

La influencia de la educación literaria en la identidad de género: una propuesta educativa

Isabel Aparicio García

Universidad de Zaragoza, España.

isazgz@gmail.com

Resumen

Mediante un diseño de investigación-acción y guiados por estudios previos, hemos podido comprobar que la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) es uno de los artefactos culturales que influyen en gran medida en la construcción de la identidad de género de los adolescentes. Hemos encontrado diferencias significativas entre los pensamientos de chicos y chicas, así como la presencia de estereotipos de género que los adolescentes han aprendido a lo largo de sus vidas a través de diferentes vehículos de transmisión de valores –entre ellos, la literatura– y que han incorporado a su ser.

Palabras clave: Identidad, género, literatura infantil y juvenil, educación literaria.

The Influence of Literary Education in Gender Identity: an Educational Proposal

Abstract

By means of designing a model of investigation-action, and led by previous papers, we have been able to verify that Children's and Juvenile Literature is one of the cultural devices which greatly influences the construction of gender identity from teenagers. We have found significant

differences among the thoughts of boys and girls, as well as the presence of gender stereotypes, which have been learnt through various means of transmission from values –literature among them– and which they have assimilated in their own beings.

Keywords: Identity, gender, children’s and juvenile literature, literary education

INTRODUCCIÓN

La LIJ es uno de los primeros artefactos culturales con los que los niños y niñas se encuentran desde la más tierna infancia. Ya con el canto de nanas alrededor de la cuna y la lectura de cuentos a los pies de la cama, los niños y las niñas sueñan con vivir aventuras en compañía de sus héroes favoritos, se sumergen en mundos fantásticos, recrean los escenarios en su mente y sienten un inmenso placer al escuchar o leer, una y otra vez, la misma historia. “La repetición tranquiliza. Es prueba de intimidad. Es su misma respiración” (Pennac, 1993:55). La literatura les ayuda a construir su propio mundo, a experimentar con sus diferentes voes, a conocerse mejor. En este momento, y con mayor intensidad en la adolescencia, los chicos y las chicas se encuentran modelando su identidad y, por tanto, la influencia de la literatura y otras manifestaciones artísticas y culturales es fundamental.

No obstante, el papel que juega la literatura durante la adolescencia dista mucho de ser el ideal, ya que algunos adolescentes manifiestan rechazo o desgana ante la lectura (Sanjuán, Dueñas, Luengo *et al.*, 2007). Además, la presencia de estereotipos de género en la rutina diaria de chicos y chicas (en revistas, programas de televisión, publicidad, películas, obras literarias, etc.) condiciona la construcción de su identidad de género y puede potenciar la manifestación de creencias y actitudes sexistas, lo que podría impedir que maduren y crezcan como hombres y mujeres tolerantes, respetuosos, libres y felices (Díaz-Aguado, 2003, 2009).

En este artículo mostramos los aspectos más destacados de nuestra investigación. Tras llevar a cabo un análisis crítico del discurso de la escritora brasileña Ana María Machado, desde una perspectiva de género (Aparicio, 2014), hemos puesto en práctica una intervención con alumnos de dos centros educativos de Zaragoza para poder conocer la influencia que la LIJ ejerce sobre ellos. Hemos implementado un diseño de in-

vestigación-acción, ya que nos permite acercarnos a la realidad para conocerla de una manera activa y participativa.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1. La literatura y la construcción del *sí mismo*

La poderosa influencia que ejerce la literatura sobre la construcción de la identidad es algo fundamental. Uno de los aspectos más destacados de la lectura literaria es que permite a los lectores crear y desarrollar su propio espacio íntimo o privado. Se trata de un acto de emancipación, puesto que el lector domina su propio universo y lo recrea con su imaginación, evoca lugares y territorios que le abren las puertas a diversos espacios de pertenencia, gracias a los cuales puede apartarse, fugarse, explorar, crecer (Petit, 2001). Este espacio no es una mera ilusión, sino que se trata de un espacio psíquico que permite a los lectores asumir y afianzar su posición de sujetos, puesto que “no son páginas en blanco donde el texto se vaya imprimiendo” (Petit, 2001:45).

No lo olvidemos, el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor. Y es allí, en toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye (Petit, 2001:28).

También es un acto de transgresión, que se ve acentuado durante la adolescencia, esa etapa vital en la cual el mundo real se percibe como algo hostil y excluyente y, al mismo tiempo, el mundo interior es confuso, inquietante, lleno de sensaciones y experiencias difíciles de entender y asimilar. Por eso, los adolescentes buscan en los libros los secretos del sexo y de las fantasías eróticas. También buscan “palabras que les permitan domesticar sus miedos y encontrar respuestas a las preguntas que les atormentan” (Petit, 2001:46). Los relatos, los poemas, los testimonios, les ayudan a poner nombre a sus emociones. “Y comprenden que esos deseos o esos temores que creían ser los únicos en conocer, han sido experimentados por otros que les han dado voz” (Petit, 2001:46).

La experiencia lectora, entendida como *creadora de sentido*, como *vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad* o como *práctica liberadora*, debería

constituir la principal dimensión de la educación literaria. Así, la *verdadera lectura* sería la que produce experiencias, la que forma y transforma al lector del mismo modo que la experiencia vital (Sanjuán, 2013:180)

La literatura, por tanto, es una herramienta esencial para ayudar a los adolescentes a crear su identidad, a forjarla desde su espacio privado en el cual se sienten libres. Desde allí pueden experimentar, aprender y crecer, resolver sus conflictos y ampliar su bagaje cultural, siendo partícipes del imaginario colectivo y de las referencias literarias propias de nuestra cultura. Es importante que los jóvenes sientan pasión por la lectura, que desarrollen su propio espíritu crítico, que ejerciten su fantasía.

Cada hombre y cada mujer tienen derecho a pertenecer a una sociedad, a un mundo, a través de lo que han producido quienes lo componen: textos, imágenes, donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana (Petit, 2001:24).

El *gusto por la lectura* implica el “el desarrollo de los hábitos personales de lectura libre, sin coacciones escolares ni obligaciones académicas” (Díaz-Plaja y Prats, 2013:26). Su papel no incide tanto en la adquisición de conocimientos como en el crecimiento personal de los alumnos y en su comportamiento ante el ocio. Por lo tanto, es importante que el fomento de la lectura se lleve a cabo mediante una invitación, una apertura de espacio y de mente, para que los más jóvenes puedan abrirse camino de forma libre, marcando su sendero hacia la exploración de textos. No debe tratarse nunca de una imposición, pues las obligaciones no dejan sitio al deseo. Al imponer la lectura, los jóvenes sienten que leen para satisfacer al adulto. Además, la posibilidad de no entender un texto puede provocar sentimientos de frustración, incluso de culpabilidad, lo que les conducirá a rechazar la literatura. “Jamás se acercarán a los libros. Creen que allí hay un mundo que no es para ellos” (Petit, 2001:23).

La LIJ otorga a los adolescentes un amplio abanico de lecturas que reflejan historias y situaciones cercanas a ellos, protagonizadas por chicos y chicas con los que pueden sentirse identificados. Es fundamental que los mediadores entre la literatura y los jóvenes conozcan el panorama actual de LIJ para saber aconsejar, ofrecer y comentar las obras que más gustan, puesto que suponen un nexo de unión importante entre generaciones. Pero también es esencial que sean capaces de ofrecer con entu-

siasmo los grandes clásicos de la literatura, para brindarles la oportunidad de ampliar su universo cultural. “Nunca es cuestión de encerrar a un lector en un casillero, sino más bien de lanzarle pasarelas, o mejor aún de darle ocasión de fabricar sus propias pasarelas, sus propias metáforas” (Petit, 2001:27). Ser un intermediario entre las obras literarias y los jóvenes lectores no es tarea fácil.

Requiere ser a la vez un exigente estudioso de conceptos y un ilusionado mediador. Requiere ser un juez implacable y un ingenuo receptor. Requiere, en suma, reconocerse en un camino de conocimiento que nos hace profundizar más y más en el niño que fuimos, en el lector en que nos convertimos y en el docente que soñamos ser (Díaz-Plaja y Prats, 2013:19-20).

Cuando los niños demandan cuentos e historias, padres, madres y educadores debemos acompañarles en el maravilloso proceso de descubrir el mundo de la literatura, debemos convertirnos en sus primeros narradores y abrir su apetito de lector.

Le abrimos a la infinita diversidad de las cosas imaginarias, le iniciamos en las alegrías del viaje vertical, le dotamos de la ubicuidad, liberado de Cronos, sumido en la soledad fabulosamente poblada del lector... (Pennac, 1993:17).

Al crecer, los niños perciben que la lectura es una obligación, ya que las metodologías más comunes en las escuelas giran en torno a la comprensión lectora y a la redacción de fichas, dejando de lado el simple placer de leer. “Éramos su cuentista, nos hemos convertido en su contable” (Pennac, 1993:50). La lectura escolar no se centra en disfrutar de las historias, en reflexionar, en crear un universo privado, y de ahí el rechazo de los más jóvenes. “Si... la televisión elevada a la dignidad de recompensa... y, como corolario, la lectura rebajada al papel de tarea... Esta ocurrencia es nuestra...” (Pennac, 1993:50).

La cultura es algo que se hurta, que se roba, algo de lo que uno se apropia, algo que uno acomoda a su manera. Y la lectura es un gesto con frecuencia discreto, que pasa de un sujeto a otro, que no se ajusta bien a una programación. Y si tratamos de capturar a los lectores con redes, mucho me temo que levanten el vuelo hacia otros placeres (Petit, 2001:39).

1.2. Modelos sexistas en la LIJ

Dentro de nuestro ámbito de estudio, podemos afirmar que la LIJ supone un importante canal de transmisión de valores culturales e ideológicos y “ha ejercido siempre una función socializadora de las nuevas generaciones” (Colomer, 2010:49). El surgimiento de la LIJ, por tanto, tuvo un propósito educativo. “En este sentido, no hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma como la sociedad desea verse a sí misma” (Colomer, 2010:49).

Imponemos una imagen de lo que es deseable, aceptable, políticamente correcto y respetado, por lo tanto, reconocido. Y así les damos la norma, lo que se puede hacer y lo que no. Y aquí entra en juego el mercado editorial y sus imposiciones, la actualidad reconocida y aceptada socialmente, lo políticamente correcto (Luengo, 2013a:244).

La LIJ es uno de los primeros artefactos culturales con los que los niños entran en contacto y, dado que su capacidad crítica es insuficiente, la influencia en ellos puede llegar a ser muy impactante (Caamaño, 2007). Muchas de las obras y sus personajes, con los que los niños y adolescentes se sienten tan identificados, “marcan unas normas de conducta bien desde la denuncia o bien desde los efectos negativos que tienen en los personajes que no las siguen” (Lluch, 2003:123). Además, durante varias décadas, las obras de LIJ se dividieron en libros para niños y libros para niñas y supusieron un vehículo de transmisión de modelos masculinos y femeninos estereotipados. Puesto que los niños y los adolescentes leen, observan, aprenden y experimentan para construir su identidad, consideramos que la presencia de estos estereotipos sexistas clásicos es muy perjudicial durante todo este proceso. Caamaño, que ha llevado a cabo un análisis en profundidad de la serie literaria infantil *Celia*, de Elena Fortún, pone de manifiesto en su trabajo el tipo de educación sexista al que las mujeres se han visto sometidas hasta hace unas décadas, al igual que el inmenso poder que ha tenido siempre la literatura en las aulas:

Las enseñanzas de las monjas, en lugar de fomentar la concienciación de sus pupilas, buscan privarlas de su individualidad y de toda capacidad de resistencia. Al igual que los cuentos infantiles tradicionales, el modelo de feminidad que transmiten es de sumisión, pasividad y domesticidad. Este modelo se impone a las pequeñas por medio de una estricta disciplina.

Desde que las chiquillas se levantan, se las fuerza a obedecer las normas sin llegar nunca a cuestionarlas (Caamaño, 2007:39).

Consideramos que una educación que inculca roles de género estereotipados fomenta la aparición de conductas sexistas y, como consecuencia, el aprendizaje de dichas conductas entre adolescentes conduce a la proliferación de conflictos de género y al establecimiento de relaciones asimétricas (Díaz-Aguado, 2003, 2009). Por eso consideramos fundamental seguir trabajando para fomentar el hábito lector y ofrecer a los alumnos nuevos textos que transmitan valores y modelos igualitarios y justos.

1.3. La crítica feminista

Desde la crítica feminista se propusieron tres opciones para educadores, mediadores y escritores a la hora de trabajar cuentos populares con niños y niñas. La primera consiste en narrar los cuentos originales inalterados y tratar con los estudiantes los aspectos dañinos y sexistas de las historias. La segunda supone reescribir los cuentos eliminando todos los aspectos discriminatorios presentes. La tercera implica la escritura de nuevos y variados cuentos mediante el empleo de motivos folclóricos sin los inconvenientes de los cuentos tradicionales (MacDonald, 1982).

Surgen así nuevas obras, como la colección *A favor de las niñas* de Adela Turin y Nella Bosnia, que dan “la vuelta a los roles del folclore imprimiendo un cariz positivo a las brujas y llenándolos de príncipes soñadores y de princesas que no se querían casar” (Colomer, 2010:50-51). También queremos destacar la prolífica obra de la autora brasileña Ana María Machado, cuyos planteamientos supusieron el punto de partida de esta investigación. Machado ha defendido durante toda su vida la importancia de la lectura y de la cultura como motor para el crecimiento y la emancipación personal, que implica una transformación social hacia un mundo más libre, respetuoso y justo, con igualdad de oportunidades para todos sus ciudadanos. Sus cuentos y novelas presentan personajes femeninos transgresores, que rompen con los modelos tradicionales.

La narrativa machadiana se nutre de relatos infantiles con historias sencillas, cuentos que abordan los problemas de la infancia y que ofrecen soluciones con modelos construidos sobre la base de la igualdad y la aceptación de la diferencia.

Muestra narraciones con abundantes personajes femeninos que protagonizan historias familiares, unas veces reproduciendo patrones tradicionales y, en otros casos, sus personajes son mujeres liberadas, independientes y aventureras, que rompen con el estereotipo de género impuesto por la cultura (Luengo, 2013b:198-199).

Por tanto, hoy en día proliferan cada vez más las obras literarias donde los personajes femeninos asumen el protagonismo y en las cuales los roles de género tradicionales están invertidos. Sin embargo, Colomer señala que esta inversión de roles puede implicar resultados contradictorios: las niñas parecen abocadas a asumir el modelo masculino y los aspectos considerados tradicionalmente propios del universo femenino, como la dulzura o la empatía, pueden provocar reacción de desagrado y de rechazo. Como consecuencia, el progreso podría limitarse a que las chicas en la literatura sean tratadas “como chicos de segunda clase, más fuertes y emprendedoras que antes pero relegadas, en definitiva, a papeles secundarios” (Colomer, 2010:52). Al desaparecer de los cuentos las brujas malvadas, proliferan los villanos masculinos, “quienes ostentan el poder suficiente para producir temor” (Colomer, 2010:52).

Existen, por tanto, dificultades a la hora de abordar los modelos discriminatorios presentes en la LIJ. En primer lugar, las obras que no reflejan los modelos sociales aprendidos e interiorizados por los pequeños lectores pueden resultar ajenas a sus experiencias vividas; por tanto, las conductas no sexistas presentadas de forma natural serán detectadas como extrañas y perderán verosimilitud narrativa. Por otra parte, ciertos géneros literarios van asociados a la feminidad o a la masculinidad y no resulta sencillo colocar a mujeres o niñas en el papel protagonista sin “resultar siempre sospechosas de masculinización” (Colomer, 2010:53). Además, el consumo lector de niños y niñas es diferente; ellas generalmente leen más y ellos tienden a rechazar obras con protagonistas femeninas o que carecen de acción. Los deseos y preferencias de chicas y chicos condicionan el mercado literario.

Por último, como señala Petit (2001), a lo largo de la historia del mundo, las mujeres –y algunos hombres que han aceptado su parte femenina sin temores– han jugado un papel fundamental como agentes de la transmisión y el desarrollo de la cultura. Por tanto, la autora insta a los editores a poner fin a la misoginia,

Porque allí donde las mujeres son mantenidas al margen de la escolarización, al margen de la vida social, lo escrito no circula con fluidez. Dicho de una manera más amplia, la lectura no es fácilmente conciliable con el gregarismo viril ni con las formas de vínculo social en las que el grupo tiene siempre la primacía sobre el individuo (Petit, 2001:37).

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Nuestra investigación se ha llevado a cabo mediante un diseño de investigación-acción, que se presenta “como un proceso cíclico de *acción-observación-reflexión-planificación-nueva acción*” (Mendoza, 2004: 50). En concreto, hemos empleado la investigación-acción participativa, que “implica a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación, considerándolos como agentes del proceso de investigación” (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003: 278).

Este diseño nos ha permitido estudiar la realidad social de los dos centros educativos participando en ellos de forma activa, realizar una reflexión crítica sobre las consecuencias de nuestra intervención y plantear posibles cambios de mejora relacionados con la práctica educativa. A lo largo del curso hemos podido llevar a cabo una vuelta completa a la «espiral» (Latorre *et al.*, 2003), que nos ha arrojado datos interesantes con los que poder plantear una nueva intervención.

2.2. Muestra

El trabajo de campo con los adolescentes ha tenido lugar en dos centros educativos de Zaragoza. La muestra está compuesta por 96 alumnos, de los cuales 49 son chicos y 47 chicas. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 10 y los 17 años, es decir, entre 5º de primaria y 2º de ESO.

2.3. Instrumento de recogida de datos

Como instrumento de recogida de datos hemos empleado un cuestionario, diseñado *ad hoc* para esta investigación, de tipo mixto, que nos ha permitido recopilar información sobre diversos temas relacionados con nuestro constructo.

El cuestionario contenía preguntas cerradas, tanto de respuesta única como de elección múltiple, y preguntas abiertas, gracias a las cuales los estudiantes han podido explicar con más detalle algunos aspectos y justificar sus respuestas. Además, los alumnos han presentado unas redacciones. Algunas de las respuestas han sido analizadas de forma cualitativa, pero otras han sido categorizadas para poder realizar un análisis de tipo cuantitativo. Esta «complementariedad metodológica» nos ha permitido conocer la realidad de una forma más completa y obtener más riqueza informativa para su descripción (Anguera, 1986). El cuestionario fue previamente validado por la Dra. Elvira Luengo Gascón, experta en LIJ y en estudios de género.

Respecto al contenido del instrumento, hemos incluido una serie de ítems relacionados con las características de los adolescentes sobre su contexto socioeconómico, su perfil lector y su manifestación de estereotipos de género. En cuanto a las redacciones, propusimos a los adolescentes que describieran su reino ideal y a sí mismos como príncipes o princesas. Les pedimos que identificaran sus hojas con un alias y no con su nombre real, ya que estábamos realizando un estudio del grupo, no de los alumnos a nivel individual. También señalamos la especial importancia que tenía la sinceridad en las respuestas, puesto que queríamos conocer su opinión real y no había respuestas “incorrectas”. No se les iba a juzgar ni a calificar.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. Análisis de los datos del cuestionario

Puesto que algunas respuestas del cuestionario proporcionaron variables categóricas, hemos realizado el análisis de datos mediante el uso de *tablas de contingencia*, que nos permiten analizar la relación entre dos o más variables (Pardo y Ruiz, 2005). El análisis lo hemos llevado a cabo con el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Respecto al perfil lector creamos cinco categorías a las que les asignamos un valor del uno al cinco: 1. Lector apasionado, 2. Buen lector, 3. Lector ocasional, 4. Lector por obligación y 5. No lector. Estas cinco categorías o niveles fueron definidas en función de las respuestas dadas por los alumnos a tres preguntas del cuestionario:

- Define brevemente tu relación con la lectura.
- ¿Qué libros te gustan más y por qué?
- Indica las cinco obras literarias que más te han marcado por orden de preferencia.

Para garantizar la fiabilidad de la categorización de esta variable, se buscó un acuerdo entre pares, para lo cual fueron seleccionados diez cuestionarios al azar. Otra investigadora adjudicó un perfil lector a los alumnos en función de sus respuestas y se comprobó el acuerdo entre pares mediante una correlación (*rho* de Spearman). Se obtuvo una correlación alta entre los perfiles asignados por las dos investigadoras ($\tilde{n}=,907$; sig. (bilateral)=,000; siendo la correlación significativa al nivel 0,01).

Las frecuencias obtenidas para las diferentes categorías fueron: lector apasionado (31,3%), buen lector (37,5%), lector ocasional (12,5%), lector por obligación (6,3%) y no lector (12,5%).

Tras realizar la prueba *chi cuadrado* de Pearson podemos afirmar que existe diferencia entre los diferentes cursos. Vemos como en 5º de Primaria y en 1º ESO es mayor el porcentaje de lectores apasionados y como disminuye la cifra drásticamente al pasar a 2º ESO, siendo muy alta la cantidad de alumnos no lectores. Además las diferencias entre chicos y chicas son significativas (sig.=,006) como se puede ver en la tabla 1. Es mayor el porcentaje de lectoras apasionadas y buenas mientras que en los chicos es elevado el porcentaje de no lectores.

Tabla 1. Perfil lector de los alumnos por cursos y en función del género

Curso	N	Perfil lector					Chi-cuadrado
		1	2	3	4	5	
5º Prim.	19	64%	28%	4%	0%	4%	,000
1º ESO	52	47,4%	36,8%	10,5%	5,3%	0%	
2º ESO	25	9,6%	42,3%	17,3%	9,6%	21,2%	
Género	N	1	2	3	4	5	Chi-cuadrado
Chicos	49	26,5%	34,7%	6,1%	10,2%	22,4%	,006
Chicas	47	36,2%	40,4%	19,1%	2,1%	2,1%	

Respecto a las obras señaladas por los adolescentes como las más influyentes en sus vidas, queremos destacar que escasean las obras de gran relevancia literaria, lo cual puede influir directamente en que muchos de los estudiantes no hayan desarrollado el hábito de la lectura. Sin embargo, a pesar de la “pobreza de su bagaje literario” (Sanjuán, 2013: 187) nos sorprende gratamente encontrar un abundante número de títulos de obras de LIJ, entre ellas, aquellas elegidas por sus profesores como “lecturas obligatorias” para la asignatura de *Lengua castellana y Literatura*. Es fundamental ofrecer a los alumnos obras literarias de calidad, puesto que, “como en todos los placeres de la vida, el gusto se educa por comparación entre lo probado” (Colomer y Munita, 2013:43).

Entre los autores de LIJ nombrados por los alumnos destacan Jordi Serra i Fabra, Ana Alcolea, Laura Gallego, Fernando Lalana, Michael Ende, J. K. Rowling y Roald Dahl.

Por otra parte, las obras contemporáneas de adulto seleccionadas por los estudiantes son muy escasas en comparación con el largo listado de *best-sellers*, como la saga *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, la saga *Divergente*, de Veronica Roth, la trilogía *Los juegos del Hambre*, de Suzanne Collins, o las obras de Blue Jeans, Federico Moccia y Dan Brown, entre otros.

Ello confirmaría la escasa capacidad de la escuela para crear lectores con criterio propio, más allá de las campañas de *marketing*. Además, cabe plantearse si el canon formativo escolar consigue construir lectores no solo receptivos a unos contenidos más o menos atractivos, sino también capaces de hacer una *lectura estética* (Sanjuán, 2013: 187).

Estas novelas-tipo o *best-sellers*, especialmente las dirigidas a los jóvenes, presentan como objetivo principal “ser vendidas a la mayor cantidad posible de niños y adolescentes del planeta” (Lluch, 2003: 213). Este fenómeno provoca la uniformidad en los gustos de los lectores y la estandarización de las lecturas, lo que supone un empobrecimiento del criterio de selección de obras y dificultad a la hora de enfrentarse a textos más complejos. Los lectores se encuentran así encasillados

En un tipo de lectura definida por el vertiginoso ritmo de los acontecimientos, la sensación inicial de *enganche* y el rápido consumo de una gran cantidad de páginas, elementos a los

que aluden repetidamente como aspectos positivos cuando describen sus lecturas (Colomer y Munita, 2013: 41).

Queremos matizar que, al hablar de *best-seller*, no nos estamos refiriendo a obras literarias que, debido a su gran calidad, han supuesto un éxito de ventas y siguen siendo títulos de referencia en la historia de la literatura, sino a obra de carácter comercial. Estas novelas-tipo son productos literarios (o paraliterarios) que buscan la aceptación masiva de todos los lectores. La calidad literaria queda en un segundo plano, lo cual facilita que puedan acomodarse al gran público (Lluch, 2003). Están dirigidas a lectores que buscan un placer inmediato y un mínimo esfuerzo, y que no quieren que sus expectativas se vean defraudadas. “En estos casos la experiencia de la lectura se asocia al entretenimiento o a la evasión, no al placer estético o a la reflexión” (Sanjuán, 2013: 185). No obstante, estas obras pueden tener un importante valor como acercamiento al mundo de la literatura, como una transición a la búsqueda de literatura de calidad. Como agentes educadores no podemos olvidar que este tipo de obras, que presentan personajes estáticos, con atributos escasos y constantes a lo largo de la trama, y planos, es decir, contruidos en torno a una virtud o un defecto (Lluch, 2003), son potentes instrumentos de transmisión de estereotipos. Por ello, los títulos señalados por los adolescentes nos aportan información muy valiosa sobre sus gustos, inquietudes y deseos.

3.2. Análisis semiótico de los textos

Mediante una minuciosa lectura, hemos podido percibir las identidades de los alumnos reflejadas en sus escritos ya que, por medio de la temática que hemos elegido para ellos, buscábamos que describieran de forma libre su *deseo de ser*, es decir, sus aspiraciones, sus sueños, sus carencias, sus necesidades, sus inquietudes.

Hemos encontrado diferencias sustanciales entre chicos y chicas, en especial en temas relacionados con las metas en la vida, con la manera en la que quieren emplear su tiempo libre, con sus gustos, aficiones e intereses, etc. Mientras la mayoría de ellas manifiestan su deseo de crecer a nivel personal y profesional, ellos tienden a soñar con un mundo en el que priman el ocio, la diversión y los bienes materiales.

No obstante, también se aprecian puntos en común entre ellos, como la sensibilización con el cuidado del medioambiente y la preocupación por el bienestar de los animales y del entorno. Al mismo tiempo,

bastantes chicos y chicas defienden en sus textos la igualdad de derechos entre culturas, sexos, razas o religiones. La justicia y la democracia son conceptos que entienden y defienden en sus escritos. Por último, aunque no son mayoría los casos en los que chicos y chicas manifiestan creencias sexistas, consideramos que es importante prestarles atención, pues no dejan de ser el reflejo de unos aprendizajes perjudiciales (Pozo, Martos y Alonso, 2010).

Respecto a su educación literaria, podemos apreciar, por la intertextualidad presente en sus relatos, que son numerosas las obras literarias que han marcado sus vidas, siendo piezas esenciales en la construcción de sus identidades. Algunos describen su reino con tintes medievales, lo que supone una manifestación de la gran influencia de la literatura y el cine en su bagaje cultural, puesto que asocian los conceptos de “reino” y “reyes” a las películas de caballería y a los cuentos clásicos de príncipes y princesas. Encontramos alusiones más directas a cuentos como *La Sirenita* de Andersen en varios relatos que describen un mundo bajo el mar. Otros alumnos describen reinos de dulces y caramelos que nos evocan a *Hansel y Gretel* de los hermanos Grimm o a *Charlie y la fábrica de chocolate* de Roald Dahl; también encontramos parajes selváticos y entornos naturales de ensueño como los que habitan Tarzán, Pocahontas o Mowgli, protagonista de *El libro de la Selva* de Rudyard Kipling. Por último, son varios los adolescentes que se representan a sí mismos como seres con poderes mágicos, similares a los que podemos encontrar en la saga *Harry Potter*, de J. K. Rowling.

Para terminar, nos gustaría señalar que, contrastando las redacciones con el perfil lector de los alumnos, hemos podido ver que tan solo tres alumnos con perfil lector de *no lector* han presentado los textos, puesto que no era una tarea obligatoria. Se puede apreciar que son precisamente estos tres alumnos los que tienen una redacción más pobre, una peor ortografía y unos planteamientos más radicales y sexistas. Tampoco son grandes escritos los de los alumnos con perfil *lector por obligación*. En contraposición, los alumnos y alumnas con un perfil lector de *lector apasionado* y *buen lector* son los que reflejan más imaginación en sus relatos y además son capaces de establecer conexiones entre su fantasía y otras obras literarias (presumiblemente leídas por ellos). Dejando a un lado las opiniones y los gustos personales, se puede apreciar cómo estos alumnos y alumnas tienen más inquietudes y deseos de futuro, una mente más

abierta a la justicia y la democracia, un sentido de la responsabilidad y del respeto más arraigado y unas reflexiones más maduras.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En primer lugar queremos destacar el hecho de que muchos de los adolescentes con los que hemos trabajado son buenos lectores, por lo que deducimos que la influencia de la LIJ en estos chicos y chicas será considerable. Como ya señalamos anteriormente, prácticamente un 70% de los alumnos afirma sentir un gran interés en la lectura e indica una serie de obras que han influido, en mayor o menor medida, en su vida (en sus metas, creencias, pasiones).

No obstante, a pesar de que nos sentimos optimistas, cabe señalar que el número de alumnos considerados *lectores apasionados* disminuye drásticamente en 2º de la ESO, a la vez que aumenta el de *no lectores*. Es decir, aquellos adolescentes que habían adquirido un hábito lector y sentían gusto y afición por la lectura, van perdiendo este interés conforme se van haciendo mayores. Esto implicará que la influencia de la literatura no será especialmente relevante en las vidas de los no lectores, pero sí podría serlo el hecho de que no lean.

Nos gustaría recordar que es mayor el porcentaje de chicas que se declaran *lectoras apasionadas y buenas lectoras* y que prácticamente todos los *no lectores* son chicos. Además, al buscar las relaciones existentes entre el género y otras variables del estudio, pudimos comprobar que la mayoría de las chicas prioriza formarse académicamente y desarrollar su trayectoria profesional, y la mayoría de los chicos considera más importante formar una familia, aunque señala que no la formaría si no tuviese un buen trabajo para mantener a sus hijos. Estos datos, que nos resultan realmente interesantes como punto de partida de futuras investigaciones, son un reflejo de los aprendizajes culturales de niños y niñas.

Los datos arrojados tanto por los cuestionarios como por las redacciones reflejan cierto inconformismo por parte de las chicas hacia el papel de la mujer como fuerza principal del trabajo doméstico y al hecho de que la maternidad pueda suponer una renuncia a otras metas importantes en la vida. En la actualidad, como bien saben los adolescentes, no siempre le resulta sencillo a una madre conciliar la vida laboral con la familiar. Además, a pesar de la innegable implicación de los padres en el cuidado de sus hijos y del hogar en nuestros días, muchos medios de comu-

nicación (en especial, a través de la publicidad) siguen transmitiendo el estereotipo cultural de que la madre es el soporte principal de la casa y el padre el que garantiza el sustento económico, y esto influye en los aprendizajes de niños y niñas. De ahí que a ellos les preocupe el hecho de poder mantener a su familia cuando sean adultos.

Estos patrones tradicionales están presentes también en numerosas obras de LIJ y en los cuentos clásicos, en los cuales vemos a mamás en delantal acicalando la casa y a papás en un sofá leyendo la prensa tras un duro día de trabajo (Turin, 1995). Es muy probable que estos modelos literarios hayan influido en la percepción del mundo de estos chicos y chicas, que ven en ellos un reflejo de la sociedad en la que viven.

Como conclusión, tras toda esta experiencia, podemos afirmar que la influencia de la literatura en los adolescentes de los dos centros de Zaragoza es algo innegable. Muchas de sus afirmaciones, gustos, intereses, necesidades y actitudes son un fiel reflejo de una serie de aprendizajes adquiridos a lo largo de sus vidas a través de diferentes vehículos de transmisión de valores y la literatura, sin duda, es uno de ellos. También podemos concluir que las diferencias entre los chicos y las chicas, en este caso, son sustanciales. Además, hemos detectado, tanto en los textos como en los cuestionarios, numerosos estereotipos de género que los adolescentes han aprendido y han incorporado a su ser.

Es fundamental que los chicos y chicas sean conscientes de que estos estereotipos muestran una visión sesgada y limitada de la realidad, que es mucho más amplia y compleja, y que su perpetuación impide la construcción de un mundo más libre y justo. A través de la presencia de nuevas obras literarias en las aulas, como las de Turin o Machado, sería posible plantear una educación a base de modelos más igualitarios que ayuden a los adolescentes a desarrollar su espíritu crítico. Consideramos que este es un camino apasionante, interesante y necesario, por lo que nos gustaría continuar investigando en esta línea en una futura tesis.

Referencias Bibliográficas

- ANGUERA, María Teresa. 1986. "La investigación cualitativa". **Educación**. N° 10: 23-50.
- APARICIO, Isabel. 2014. "La voz femenina en las obras literarias juveniles de Ana María Machado: una propuesta educativa". En PADILLA (Coord.).

- Contenidos especializados en la enseñanza superior.** pp 33-49. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana (ACCI). Madrid (España).
- CAAMAÑO, Beatriz. 2007. “Cosas de niñas: la construcción de la feminidad en la serie infantil *Celia*, de Elena Fortún”. **Analecta Malacitana** (An-Mal Electrónica). Nº 23. Disponible en: http://www.anmal.uma.es/numero23/Celia_Fortun.pdf. Consultado el 08.06.2015.
- COLOMER, Teresa y MUNITA, Felipe. 2013. “La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente”. **Lenguaje y Textos**. Nº 38: 37-44.
- COLOMER, Teresa. 2010. **Introducción a la literatura infantil y juvenil actual**. Editorial Síntesis. Madrid (España).
- DÍAZ-AGUADO, María José. 2003. “Adolescencia, sexismo y violencia de género”. **Papeles Del Psicólogo**. Nº 84. Disponible en: <http://www.papeles-delpsicologo.es/vernumero.asp?id=1053>. Consultado el 08.06.2015.
- DÍAZ-AGUADO, María José. 2009. “Prevenir la violencia de género desde la escuela”. **Revista Estudios de Juventud**. Nº 86: 31-46.
- DÍAZ-PLAJA, Ana y PRATS, Margarida. 2013. “Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro”. **Lenguaje y Textos**. Nº 38: 19-28.
- LATORRE, Antonio; DEL RINCÓN, Delio y ARNAL, Justo. 2003. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Ediciones Experiencia. Barcelona (España).
- LLUCH, Gemma. 2003. **Análisis de narrativas infantiles y juveniles**. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca (España).
- LUENGO, Elvira. 2013a. “Identidad y género en Ana María Machado: reconocimiento, etnicidad y visibilidad” en VIANA, RAMOS, COQUET y MARTINS (Coords.). **Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**. pp 241-276. CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga (Portugal).
- LUENGO, Elvira. 2013b. “Los juegos del Oulipo en los relatos de Ana Maria Machado. Trenza de gentes, familia y género” en RAMOS y FERREIRA (Eds.). **La familia en la Literatura Infantil y Juvenil**. pp 197-216. ANILIJ-ELOS/CIEC- Universidade do Minho. Vigo (España).
- MACDONALD, Ruth. 1982. “The tale re-told: feminist fairy tales”. **Children’s literature association quarterly**. Vol. 7, Nº2: 18-20.
- MENDOZA, Antonio. 2004. “Facetas de la investigación en didáctica de la lengua” en SANJUÁN, M. (Coord.) **Aspectos didácticos de lengua y literatura**.

- tura**, 13. pp 11-68. Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Zaragoza (España).
- PARDO, Antonio y RUÍZ, Miguel Ángel. 2005. **Análisis de datos con SPSS 13 Base**. McGraw-Hill. España.
- PENNAC, Daniel. 1993. **Como una novela**. Editorial Anagrama. Barcelona (España).
- PETIT, Michele. 2001. **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. Fondo de Cultura Económica. México.
- POZO, Carmen; MARTOS, María José y ALONSO, Enrique. 2010. “¿Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de enseñanza secundaria?”. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica**. Vol. 8, Nº 2: 541-560.
- SANJUÁN, Marta. 2013. “Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica”. **Lenguaje y Textos**. Nº 38: 179-188.
- SANJUÁN, Marta; DUEÑAS, José Domingo; LUENGO, Elvira; LLORENTE, Milagros y TABERNERO, Rosa. 2007. “La Educación literaria en el contexto de la Titulación de Maestro”, en HERRERA, SERÓN y SANAGUSTÍN (Coords.). **Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza: caminando hacia Europa**. Universidad de Zaragoza. Zaragoza (España).
- TURIN, Adela. 1995. **Los cuentos siguen contando**. Horas y HORAS. Madrid (España).