos: Las manos son un instrumento de uso permanente y un reflejo de lo que somos. Hay que cuidarlas y asearlas para evitar que se conviertan en fuente de contaminación. Lávate las manos después de usar el baño. Antes de comer, luego de estar con alguien enfermo, antes y después de cocinar, o después de tener contacto con animales. ([Villegas y Kent, 2016, p. 67](#))

En cuanto al imaginario de belleza, se producen las siguientes reiteraciones: a) la apariencia física determina la belleza o fealdad de una niña; b) el cuidado constante de la piel, la salud física, la salud mental y las relaciones sociales sanas son determinantes para establecer que las niñas son bellas. Los temas relevantes para las niñas están orientados hacia: a) las relaciones sociales con sus padres y amigos; b) el ingreso a la vida amorosa;

c) el cuidado del cuerpo; y d) la intención persistente de mantenerse *sana*.

A lo largo de la trama, la ilustración presenta algunas de las cosas que las niñas hacen y deberían hacer porque corresponden a la intencionalidad de esta obra. Se puede evidenciar las naturalizaciones reiteradas sobre el ejercicio y la preocupación por el bienestar físico. Las niñas, entonces, se ejercitan, se mantienen delgadas y atienden al cuidado del cuerpo. Este cuidado excesivo se considera un trabajo agotador. [Velázquez \(2011\)](#) aporta a esta visión del trabajo agotador de ser bella cuando afirma que, desde principios del siglo XX, pero sobre todo desde 1950, la belleza ya no se concibe como un don natural, sino como un trabajo para realizar. La ropa, los productos estéticos, la cirugía aparecen como herramientas cercanas que permiten conseguir esa belleza deseada.

En la investigación realizada por [Wilhelm y Rojas-Díaz \(2023\)](#), se evidencia cómo en Latinoamérica existen afectaciones evidentes en la satisfacción corporal de las mujeres, marcadas por sus vivencias sociales, culturales, mediáticas e incluso sociales e históricas. Para estos autores,

hay una mayor incidencia de insatisfacción corporal en las mujeres causado por la interiorización de ideales de belleza, especialmente el ideal de delgadez con fenómenos y problemas asociados a los comportamientos alimenticios, deportivos, relacionales y comunicativos en las mujeres. (p. 182)

Al respecto, en el siguiente fragmento, se manifiesta la naturalización sobre la belleza de las niñas, pensada en lo que hacen para ser aceptadas por los otros y para encajar en las dinámicas sociales sin ser ridiculizadas por el entorno social. En este sentido, se insiste en la necesidad de aprobación masculina sobre la belleza femenina:

La importancia de saber bailar: bailar es tal vez una de las formas más divertidas de socializar, siempre y cuando sepas hacerlo y te sientas cómoda, porque si no en lugar de pasar un rato agradable te puedes

sentir cohibida. Por esta razón es bueno que aprendas por lo menos lo más básico de cada ritmo. Si un amigo te invita y se da la oportunidad de bailar te sentirás mucho más tranquila de saber que no vas a hacer el ridículo cayéndote en la mitad de la pista. Practica con tus amigas, o sola en tu casa, o con un adulto que sepa y te enseñe, o toma unas clases. Además de divertido es un muy buen ejercicio. ([Villegas y Kent, 2016, p. 228](#))

En la categoría 3, “¿Para quién lo hacen?”, se privilegian la familia, los amigos, las relaciones amorosas y la relación consigo misma. Para el desarrollo de estas relaciones se señalan los siguientes temas: a) la etiqueta y los buenos modales, b) las adicciones y c) la composición de la familia y los amigos.

En palabras de [Vivero \(2016\)](#), es importante señalar aquí que, como resultado de un orden social, el lenguaje y los productos derivados de este, incluyendo la literatura, dan cuenta de procesos de socialización que se inscriben a nivel simbólico y que contribuyen a la perpetuación de ciertos esquemas de comportamiento para los cuerpos sexuados. En esta medida el género como construcción social, ordena el uso de determinadas expresiones, recursos retóricos y narratológicos, pero también la configuración de las atmósferas, los espacios, los tiempos y los personajes (p. 132). Estos espacios y tiempos señalan a los lectores los acuerdos sociales a los que deben adscribirse como parte de una comunidad.

Se presenta en el siguiente apartado, una referencia a los buenos modales. De nuevo, se enuncia la preocupación por no molestar a los demás y por comportarse conforme a las reglas sociales establecidas. Priman, en este sentido, elementos como la elegancia y la estética que se asocian a la belleza femenina:

Rumiando como una vaca

Masticar chicle en público no es estético ni elegante y menos si lo haces chasqueando. Evita mascar chicle donde incomodes a la gente. Cuanto lo quieras

botar, envuélvelo y un papel. Si lo haces en exceso, puedes desarrollar los músculos de tu mandíbula y hasta llegar a parecer una ardilla con nueces en los cachetes. Evita hacer globos. (Villegas y Kent, 2016, p. 194)

Dentro de estas naturalizaciones, conviene mencionar las relaciones amorosas y la necesidad de encontrar una pareja masculina que reafirme la belleza propia. En la imagen propuesta en el libro y el texto que la acompaña, se invita a las niñas a anotar la experiencia de su primer beso y a calificarla de manera cuantitativa.

La ilustración propuesta en el libro en la que un niño y una niña están a punto de besarse, viene acompañada del siguiente texto:

Algunas niñas sueñan con su primer beso. Otras no le dan mayor importancia. Tu momento llegará y ojalá que sea tan especial como espontáneo. Recuerda que nadie te puede obligar.

¿Con quién? \_\_\_\_\_ ¿Cuándo? \_\_\_\_\_  
¿Dónde? \_\_\_\_\_ ¿Nota del 1 al 10? \_\_\_\_\_. (Villegas y Kent, 2016, p. 312)

Estos elementos representan retos para docentes y mediadores, pues su función aleccionadora puede evidenciar aspectos propios del imaginario social en su lado ideológico, que requieren de un análisis crítico.

## Conclusiones

Troncoso y Navarro (2019) reconocen la necesidad de realizar más estudios sobre la recepción lectora de literatura, de obras clásicas y recientes, de diferentes verosímiles y géneros, dado que es la única forma de avanzar en la comprensión de cómo se dan los procesos de lectura de niños, niñas y jóvenes, así como sus motivaciones, reinterpretaciones del mundo y cómo la cultura y la sociedad que los rodea y moldea inciden en los sentidos que construyen, entre otras muchas preguntas que suscita el diálogo entre literatura y lectura (p. 109).

En el caso de *Cosas de niñas*, se hacen visibles, tanto explícita como implícitamente, las características de una niña que puede considerarse bella, pero, sobre todo, que está lista para ser observada. Este libro, considerado un aliado de padres y maestros, pone en juego una ficción sobre el mundo que se sustenta en una serie de imaginarios sociales y que acompañan de manera silenciosa las expectativas que las niñas construyen sobre sí mismas y que, de algún modo, contribuyen a su autovaloración. Por ello, se hace fundamental continuar investigando los imaginarios presentes no solo en la literatura, sino en otros materiales que se convierten en constantes interlocutores para la construcción de la subjetividad.

En la obra analizada, como en otras destinadas al público infantil que circulan de manera libre por los entornos educativos, y a través de las cuales se proponen experiencias pedagógicas intencionadas por los adultos mediadores, aparecen estos mismos elementos ideológicos del imaginario social en el que predomina el cuerpo que se prepara para ser visto por el otro, por lo general el otro masculino, en el que se requiere dedicar mucho tiempo a tener lo que se ha denominado *una buena figura*, sinónimo peligroso de la delgadez extrema, una piel sin imperfecciones y un comportamiento centrado en las normas de cortesía y etiqueta, adecuado para las mujeres. Todos estos elementos coinciden con lo que podría ser una cosificación sexual de los cuerpos de las niñas, tanto en imágenes como en textos.

Dicha cosificación sexual ha sido investigada por Arranz (2020), en su obra *Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: un análisis sociológico*, en la que se observa cómo esta ocurre cuando se representa a una mujer como un objeto sexual.

Ello en términos de representación es posible cuando en un plano de una escena aparece el cuerpo (o partes de este) siendo utilizado como objeto de deseo. La objetificación o cosificación de la mujer es algo culturalmente establecido y aceptado

como algo “natural”, prácticamente por todos los medios de comunicación. Las denuncias feministas están haciendo recapacitar sobre este abuso patriarcal. Con esta práctica, que emplea primeros planos recortando determinadas partes del cuerpo de la mujer, cosificando, se intenta persuadir a las y los espectadores que lo importante no son tanto esos personajes femeninos, como personas plenas, sino en tanto nalgas, pecho, piernas o boca. (Arranz, 2020, p. 69)

Así mismo señala cómo en las series protagonizadas por mujeres (*Las chicas del Cable*) o las corales mixtas (*Élite* o *La Casa de Papel*), hay cierto abuso, cosificación, ya en la presentación de las mujeres en el conjunto de la serie. Esta es evidente cuando son representadas por actrices de una belleza extraordinaria, con un maquillaje y efectos que las hace todavía parecer más bellas, sus vestuarios espectaculares, que realzan aún más sus cuerpos *diez*.

En esta línea, en el libro *Cosas de niñas* se identifica la persistencia del imaginario adulto sobre los niños como objeto pasivo que debe ser formado, moldeado y que nada puede decir, porque nada sabe y no tiene derecho sobre la palabra. Este tipo de escultura construida por los adultos acompañantes se consigue a partir de una serie de lecciones sobre lo que está bien y lo que está mal en cada una de las niñas, y las formas para corregir rápidamente aquello que puede hacer que queden en ridículo delante de los otros, principalmente delante de los hombres que las rodean y las observan.

En este texto, es evidente también el aporte a cómo las lectoras comprenden el lugar que ocupan y, así mismo, se les refuerza aspectos ideológicos del imaginario social. Estos se convierten en los elementos requeridos para poder ser consideradas bellas, tanto para quienes las rodean como para ellas mismas. En ese sentido, el libro muestra cómo ser bella constituye un *trabajo agotador*, en el que deben tener el control sobre su cuerpo, sus acciones, sus emociones y su pensamiento, de manera que no se *salgan de control*. En este sentido,

vale la pena preguntarse si esta es realmente una belleza deseada o si representa el afán agobiante por encajar en la mirada externa y conseguir a través de ello las realizaciones femeninas.

Por tanto, es una responsabilidad de los docentes y mediadores no solo observar el contenido *ejemplarizante* en la literalidad de los libros que ofrecen, sino también cuestionar si sus imaginarios sugieren formas de gobierno de los niños y las niñas, y cómo aportan para el desarrollo de subjetividades libres. Esto no quiere decir que los adultos no deban invitar a niños y niñas a vivir una serie de experiencias de exploración del mundo, de conocimiento de sí mismos y de relaciones diversas con los otros en los que puedan reconocerse los sentimientos, las emociones y los miedos como una condición humana y no como un condicionamiento genérico.

Valdría la pena preguntarse qué tiene que ver esto con la construcción de una narrativa de sí. Dado que esta corresponde a un conjunto de prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propios ejercicios narrativos, esas prácticas a través de las cuales el individuo establece esa relación consigo mismo están mediadas por las experiencias por las que transita en el mundo de la vida. Entonces, se propone como hipótesis que el libro es un mediador que ofrece a los lectores una experiencia estética que les permite realizar un ejercicio reflexivo y transformar lo que son y cómo se relacionan con los demás.

La literatura habla también de *ellos*, de los otros y, en ese sentido, habla sobre el sí mismo. En ella, “soy sujeto en cuanto respondo a una interpelación” y esto establece aspectos fundamentales de análisis asociados con el tema de la alteridad como encuentro con el otro y a su vez como configuración del “yo soy”. Por consiguiente, si se obliga solo a ser de una manera, ¿podría ser el libro el lugar de los distintos, de la posibilidad? ¿Existen otras maneras de ser mujer a la que invita la literatura infantil? Y en caso afirmativo, ¿cuáles son?



Mientras la esfera doméstica siga siendo dominio femenino, las sociedades de las mujeres, aunque tengan poder, nunca serán políticamente equivalentes a las de los hombres; y, como en el pasado, la soberanía puede ser una metáfora para una élite femenina. Si el mundo público ha de abrir sus puertas no solo a la élite de las mujeres, tendrá que cambiarse la propia naturaleza del trabajo y deberá reducirse la asimetría entre trabajo y casa (Fernández, 2015).

Ahora bien, es evidente que la literatura infantil latinoamericana actual ha producido libros infantiles cuya pretensión explícita ha sido atacar estos lugares estereotipados sobre las mujeres, tanto en los textos escritos como en la ilustración. En otros, de manera casi que no intencionada, los autores se permiten representar mujeres que ocupan lugares distintos a los establecidos socialmente, mujeres que reflexionan sobre sí mismas. Quizá, estos libros poseen una riqueza inmensa en relación con sus potencialidades en la configuración de nuevas maneras de ser niña o, por lo menos, sitúan la posibilidad de lo distinto, que no se basa en la delgadez extrema, el cabello largo, las faldas, el maquillaje y la postura; por esta razón, hay que empezar a reconocer a los lectores como sujetos múltiples, diversos y con capacidades que exceden la constatación de la lectura comprensiva.

Finalmente, este artículo propone a los investigadores en educación y en estudios sociales, que están interesados en el abordaje de los imaginarios sociales, realizar un análisis que no solo se centre en la descripción de los personajes contruidos, sino que se ocupe de aquello que señalan categorías como el espacio, el tiempo, las acciones, los afectos, las emociones, las relaciones consigo mismo y con los otros, para comprender cuáles son las expectativas sobre los niños y niñas que guían la construcción de la subjetividad de las infancias a partir de la plena conciencia de lo enunciado por Alzate (2022), para quien estos libros son las formas de registro y archivos donde se alojan, con diferentes fines, las voces de la

infancia. En otras palabras, son las casas, hogares que desde el plano histórico, antropológico, psicológico o ficcional hacen de los niños personajes autorizados para decir algo sobre la realidad (p. 65).

## Reconocimientos

Este artículo forma parte del ejercicio de experimentación metodológica propuesto en la tesis doctoral "Inocencia, dependencia y fragilidad: hacia una hermenéutica reflexiva de los imaginarios del cuerpo de la niña en la literatura infantil latinoamericana", adscrito a la línea de Subjetividad, Diferencias y Narrativas del Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## Referencias

- Alzate, N. (2022). Infancias desplazadas en *El mordisco de la medianoche* de Francisco Leal Quevedo. *Enunciación*, 27(1), 56-66. <https://doi.org/10.14483/22486798.18735>.
- Arranz Lozano, F. (2020). *Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: un análisis sociológico*. Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades.
- Basombrio, M. (1997). Literatura y autocomprensión en Paul Ricoeur. *Tópicos: Revista de Filosofía*, (13), 79-103. <https://hdl.handle.net/20.500.12552/3865>.
- Bombini, G. (2001), La literatura en la escuela. En M. Alvarado (coord.), *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Flacso/Manantial.
- Chiarotti, S. (2006). Aportes al derecho desde la teoría de género. *Otras Miradas*, 6(1), 6-22.
- Fernández, A. (1996). Estereotipos de género en el refranero popular. *Política y Cultura*, (6), 43-62. [doi.org/10.20318/femeris.2020.5763](https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5763)
- Fernández, A. (2015). Conflicto y violencia: relaciones de género, expresiones culturales y distenciones emocionales. *Tabula Rasa*, (22), 167-188.



- Finol, J. (1999). Semiótica del cuerpo: el mito de la belleza contemporánea. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (28), 101-124.
- Gadamer, H. G. (1996). Estética y hermenéutica (1964). *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, (12), 5-12.
- Hidalgo, R. (2003). La Medea de Eurípides. Hacia un psicoanálisis de la agresión femenina y la autonomía. *Subjetividad y Cultura*, 19, 37-56. <https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/handle/123456789/1103>.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112.
- Martín, M., Porto, L. y Verde, L. (2022). Representación de la belleza femenina en publicidad. Efectos sobre el bienestar emocional, la satisfacción corporal y el control del peso en mujeres jóvenes. *Profesional de la Información*, 31(1). <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:247178951>.
- Martínez, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo. *Actualidades en Psicología*, 21(108), 79-95. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0258-64442007000100004&lng=pt&lng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442007000100004&lng=pt&lng=es).
- Muñiz, E. (2014). Pensar el cuerpo de las mujeres: cuerpo, belleza y feminidad. Una necesaria mirada feminista. *Sociedade e Estado*, 29, 415-432. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200006>.
- Petit, M. (2002). *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?* Conaculta.
- Rangel, J. (2003). Estilos de crianza, estilos educativos y socialización: ¿Fuentes de bienestar psicológico? *Acción Pedagógica*, 12(1), 48-55.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Rodríguez, L. (2022). ¿Influyen algunas obras de la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de estereotipos de género en la infancia? Análisis de respuestas de niños y niñas de 5.º y 6.º de Primaria. *Aula Abierta: Revista de Investigación, Formación e Innovación en Educación*, 51(3), 255-264. <https://hdl.handle.net/11162/231447>.
- Sobrino, A. y Rabito, M. (2018). Diferencias de género existentes en la población general en relación a la insatisfacción corporal asociada al ideal de belleza: una revisión sistemática. *Estudios de Psicología*, 39(2-3), 548-587. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1517860>.
- Troncoso X. y Navarro, M. (2019). Experiencias de lectura literaria en educación básica: *Papelucho* de Marcela Paz, un estudio de caso. *Folios*, (50), 97-110.
- Velázquez, M. (2011). Cuerpo e imagen: acerca de la construcción de imaginarios sociales sobre cuerpo, derechos e infancia. *Anuario de Investigaciones*, 18, 447-454. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862011000100050&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100050&lng=es&tlng=es).
- Villegas, M. y Kent, J. (2016). *Cosas de niñas*. Planeta Colombia.
- Vivero, C. (2016). Género y teoría literaria feminista: herramientas de análisis para la aproximación social desde la literatura. *Sincronía*, (70), 114-134.
- Wilhelm, P. y Rojas-Díaz, J. (2023). Ideales de belleza femenina y su impacto en la satisfacción corporal de la mujer en Latinoamérica. *Encuentros*, 21(1), 182-192. <https://doi.org/10.15665/encuen.v21i01-Enero-junio.2950>.

