



Universidad
Zaragoza

Facultad de Educación

Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

La (re)modelización de la identidad desde la educación literaria y la renovación de la voz femenina en el discurso literario de Ana María Machado

Trabajo Fin de Máster

Curso 2013/2014

Alumna:

Isabel Aparicio García

Directora:

Dra. Elvira Luengo Gascón



Universidad
Zaragoza

Facultad de Educación

Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

La (re)modelización de la identidad desde la educación literaria y la renovación de la voz femenina en el discurso literario de Ana María Machado

Trabajo Fin de Máster

Curso 2013/2014

Alumna:

Isabel Aparicio García

Directora:

Dra. Elvira Luengo Gascón

Agradezco,

A la Dra. Elvira Luengo su pasión, sus enseñanzas y su total entrega a este trabajo.

A mis padres y a mi marido su apoyo incondicional.

Para sostener el cuerpo y desarrollarse con salud, el ser humano necesita una alimentación realmente nutritiva. Para sostener el espíritu, crecer intelectualmente y fortificarse mentalmente, es necesario incorporar el arte y la cultura. Y eso supone el contacto con la literatura, el arte de la palabra (Machado, 2007: 53).

Resumen

La Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) supone un importante vehículo de transmisión de educación y valores y, por tanto, es considerado un artefacto cultural con gran valor pedagógico. A pesar de los grandes cambios sociales que hemos vivido en estos últimos años en pro de la igualdad entre hombres y mujeres, podemos encontrar en obras literarias de ayer y de hoy patrones de modelos masculinos y femeninos estereotipados, que son un reflejo de las desigualdades sociales que todavía perviven en nuestra sociedad y en nuestra cultura. No obstante, ya son muchos los autores y autoras que presentan en sus obras unos modelos de hombres y mujeres más igualitarios y justos, como la escritora brasileña Ana María Machado, cuyos planteamientos son el eje vertebrador de este trabajo.

Mediante un diseño de investigación-acción nos hemos aproximado a la realidad de dos centros educativos de Zaragoza para poder comprender la influencia de la LIJ en la construcción de la identidad de los adolescentes y en la transmisión cultural de roles de género. Además, hemos realizado un análisis crítico del discurso literario de Ana María Machado, desde una perspectiva de género, para valorar la presencia de la voz femenina en dicho discurso y para entender su influencia en la construcción de la identidad de género. Hemos seleccionado el cuento *La princesa que escogía*, por la especial manera en que la autora rompe las normas clásicas del género y reconstruye su propio universo.

Palabras clave

Identidad – Género – Sexismo – Literatura Infantil y Juvenil – Educación literaria

Abstract

Children's and Juvenile Literature is a very important device for educate and transmit the social values and, furthermore, is considered a cultural and educational tool with a big pedagogical value. In spite of the big social changes we have gone through lately in favor of gender equality, we can find, in classical and contemporary literature, gender stereotypes. These stereotypes express social inequalities and are a reflect of our culture and our society. However, many writers present equals and fairer male and female role models, as does Brazilian writer Ana María Machado, whose ideas are this work basis.

Using an investigation-action model, we have worked in an elementary school and in a high school, both in Zaragoza, to be able to understand the influence that Children's and Juvenile Literature has in teenagers, who are defining and building their identity, and in the cultural transmission of gender roles. In addition, we have done a critical analysis of Machado's discourse, from a gender perspective, to study the female voice in her literary works and to understand its influence in the construction of gender identity. We have chosen the tale La princesa que escogía because of the special way Machado breaks the classical gender rules, and rebuilds her own universe.

Key words

Identity – Gender – Sexism – Children's and Juvenile Literature – Literary education

Índice de contenidos

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN

Introducción	13
1. Justificación	14
2. Propósito	14
3. Cuestiones de investigación:	15
4. Objetivos	18
5. Hipótesis de trabajo.....	19

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

6. Revisión de la literatura	23
La construcción de la identidad	23
La literatura y la construcción del sí mismo.	31
Sexismo en la literatura.....	34
Ana María Machado.	39

TERCERA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

Trabajo empírico	55
7. Diseño de la investigación	55
8. Participantes de la investigación.....	58
9. Instrumentos y materiales	58
Cuestionario	58
Fotografías	65
Cuento: <i>La princesa que escogía</i>	66
Redacciones de los estudiantes	67
10. Procedimiento	68
Acceso al campo	68
Intervención con los adolescentes.....	68
Retirada del campo	74
11. Resultados.....	74
11.1. Análisis cuantitativo de los datos del cuestionario	74
11.2. Análisis cualitativo de las obras y los textos.....	85
12. Discusión y conclusiones.....	112
13. Referencias bibliográficas.....	121

Índice de figuras y tablas

FIGURAS

Figura 1. Fases del trabajo de campo	15
Figura 2. Muestra de adolescentes por centro, curso y género.....	17
Figura 3. Pasos de la espiral en investigación-acción	56
Figura 4. Proceso de investigación cualitativa	57
Figura 5. Resumen de los ítems del cuestionario	59
Figura 6. Características de cada categoría de perfil lector	77
Figura 7. Obras indicadas por los alumnos como las que más han influido en su vida	85
Figura 8. Obras de lectura obligatoria del IES Pilar Lorengar	89
Figura 9. Categorías emergentes en los relatos de los adolescentes.....	92
Figura 10. Aspectos que analizaremos en los cuentos de los alumnos.....	103
Figura 11. Características más recurrentes y destacadas de los personajes.....	109

GRÁFICOS

Gráfico 1. Representación de la situación laboral en los hogares de los alumnos	75
Gráfico 2. Implicación de las familias en las tareas académicas	76
Gráfico 3. Representación de las diferentes categorías del perfil lector.....	78
Gráfico 4. Perfil lector en función del género	80
Gráfico 5. Prioridades vitales de los chicos.....	82
Gráfico 6. Prioridades vitales de las chicas	82
Gráfico 7. Comparación de definiciones de buen chico y buena chica en función del género	85

IMÁGENES

Imagen 1. Anuncio de Lego (1981) y fotografía de la protagonista (2014)	65
Imagen 2. Anuncio del juguete Caravana, de Lego Friends.....	65
Imagen 3. Portada del cuento <i>La princesa que escogía</i> , de Ana María Machado.....	66
Imagen 4. Ilustraciones de los cuentos entregados por los niños y niñas del Don Bosco	107

TABLAS

Tabla 1. Correlación de Spearman	78
Tabla 2. Frecuencias obtenidas respecto al perfil lector de los adolescentes	78
Tabla 3. Perfil lector de los alumnos por cursos.....	79
Tabla 4. Perfil lector en función del género	79
Tabla 5. Metas en la vida en función del género.....	80
Tabla 6. Importancia de cuidar el aspecto físico	83
Tabla 7. Diferencias de género respecto a la definición de “buen chico” y “buena chica”	84

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Las historias que le leíamos estaban llenas de hermanos, de hermanas, de parientes, de dobles ideales, escuadrillas de ángeles de la guarda, cohortes de amigos tutelares encargados de sus penas, pero que, luchando contra sus propios ogros, encontraban también ellos refugio en los latidos inquietos de su corazón. Se había convertido en su ángel recíproco: un lector. Sin él, su mundo no existía. Sin ellos, él permanecía atrapado en el espesor del propio. Así descubrió la paradójica virtud de la lectura que consiste en abstraernos del mundo para encontrarle un sentido (Pennac, 1993: 17).

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 al pie de la cama, los niños y niñas se sumergen en mundos fantásticos, experimentan la sensación de vivir aventuras con sus héroes favoritos y de recrear los escenarios en su mente, y vivencian un inmenso placer al escuchar 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 *yoes*, a conocerse mejor. En este momento, y con mayor intensidad en la adolescencia, los chicos y chicas se encuentran modelando su identidad y la influencia de la literatura y otras manifestaciones artísticas y culturales es innegable.

No obstante, el papel que juega la literatura durante la adolescencia dista mucho de ser el ideal, ya que algunos de los chicos y chicas manifiestan rechazo o desgana ante la lectura (Sanjuán, Dueñas, Luengo y otros, 2007). Por otra parte, la presencia de estereotipos de género en la rutina diaria de los chicos y chicas (en revistas, programas de televisión, publicidad, películas y obras literarias) condiciona la construcción de la identidad de género de los adolescentes y, además, potencia la manifestación de creencias y actitudes sexistas, lo que impedirá que maduren y crezcan como hombres y mujeres tolerantes, respetuosos, libres y felices.

Este trabajo recoge el estudio y la investigación que hemos desarrollado durante este curso acerca del tema que abordamos. Tras llevar a cabo un análisis crítico del discurso de la escritora brasileña Ana María Machado, desde una perspectiva de género, hemos puesto en práctica una intervención con alumnos de dos centros educativos de Zaragoza para poder conocer la influencia de la LIJ en estos jóvenes y para ofrecerles nuevos textos que reflejen modelos de hombres y mujeres igualitarios y justos. Hemos implementado un diseño de investigación-acción, ya que nos permite acercarnos a la realidad para conocerla de una manera activa y participativa.

1. Justificación

Hemos seleccionado este tema de estudio porque nos parece esencial plantear nuevas propuestas pedagógicas orientadas a transmitir a los niños y adolescentes unos modelos de masculinidad y feminidad justos, basados en la igualdad de derechos y de oportunidades.

Para comprender la especial relevancia que sobre este tema tienen las experiencias que se viven en la infancia y en la adolescencia conviene recordar que el ser humano nace con una gran plasticidad para adaptarse al entorno, que es máxima en las primeras edades y va reduciéndose con la maduración. El aprendizaje de la lengua refleja muy bien estos cambios. Algo similar sucede con los modelos y expectativas sociales básicos –entre los que se encuentra el sexism o su antítesis, la igualdad– que una vez aprendidos tienden a mantenerse, actuando como una segunda piel (Díaz-Aguado, 2009: 31-32).

Para poder aportar sugerencias de mejora en el contexto de las aulas necesitamos acercarnos a la realidad, comunicarnos con los adolescentes y darles voz para conocer sus impresiones y creencias. Y queremos hacerlo a través de la literatura, puesto que la lectura de obras literarias permite a los jóvenes descubrir el mundo que les rodea y, al mismo tiempo, construir su propio mundo interior, conocerse mejor a sí mismos, apaciguar sus miedos, dejar volar su imaginación y, en definitiva, construir su propia identidad, que será afianzada en la etapa adulta. La transmisión de unos valores y creencias que fomentan la igualdad y el respeto a través de los textos les permitirá crecer y convertirse en adultos libres, tolerantes y con espíritu crítico.

El papel insustituible de la literatura en el desarrollo emocional de los niños y jóvenes, en la construcción de su identidad individual y cultural, en el desarrollo de su capacidad de comprensión de la realidad social e histórica a la que pertenecen, en el refuerzo de la creatividad y del pensamiento crítico, en su apertura hacia otras formas de vida y de convivencia, etc., debería impregnar un enfoque de la educación literaria que recupere la dimensión *humanizadora* que le corresponde (Sanjuán, 2013: 188).

2. Propósito

La finalidad de este estudio es conocer las creencias sobre temas de género de los chicos y chicas adolescentes y comprender la influencia de la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de su identidad de género, para poder ofrecerles nuevos y diferentes textos que transmitan modelos igualitarios de hombres y mujeres. Para ello, queremos analizar e interpretar unos textos escritos por los alumnos y las respuestas dadas en unas encuestas con el fin de comprender la realidad observada, aunque sin pretensiones de generalización de los datos obtenidos.

Mediante nuestra intervención y una posterior reflexión queremos plantear algunas sugerencias pedagógicas orientadas a la sensibilización sobre ideas sexistas entre los más jóvenes.

En este sentido, analizamos, como paradigma, la obra literaria de Machado que, a su vez, constituye el referente teórico fundamental de nuestro diseño de investigación como modelo literario en la praxis educativa.

3. Cuestiones de investigación:

¿Qué vamos a investigar?

La presencia o ausencia de creencias y actitudes relacionadas con los roles de género en chicos y chicas adolescentes y la posible relación de dichas creencias con el perfil lector de los estudiantes, para poder valorar la influencia de la transmisión cultural de los textos respecto a la construcción de la identidad de género.

¿Cómo lo vamos a hacer?

Mediante un diseño de investigación-acción, el cual nos permite estudiar la realidad social de los centros participando en ellos de forma activa, con el fin de plantear posibles cambios de mejora relacionados con la práctica educativa y llevar a cabo una reflexión crítica sobre las consecuencias de nuestra intervención.

Este diseño comparte las ideologías revolucionarias de Freire (2009), quien afirma que la educación es el motor de la transformación social a través de la mejora y de la emancipación de la persona. Nuestro trabajo de campo consta de diferentes fases.

Figura 1. Fases del trabajo de campo

FASES	ACTIVIDADES
Primera fase	Recogida de datos mediante cuestionarios
Segunda fase	Debate abierto y dirigido sobre estereotipos de género
Tercera fase	Lectura en voz alta del cuento <i>La princesa que escogía</i>
Cuarta fase	Presentación de los textos de los alumnos

En primer lugar, los alumnos y alumnas responden a unos cuestionarios diseñados para conocer algunos aspectos de su situación familiar, su relación con la literatura, sus libros favoritos, sus planes de futuro y la percepción de ambos géneros. A continuación llevamos a cabo un debate abierto y dirigido sobre estereotipos de género en juegos y otras formas de ocio que nos conduce a conocer sus impresiones sobre su realidad diaria. Después compartimos la lectura en voz alta del cuento *La princesa que escogía*, de Ana María Machado, obra que analizaremos en profundidad más adelante, contemplamos las ilustraciones y comentamos los aspectos más importantes y llamativos del relato. Para finalizar la intervención, los alumnos y alumnas entregan unos escritos personales que resultan ser una rica fuente de datos, puesto que en los textos los adolescentes reflejan sus opiniones, sus preocupaciones y sus intereses y podemos ver plasmados diversos estereotipos de género.

Durante todo el proceso, registramos la información relevante y nuestras reflexiones en un diario personal.

¿Dónde vamos a llevar a cabo la investigación?

El trabajo de campo con los adolescentes tiene lugar en el IES Pilar Lorengar y en el Colegio Don Bosco, ambos ubicados en el barrio *La Jota* de Zaragoza.

El IES Parque Goya es un centro educativo público, inaugurado en el curso 1988-89, ubicado en la calle Miguel Asso, que acoge a cerca de mil alumnos del barrio de La Jota. Aunque la mayoría de los estudiantes son de familias con nacionalidad española, también hay presencia de chicos y chicas de otros países y culturas perfectamente integrados en la vida del centro. En general, el nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo, lo cual queda patente en los cuestionarios, puesto que los estudiantes hacen alusión a los empleos de sus padres y madres.

El Colegio Don Bosco es un colegio privado aconfesional situado en la calle Alfonso Zapater Cerdán, adquirido por la cooperativa de profesores COENZA en 1984. Este centro de primaria, que cuenta con una sola vía, escolariza a niños y niñas del barrio de La Jota y de otros barrios de Zaragoza. Apenas hay presencia de alumnado inmigrante y el nivel socioeconómico y cultural de las familias es medio-alto. También es elevado el grado de implicación de las familias con la vida y las actividades del centro, como me indican los docentes con los que tengo ocasión de conversar.

¿Con qué muestra vamos a trabajar?

Figura 2. Muestra de adolescentes por centro, curso y género.

MUESTRA	Género		Curso		
	Chicos	Chicas	5º P.	1º ESO	2º ESO
IES Pilar Lorengar	36	35	0	19	52
Colegio Don Bosco	13	12	25	0	0
Total	49	47	96		

Nuestra muestra está compuesta por 96 estudiantes, 49 chicos y 47 chicas, cuyas edades oscilan entre los 10 y los 17 años. Los alumnos y alumnas correspondientes al IES Pilar Lorengar son 71, (19 cursan 1º de la ESO y 52 cursan 2º de la ESO). Los alumnos del Colegio Don Bosco son 25 y se encuentran todos ellos en 5º de Primaria.

Asimismo, también contamos con la colaboración de dos profesores del colegio Don Bosco y dos profesoras del IES Pilar Lorengar, quienes nos han proporcionado toda la información y el material necesario para el desarrollo del estudio.

¿Por qué vamos a investigar?

Porque necesitamos conocer la situación actual respecto a la presencia o ausencia de actitudes y creencias sexistas entre los chicos y chicas adolescentes, para poder valorar si esta realidad se ajusta a lo descrito por la literatura sobre género en estudios previos, como los desarrollados por Díaz-Aguado.

La naturaleza compleja y paradójica de los cambios que vivimos hoy se expresa con especial gravedad en los indicadores de violencia de género entre la juventud, puesto que junto a avances de gran relevancia surgen nuevos riesgos o vulnerabilidades. Es muy importante reconocer esta naturaleza compleja de los cambios para poder desarrollar los avances, manteniendo las medidas que los han hecho posibles, y superar los riesgos, a los que será preciso prestar una especial atención. (Díaz-Aguado, 2009: 41).

También investigamos porque consideramos fundamental la transmisión de modelos igualitarios desde los centros educativos y, en concreto, desde la asignatura de Lengua y Literatura, a través de textos y obras literarias que rompan con los estereotipos de género tradicionales y favorezcan la construcción de identidades libres, tolerantes y maduras.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general:

- Analizar la influencia de la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de la identidad de género de una muestra de chicos y chicas adolescentes de varios colegios de Zaragoza.

4.2. Objetivos específicos:

- Dar a conocer algunos aspectos de la vida y la obra de Ana María Machado.
- Analizar el discurso literario de Machado en busca de la voz femenina y de nuevos planteamientos de género.
- Acercar a los estudiantes nuevos textos literarios que fomenten la tolerancia, el respeto y la igualdad.
- Describir la realidad de la educación literaria desde una perspectiva de género en los centros educativos a los que hemos acudido.
- Indagar sobre la presencia o ausencia de creencias y actitudes relacionadas con los roles de género en chicos y chicas adolescentes.
- Crear unas categorías de lectores (perfil lector) tras la obtención de datos en nuestra investigación.
- Cuantificar la proporción de estudiantes que responden a las categorías obtenidas.
- Explorar posibles relaciones entre el perfil lector y otras variables como el curso, el género o la implicación de las familias en la vida escolar, así como de sus ideas y creencias.
- Conocer los libros que más han influido en los jóvenes encuestados.
- Proporcionar a los adolescentes la experiencia de participar con sus opiniones en los cuestionarios y en los debates y brindarles la oportunidad de expresarse sobre sus inquietudes respecto al género y a la Literatura.
- Compartir la experiencia e intercambiar impresiones e ideas con los profesores de Lengua Castellana y Literatura de los centros que han manifestado interés en el estudio.

5. Hipótesis de trabajo

- La literatura es un vehículo de transmisión cultural y de valores que influye en la construcción de la identidad de los lectores.
- Una educación que inculca roles de género estereotipados fomenta la aparición de actitudes sexistas en los adolescentes.
- El aprendizaje de conductas sexistas entre niños, niñas y adolescentes conduce a la proliferación de conflictos de género y al establecimiento de relaciones asimétricas.
- Los principios de igualdad, tolerancia y respeto son fundamentales para poder formar adultos libres, sanos, felices, responsables y con espíritu crítico.
- La literatura que rompe con los moldes clásicos sexistas es una herramienta esencial y atractiva para mostrar a los jóvenes nuevos modelos igualitarios.

MARCO TEÓRICO

6. Revisión de la literatura

La construcción de la identidad.

La identidad o conciencia que cada persona tiene de sí misma es una construcción cultural y social que tiene lugar mediante un proceso de individualización basado en los aprendizajes, experiencias, sensaciones, en las influencias de otros y la percepción de uno mismo, así como en la proyección de lo que cada uno quiere ser. La identidad refleja nuestro ser a través del tiempo y nos hace únicos y diferentes de los demás, pero al mismo tiempo implica homogeneidad, ya que compartimos características y rasgos con otras personas y nos ubica como parte de un grupo (Rocha, 2009). La identidad nos proporciona a las personas sentimiento de pertenencia, de arraigo y de cohesión. A lo largo de la vida, experimentamos con diferentes identidades que vamos asumiendo en función del contexto en el que nos encontramos y que van evolucionando con la edad y la adquisición de experiencias. Por su parte, Baumeister (1998) denomina *self* a la entidad construida por las personas, con la ayuda de los demás, que engloba: la conciencia reflexiva, es decir, nos permite ser conscientes de cómo somos; los roles interpersonales o papeles que desempeñamos en la sociedad cuando interactuamos con otras personas; y la función ejecutiva, la capacidad de actuar, de tomar decisiones, de adquirir responsabilidades.

1) La construcción de la identidad durante la adolescencia.

Los años de la infancia son muy importantes de cara a la construcción de la identidad; durante este periodo ya se van perfilando las características y los rasgos que configurarán la forma de ser. Sin embargo, la etapa de la adolescencia es crucial para el desarrollo personal, (Erikson, 1968), por tratarse de un periodo vital de múltiples cambios biopsicosociales. Los adolescentes deben definir su personalidad y establecer sus primeras relaciones afectivo-sexuales mientras experimentan cambios que no siempre entienden.

Mientras los adolescentes toman conciencia de sí mismos y tratan de entender sus distintos *yoes*, encuentran contradicciones que les generan conflictos internos, malestar y confusión, lo que desencadena reacciones incoherentes, características de esta etapa. Además, “tienen que soportar una serie de demandas propias del desempeño de los roles de género” (Palacios y Martín, 2008: 233). Conforme se amplían los contextos por donde se mueven, los adolescentes van asumiendo sus nuevos roles: hijos, parejas, alumnos, compañeros, etc.

En esta etapa, la influencia de los iguales y las relaciones que establecen son dos de los factores más importantes en la construcción de la identidad (Coleman y Hendry, 2003). Los adolescentes deben asumir las normas de los distintos grupos en los que se encuentran integrados y establecer compromisos con dichos grupos, así como interiorizar valores y principios que definirán su ideología.

Además, es relevante la influencia de los medios de comunicación y las fuentes de ocio y cultura, como el cine, la literatura, los cómics, el deporte o la música, entre otras cosas, porque los adolescentes tienden a identificarse con aquellos a los que admiran. Los centros escolares y el profesorado son también muy importantes e influyen en la construcción de la identidad incluso más que los cambios físicos (Palacios y Martín, 2008). Por último, queremos señalar el papel esencial que desempeñan los ambientes sociales (Coleman y Hendry, 2003) y la influencia de la educación familiar en la formación de la personalidad y en la asimilación de una identidad de género. Consideramos que la asimilación de unos roles de género basados en los estereotipos clásicos de feminidad y masculinidad tiene su origen en la familia, en especial en aquellos hogares en los que los padres y las madres siguen manifestando comportamientos y actitudes asociados culturalmente a su género.

2) Identidad de género.

Rocha (2009) concibe la identidad de género como la percepción psicológica de uno mismo como hombre o mujer. Según Rocha, esta identificación puede ser independiente de las características biológicas de cada individuo, es decir, del sexo, aunque señala que con frecuencia se perciben contradicciones sobre este constructo, ya que se tiende a asociar el sexo de las personas con el hecho de que sean masculinas o femeninas cuando se aborda el estudio del género desde una perspectiva tradicional, propia de las sociedades patriarcales.

No obstante, en nuestra sociedad actual, podemos encontrar una nueva perspectiva: la biopsicosocial (Velasco, 2009), que se fundamenta en el sistema sujeto-sexo-género. El sexo pertenece a la esfera de lo biológico (genética, anatomía y fisiología) mientras que el género pertenece a las esferas psicológica y social. La combinación de las tres esferas configura la identidad de género.

Butler, por su parte, sobrepasa estos conceptos y afirma que incluso el sexo es una construcción cultural y social.

Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada «sexo» esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal (Butler, 2007: 55).

Según Butler (2007), la sexualidad es una construcción social que gira en torno a una heterosexualidad falocéntrica. Por eso, incide en la necesidad de la búsqueda de una identidad personal y de una sexualidad alejada de estos convencionalismos, “deshaciendo el género”. Su teoría *Queer* defiende que no existen los roles sexuales inscritos en la naturaleza humana desde un punto de vista biológico, sino que las personas pueden explorar y desempeñar diversos papeles sexuales en función de su identidad sexual y orientación sexual. Esta teoría se opone a la concepción binaria (hombre-mujer) del género, y a la clasificación de los individuos en categorías (homosexual, heterosexual, transexual, etc.) en función de su orientación sexual.

Podemos concluir que la socialización y la cultura (esfera social) son fundamentales en la construcción de la identidad de género, pero también influyen otros factores como son los diferentes contextos en los que nos socializamos, las experiencias vitales, las imágenes de otros, la experimentación y la reflexión. “El desarrollo de la identidad de género es un proceso complejo, dinámico y multifactorial, que involucra no una, sino múltiples variables tanto culturales, sociales e individuales” (Rocha, 2009: 257).

3) Estereotipos de género.

La construcción de la identidad de género, como fenómeno social y cultural, lleva asociada la asimilación de unos determinados roles de género. Rocha (2009) los define como las expectativas culturales sobre lo que es más apropiado para un hombre y para una mujer. Las personas que se identifican con su rol de género aprueban y comparten las diferentes conductas y los sentimientos asociados a su género, construido culturalmente.

Los niños, mediante los diversos procesos de socialización en los que se ven envueltos, asimilan unos valores y unas actitudes que la sociedad ha definido como propios de su sexo. Esta divergencia entre lo masculino y lo femenino se ve acrecentada durante la adolescencia. Los adolescentes tratan de evitar aquellos comportamientos considerados propios del sexo opuesto y asumen las características dictadas socialmente para su sexo, lo que les conduce a manifestar actitudes estereotipadas; ellas quieren ser *muy femeninas* y ellos *muy masculinos*.

Así, la representación sexista del mundo puede actuar como una profecía que se cumple automáticamente, al transmitir desde muy corta edad a los niños y las niñas con qué cualidades, valores y problemas deben identificarse, de qué actividades deben participar y de cuáles no. De lo cual se deriva que para conocer hasta qué punto se ha superado el sexism

es preciso tener en cuenta sus distintas manifestaciones, incluyendo las cualidades que se creen poseer, las que se desearía tener y las actividades en las que se invierte el tiempo actual y se piensa invertir el tiempo futuro (Díaz-Aguado, 2003:36).

La doctora Sandra Lipsitz Bem, en el año 1971, desarrolló un instrumento, el *Bem Sex Role Inventory*, para detectar la asimilación de las características propias de los estereotipos de género clásicos. Bem (1981) señala que la masculinidad y la feminidad se han considerado tradicionalmente como extremos opuestos en una dimensión bipolar. Mediante el uso de este instrumento podemos estudiar la presencia de características asociadas culturalmente a los hombres (agresividad, independencia, ambición) y a las mujeres (sensibilidad, amabilidad, actitud prosocial, pasión por los niños), etc.

Las mujeres que han interiorizado estos estereotipos de género clásicos, tan arraigados en nuestra cultura, manifiestan puntuaciones altas en feminidad y bajas en masculinidad; lo opuesto sucede con los hombres. Las personas que manifiestan puntuaciones altas tanto en cualidades femeninas como en masculinas se denominan andróginas. Las personas andróginas son capaces de emplear estas cualidades como “recursos psíquicos que le permiten funcionar de una manera más saludable y menos rígida” (Vega, 2007: 538). Estas personas se sienten reflejadas con las características de ambos géneros, no se sienten influenciadas por las pautas culturales asociadas a los roles y están más sanas psicológicamente.

4) Roles de género.

Históricamente, los roles de género han sido definidos y legitimados según aspectos biológicos y religiosos, bajo pautas de creencias sexistas propias de una sociedad falocéntrica (Nash, 2012). Esta legitimación silencia a la mujer y la deja relegada a “los límites de la familia, en cuanto que esposa y madre, significando su confinamiento a lo doméstico y privado, así como su muerte civil a partir del matrimonio” (García, 2008). En sus trabajos, Nash ensalza el papel de la mujer como un importante agente del cambio social por su lucha contra el sistema patriarcal establecido.

La actitud de prejuicio y discriminación hacia las mujeres en función de su supuesta inferioridad ha dictado las características de las identidades masculina y femenina y ha establecido una marcada diferencia entre ambas, otorgando al hombre poder y superioridad sobre la mujer. Esta realidad queda reflejada en uno de los grandes pilares del feminismo europeo, *El segundo sexo* (2005) de Beauvoir, un ensayo filosófico existencialista sobre el sentido de la feminidad, sobre el hecho de “ser mujer”. En esta obra, Beauvoir aborda el

estudio de la identidad femenina desde diversos puntos de vista (antropológico, cultural, biológico, psicológico, etc.) y afirma que la identidad femenina basada en los estereotipos clásicos es una construcción social y cultural impuesta. La mujer siempre ha sido concebida como una parte de algo más grande –madre, esposa, hermana–, y ahí radica la importancia de que las mujeres luchen por reconquistar su identidad propia, sin depender de una relación. Mediante su célebre “no se nace mujer: se llega a serlo” que formuló en 1949, la autora manifiesta un discurso emancipatorio basado en la igualdad entre géneros.

Por su parte, Falcón (1994) afirma que las mujeres de todas las clases sociales se han encontrado siempre supeditadas, infravaloradas y utilizadas por los hombres, ya que sobre todas ellas recae la responsabilidad de la reproducción y la maternidad. Así, las mujeres permanecen en sus casas, al cuidado de la familia y el hogar, alienadas, sin formar parte de la vida pública. Falcón señala también que esta alienación está legitimada por toda la estructura social, política, legal, económica y religiosa, que vela por la preservación de la supremacía masculina.

Esta alienación conduce a un malestar desconocido, que no tiene nombre (Friedan, 1965) y que provoca que las mujeres –amas de casa– posean todo aquello que representa la felicidad y sin embargo sean infelices, y ni siquiera entiendan por qué.

De acuerdo con la mística de la feminidad, la mujer no tiene otra forma de crear y de soñar en el futuro. No puede considerarse a sí misma bajo ningún otro aspecto que no sea el de madre de sus hijos o esposa de su marido (Friedan, 1965: 78).

Friedan señala que *la mística* es una norma moral fabricada por una sociedad patriarcal, la esencia femenina que invade las revistas, la publicidad y todos aquellos productos considerados “para mujeres”, y busca que su papel social sea quedarse en casa y atender a la familia. Representa “la imagen de una mujer sin autonomía, de una mujer que, como en los cuentos de hadas, espera a ser “salvada” por un “príncipe azul” que vendrá a hacerla feliz y libre” (Fuster, 2007: 82).

En España, en tiempos de la Segunda República, muchas mujeres destacaron en su lucha por la igualdad y consiguieron avances significativos en cuanto a los derechos de las mujeres. Sin embargo, tras la Guerra Civil, durante los años de la dictadura franquista, las mujeres se encontraron de nuevo reducidas a su papel de esposas y madres entregadas, al cuidado de la familia y la casa. Pero la lucha continuó: surgieron una serie de movimientos feministas que favorecieron que las mujeres tuvieran una percepción de sí mismas como colectivo, lo cual les dio fuerza y las impulsó a llevar a cabo acciones reivindicativas, jornadas sobre feminidad, charlas informativas, etc. Gracias a todas estas actuaciones, las

mujeres pudieron hacerse visibles, denunciar su situación de desigualdad y concienciar a la sociedad de la necesidad inminente de un cambio social (Larumbe, 2004). Muchos de sus logros, centrados en la búsqueda de la emancipación femenina –y que trataron de ser silenciados–, forjaron los cimientos de nuestra sociedad actual. Gracias a estas mujeres, nuestra forma de vivir difiere mucho de la manera en que vivieron nuestras abuelas.

5) Sexismo y violencia simbólica.

A pesar de que en las últimas décadas nuestra sociedad ha experimentado una serie de cambios relevantes y significativos (como la incorporación de la mujer al mundo laboral) y la discriminación por motivos sexistas ya no se manifiesta de forma tan evidente, “las transformaciones sociales no han modificado las normativas culturales sobre masculinidad/feminidad y se continúan justificando relaciones de poder asimétricas entre los sexos” (Martínez, Bonilla, Gómez y Bayot, 2008: 110). Las diferencias sociales por motivos de género se siguen apreciando en los distintos entornos en los que nos desenvolvemos cada día: la familia, el trabajo, la educación, etc.

Como ya señalamos anteriormente, el sexism consiste en la manifestación de una actitud de prejuicio y discriminación hacia las personas en función de su sexo biológico. En este apartado abordaremos el sexism ejercido contra las mujeres (Expósito, Glick y Moya, 1998).

El sexism clásico se encuentra en retroceso en nuestra sociedad, pero ha dado paso a unas formas más sutiles de discriminación (Pozo, Martos y Alonso, 2010). Estas nuevas actitudes sexistas se caracterizan por: “a) negación de la discriminación, b) antagonismo ante las demandas que hacen las mujeres, y c) resentimiento acerca de las políticas de apoyo (acción positiva) que consiguen” (Rodríguez, Lameiras, Carrera y Failde, 2010: 12). Estas creencias sexistas nos conducen a un nuevo fenómeno conocido como *sexismo ambivalente*, que comprende dos dimensiones o tipos de actitudes sexistas: el sexism hostil y el sexism benevolente. Es por tanto el “resultado de la coexistencia de afectos y actitudes positivas y negativas hacia las mujeres” (Rodríguez, Lameiras, Carrera y Failde, 2009: 132).

Esta ambivalencia es, por tanto, el resultado de la influencia de dos tipos de actitudes hacia las mujeres: positivas y negativas. Las personas sexistas, basándose en sentimientos opuestos, clasifican a las mujeres en dos subgrupos, uno bueno y otro malo, hacia los que responden de forma favorable o desfavorable respectivamente. La creencia de estas

personas sexistas es que las mujeres pertenecientes al grupo malo merecen un tratamiento hostil y las del grupo bueno un tratamiento benevolente. “Por consiguiente, el sexismio hostil y el sexismio benevolente actúan como un sistema articulado de recompensas y castigos con la finalidad de que las mujeres sepan cuál es su posición en la sociedad” (Rodríguez *et al.*, 2009: 133).

El sexismio hostil presenta grandes similitudes con el sexismio tradicional: se basa en la supremacía del género masculino que goza de privilegios mientras deja a la mujer relegada al papel de esposa devota o madre entregada, al cuidado de la familia y del hogar, “sin acceso a la esfera de lo público y sin vida privada al mismo tiempo” (Fuster, 2007: 82). Las personas sexistas consideran que son merecedoras de un trato hostil todas aquellas mujeres feministas o profesionales que no quieren asumir su rol de género tradicional y que exigen los mismos derechos que los hombres (Rodríguez *et al.*, 2009).

Por otra parte, el sexismio benevolente, que también considera a las mujeres de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, presenta un tono afectivo positivo (Glick y Fiske, 1996) y “enfatiza su debilidad y necesidad de protección, reforzando hacia los hombres su papel protector complementario” (Lameiras y Rodríguez, 2003: 132). Las personas sexistas mantienen una actitud benevolente a modo de recompensa con aquellas mujeres que cumplen con su papel tradicional y aceptan la supremacía masculina (Rodríguez *et al.*, 2009). El peligro de este sexismio benevolente radica en que no siempre es detectado debido a su cariz positivo, ya que las actitudes de prejuicio se encuentran encubiertas. Esto dificulta la erradicación de las numerosas desigualdades que provoca. Como señalan Pozo *et al.* (2010), los componentes básicos del sexismio benevolente son:

(1) Paternalismo protector, según el cual el hombre debe cuidar y proteger a la mujer como un padre cuida a sus hijos; (2) diferenciación de género complementaria, que continúa asumiendo que hombres y mujeres presentan cualidades diferentes, sosteniendo en esta ocasión que las mujeres poseen numerosas características positivas que complementan a las de los hombres; y (3) intimidad heterosexual, basada en la consideración de que el hombre está incompleto sin una mujer. Todas estas características que componen el sexismio benevolente siguen siendo discriminatorias y continúan marcando diferencias irreales entre hombres y mujeres (545-546).

La consecuencia del sexismio ambivalente se traduce en que la respuesta de las mujeres también es ambivalente, es decir, que ante una conducta de sexismio hostil reaccionan con hostilidad, generando resentimiento hacia los hombres (en ocasiones, también hacia ciertas mujeres) a los que incluso llegan a despreciar por ser los que sustentan el poder; y ante una conducta de sexismio benevolente, responden con una actitud

benevolente, lo que las conduce a un sentimiento de inferioridad y dependencia respecto a ellos, sobre todo desde el punto de vista de la reproducción (Lameiras y Rodríguez, 2003).

Estas respuestas conducen al establecimiento de relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres, sobre todo en la dimensión de las relaciones afectivas y de pareja. Entre otras cosas, estas relaciones asimétricas basadas en la desigualdad y en los estereotipos de género tradicionales pueden desembocar en conductas violentas dentro de la pareja, no solo de violencia física, “ejercida directamente sobre el cuerpo de una mujer que suponemos blanca y de clase media. Un cuerpo femenino que es golpeado, ensangrentado, perforado, violado, asesinado...” (Plaza, 2007: 132), sino también de *violencia simbólica*: aquella que conduce a la sumisión y que ni siquiera se percibe como tal debido a unas creencias socialmente inculcadas (Bourdieu, 1999). La violencia simbólica “transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma” (Fernández, 2005: 9).

El efecto de la dominación simbólica (trátese de etnia, de sexo, de cultura, de lengua, etc.) no se produce en la lógica pura de las conciencias conocedoras, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los hábitos y que sustentan, antes que las decisiones de la conciencia y de los controles de la voluntad, una relación de conocimiento profundamente oscura para ella misma (Bourdieu, 2000: 53-54).

Como señalan Martínez *et al.* (2008) este fenómeno desencadena actitudes violentas frente a la resolución de conflictos y tolerancia hacia las manifestaciones de violencia de género.

Desde el ámbito educativo, es labor de docentes y pedagogos dotar a los adolescentes de una serie de herramientas que les permitan desenvolverse en la vida y construir su identidad de una forma saludable, crítica, libre y responsable, fomentando la tolerancia, el respeto y la igualdad, rompiendo con estos estereotipos de género, que son un foco de conflictos entre los estudiantes y que pueden desencadenar actos violentos. Es importante que nos replanteemos qué modelos de hombres y mujeres estamos ofreciendo a los más jóvenes, con el fin de incidir en los beneficios de unos modelos igualitarios, puesto que los estudiantes de ahora son el motor del cambio de nuestra sociedad futura (Palacios y Martín, 2008).

Por tanto, consideramos imprescindible un cambio curricular significativo, como señala Díaz-Aguado, que ayude a

favorecer la construcción de una identidad propia y positiva, que permita a las/os adolescentes descubrir lo que quieren ser, y tomar adecuadamente decisiones que

contribuyan a llevarlo a la práctica en el futuro, haciendo realidad esos ambiciosos ideales (entre los que se incluye la superación del sexismoy la violencia sexista) que la mayoría parecen asumir; para lo cual es imprescindible que coordinen los diversos papeles de su proyecto futuro (valores, trabajo, pareja, hijas/os, tareas domésticas, ocio...), prestando una especial atención a la necesidad de coordinar el ámbito privado y el ámbito público, para conseguir un equilibrado y no sexista reparto de responsabilidades y derechos (2003: 41).

La literatura y la construcción del sí mismo.

La poderosa influencia que ejerce la literatura sobre la construcción de la identidad es algo incuestionable y 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 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). Se trata de un acto de transgresión que lleva a cabo el lector, de la misma manera que los personajes de los cuentos populares se alejan de la casa, de la familia, del hogar, para infringir una prohibición y construir una nueva realidad, para dotar de sentido a su propio universo, como bien señala Vladimir Propp (1998) en su clasificación de las funciones de los cuentos.

El lector sigue la huella del héroe, o de la heroína que se fuga. Allí, en las historias leídas u oídas, en las imágenes de un ilustrador o de un pintor, descubre que existe otra cosa, y por lo tanto un cierto juego, un margen de maniobra en el desino personal y social. Y eso le sugiere que puede tomar parte activa en su propio devenir y en el devenir del mundo que le rodea (Petit, 2001: 45).

Este espacio que los lectores construyen mediante la lectura no es una mera ilusión, sino que se trata de un espacio psíquico que les permite asumir y afianzar su posición de sujetos, “porque los lectores 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 apropiá, 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).

Este acto de transgresión que lleva a cabo el lector, inmerso en su espacio privado, se ve acentuado durante la adolescencia, esa etapa vital en la cual el mundo real se percibe como algo hostil, excluyente y, al mismo tiempo, el mundo interior es confuso, inquietante, lleno de nuevas 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. Para ello, debemos ser capaces de contagiarles la pasión por la lectura, de ayudarles a desarrollar su propio espíritu crítico, a ejercitar 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).

Díaz-Plaja y Prats señalan que el *gusto por la lectura* implica el “el desarrollo de los hábitos personales de lectura libre, sin coacciones escolares ni obligaciones académicas” (2013: 26), cuyo 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 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 Literatura Infantil y Juvenil (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 podrán 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 entusiasmo

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, por tanto, 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).

El escritor francés Daniel Pennac, en su obra *Como una novela* (1993), propone a los mediadores una serie de estrategias o claves para fomentar la pasión por la lectura, a modo de decálogo del lector. Su método debe comenzar en la más tierna infancia, cuando los niños demandan cuentos e historias. Los padres 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).

Sin embargo, 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 pues ya 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 clave que plantea Pennac para devolver la pasión a los estudiantes está en no obligarles a leer, sino en invitarles a hacerlo, poniendo a su alcance grandes obras de la literatura. Además, el autor propone, como una de sus estrategias, la lectura en voz alta de textos en el aula. Considero que es una idea brillante compartir con nuestros alumnos las obras más representativas de nuestro patrimonio cultural, aquellas que consideremos más cercanas a sus intereses y también nuestros libros favoritos.

La cultura es algo que se hurta, que se roba, algo de lo que uno se apropiá, 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).

Sexismo en la literatura.

Durante siglos, la literatura ha silenciado las voces femeninas y ha transmitido unos estereotipos clásicos y desequilibrados que, a día de hoy, siguen arraigados en nuestra cultura. Como denunciaban Woolf y otras escritoras y filósofas influyentes, las diversas obras literarias escritas por hombres a lo largo de la historia han mostrado distorsionada la imagen de lo femenino desde su propia perspectiva masculina y aquellas mujeres escritoras que no quisieron adscribirse al sistema de normas propio de una sociedad dominada por los hombres, se encontraron invisibilizadas, y su obra fue considerada de segunda, exclusiva para mujeres y subordinada a la de los hombres. En *Una habitación propia* (2001), obra publicada por Woolf en 1929, la autora lleva a cabo una deliciosa y ácida reflexión en la cual pone de manifiesto que los ámbitos cultural y académico siempre han pertenecido a los hombres. En esta obra sobre mujeres y escritura, Woolf comparte su propia experiencia de malestar cuando le prohíben entrar en una biblioteca por ser mujer, entre otras cosas. Por eso reivindica el derecho de la mujer a tener acceso a la cultura y a hacerse visible, a tener la misma consideración que un hombre, a que se escuche su voz, concretamente en el mundo literario. Exige para la mujer la posibilidad de tener una habitación propia donde poder escribir y ganar su propio dinero, sin depender de nadie más.

Dentro de nuestro ámbito de estudio, podemos afirmar que la Literatura Infantil y Juvenil supone un importante canal de transmisión de cultura y de ideologías y “ha ejercido siempre una función socializadora de las nuevas generaciones” (Colomer, 2010: 49).

[...] la producción cultural para niños y adolescentes tiende a presentar el mundo de los adultos con arreglo a unas determinadas pautas, que tienen que ver menos con la realidad que con el sistema de referencias ideológicas y morales implícitamente consensuado en cada momento como digno de ser traspasado a las siguientes generaciones (Dueñas y Tabernero, 2004: 266-267).

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).

Caamaño describe la LIJ como una “herramienta adoctrinadora muy poderosa, pues se trata de uno de los primeros artefactos culturales con los que los niños entran en contacto y en un momento en que su capacidad crítica es insuficiente” (2007: 35).

Esta clara tendencia al didactismo por parte de autores y editores junto al deseo de instalarse en terrenos de interés para el lector adolescente hacen que dentro de la narrativa juvenil actual se prodigue la novela de aprendizaje, esto es, aquella que da cuenta del proceso de formación de un adolescente o de un joven que, claro está, es propuesto como modelo de maduración para el lector (Dueñas y Tabernero, 2004: 268).

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. Los niños y los adolescentes leen, aprenden y experimentan para consolidar su identidad, y la presencia de estereotipos sexistas clásicos es muy perjudicial durante 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).

La primera toma de contacto de los estudiantes con la literatura es a través de los cuentos infantiles y de los fragmentos de obras presentes en los libros de texto. Estos materiales educativos transmiten “conocimiento legítimo, es decir, el aluvión de saberes culturales que en una sociedad concreta se considera que el alumnado ha de aprender si desea aprobar y en consecuencia evitar con éxito el naufragio del fracaso escolar” (Lomas, 2002: 194). Este contenido “no es inocente ni neutral, sino que tiene un innegable vínculo con los intereses y con las ideologías de los grupos sociales dominantes” (Lomas, 2002: 195). Por lo tanto, la selección de estos contenidos comprende aquello que los grupos dominantes consideran representativo y significativo de nuestra cultura, con el fin de transmitirlo a las nuevas generaciones. Esta actuación ha silenciado las voces de las minorías; en el caso que nos atañe, la voz de las mujeres. Los referentes femeninos siguen ausentes en estos materiales, como si las mujeres no hubiesen participado en la evolución de la humanidad (Blanco, 2000). La historia está explicada desde un punto de vista masculino, relegando a la mujer al papel de espectadora, salvo algún caso excepcional. El rol de las mujeres respecto al mundo laboral está infravalorado o representado bajo unas

pautas sexistas y el trabajo doméstico está ausente, aunque se sigue exaltando el rol de esposa y madre. Estas y otras actitudes sexistas se transmiten a nivel textual e icónico (fotografías, ilustraciones) en los libros de texto. Si bien Blanco afirma que se ha notado cierta evolución hacia la igualdad en estos materiales, todavía es insuficiente.

Además, de manera implícita y normalmente inconsciente, los profesores –que son los mediadores entre los materiales educativos y los estudiantes– transmiten una serie de conceptos (actitudes, valores, etc.) que los chicos y chicas asumen y aprenden durante el transcurso de las clases, conocidos como *currículum oculto*. Aunque está considerado como un factor incontrolable, es esencial tenerlo en cuenta, ya que supone un aspecto de la educación muy influyente y penetrante. Este currículum latente es probablemente mucho más efectivo que el manifiesto, porque las lecciones que enseña son asimiladas y recordadas durante mucho tiempo e influyen en la construcción de la identidad de los más jóvenes (Jackson, 2009). Asimismo, no siempre la propuesta ideológica de un material educativo o de una obra de LIJ provoca el mismo efecto ideológico tras su lectura. Estas obras influyen en la construcción de las identidades, pero cómo afectan y el alcance que tienen dependerá del significado que le atribuya cada lector en función de su personalidad, sus experiencias vitales y sociales y su bagaje literario (Colomer, 2010).

Por tanto, es esencial que los docentes transmitan durante el desarrollo de sus clases unos valores alejados del sexismo y unas referencias de modelos masculinos y femeninos igualitarios. También es importante el uso del lenguaje, por ser un vehículo de transmisión de la cultura y de construcción y consolidación de identidades (Pozo *et al.* 2010). Es necesario que los docentes empleen un lenguaje no sexista en las aulas para lograr una verdadera educación por la igualdad. Como señala García (1988) la lengua castellana en sí no es sexista, tan solo el uso que podamos hacer de ella.

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). Surgieron así nuevas obras, como la colección *A favor de las niñas* de Adela Turin y Nella Bosnia, que “dieron 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).

Otros ejemplos imprescindibles son la colección *;Brujeando! Se acabó la magia*, de Teresa Valero y Juanjo Guarnido, en la cual “el mundo mítico del arquetipo femenino se humaniza, sus protagonistas descienden al terreno de los problemas cotidianos de una sociedad representada aquí casi exclusivamente por mujeres” (Luengo, 2009: en prensa), o los cuentos *El príncipe que bostezaba* y *La princesa que escogía* de Ana María Machado, autora que ha inspirado este trabajo de investigación.

Turin afirma que cada vez podemos encontrar más obras donde las niñas asumen un papel protagonista y donde los roles de género están invertidos. Estas niñas manifiestan “sin crítica implícita, actitudes que tradicionalmente los libros reservaban a los chicos y, en libros generalmente considerados como “feministas”, aparecen agresivas, violentas y dominadoras” (Turin, 1995: 73). 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. Por tanto, el progreso podría limitarse a que las niñas 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). Por último, 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.

Asimismo, Turin deja patente la inmensa cantidad de obras que, a lo largo de la historia, han excluido a la mujer del ámbito profesional y la han mostrado únicamente en

su rol de madre realizando labores domésticas. La autora señala que, en la actualidad, esta exclusión se lleva a cabo de una forma más sutil. “Es a través de la ausencia de imágenes que muestran sin ironía ingenieras, médicas o astronautas y a través de la presencia de imágenes de ayudantes de laboratorio, enfermeras, cuidadoras de escuelas infantiles y técnicas subordinadas” (Turin, 1995: 94).

Este mensaje de segregación profesional incide en la asimilación de roles por parte de los niños y niñas. Además, Turin incide en que

el sexismno no consiste únicamente en la perpetuación de estereotipos que llegan a convertirse, con el tiempo, en caricaturescos, ni en la descripción de situaciones que no tienen en cuenta la evolución de la sociedad. Si se admite que los libros deberían ser instrumentos de cambio de las mentalidades, el hecho de exponer la situación real de la mujer y la niña sin criticarla, presentándola de esta forma como un hecho natural, revela también sexismo.

Es preciso que los editores, los autores y los ilustradores sepan que es importante para el porvenir de las niñas el poder reconocerse en personajes positivos, y que es importante para el porvenir de los chicos que dejen de identificar a las mujeres y a las niñas con la ignorancia, la frivolidad, la malignidad y la tontería (Turin, 1995: 94-95).

Podemos concluir que, hoy en día, a pesar de percibirse en las nuevas obras de LIJ un reflejo de la sociedad actual, también “perviven patrones de conducta que no responden a los cambios y a la evolución que se ha producido en nuestro entorno en las últimas décadas” tal y como afirma González (2010: 143) en su estudio sobre los personajes femeninos de la saga de novelas de J. K. Rowling, *Harry Potter*. No obstante, también podemos encontrar numerosas obras de LIJ de calidad, cada vez más comprometidas “en favorecer valores sociales no discriminatorios” (Colomer, 1994: 8); en algunos casos, las protagonistas de ciertas obras ya se alejan del estereotipo clásico de niña sumisa y pasiva, y se encuentran preparadas para alcanzar metas dentro de un nuevo “universo igualitario, rompiendo de este modo con los convencionalismos sociales” (González, 2010: 143).

Además, 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).

Ana María Machado.

Ana María Machado es una escritora brasileña con una trayectoria profesional polifacética, ya que también es periodista, profesora, pintora y participa en conferencias, seminarios y congresos sobre teoría literaria y animación a la lectura por todo el mundo. Nació en Río de Janeiro en 1941 y, tras un brillante paso por la universidad, desarrolló su variada carrera profesional que la condujo a la escritura de más de 100 obras, entre ellas, numerosos cuentos infantiles, gracias a los cuales fue galardonada con el Premio Hans Christian Andersen en el año 2000, el más prestigioso a nivel internacional destinado a los autores e ilustradores de LIJ. Ha sido premiada en más ocasiones, en reconocimiento a su extensa y valiosa carrera y también por su incansable trabajo para promover la lectura entre los más jóvenes.

Machado ha dedicado gran parte de su vida a fomentar, desde una perspectiva crítica, la pasión por la lectura desde las aulas, de ahí la importancia que otorga a los maestros y profesores como mediadores entre los estudiantes y los libros. La autora (2002) afirma que los docentes son los responsables de contagiar la pasión por la lectura a sus alumnos y, para ello, deben ser ávidos lectores, “íntimos de la lectura, capaces de buscar en los libros alimento para su espíritu y complemento de la información y de los conocimientos que puedan adquirir por otros medios” (Machado, 2007: 51).

Según Ana María Machado, un buen profesor de Lengua y Literatura tiene que ser capaz de encender una chispa en sus alumnos, de conseguir que sientan auténtica pasión por la lectura y la escritura para que, mientras estudian los contenidos académicos, se sientan capaces y motivados para crear sus propios escritos en los que plasmen sus sentimientos y vivencias, y deseen descubrir nuevos libros que les permitan descubrir y explorar otros mundos y conocerse mejor a sí mismos. También es importante que los alumnos aprendan a expresar y escribir sus pensamientos, emociones y reflexiones críticas, a estructurar su conocimiento, a tomar decisiones y a disfrutar con el uso del lenguaje.

Leer no es natural. Más aún, hablar y conversar no son actos naturales, sino culturales. Por lo tanto, nadie nace sabiendo hablar, conversar, leer, escribir. Ni tampoco aprende solo. Son habilidades y conocimientos que necesitan ser transmitidos y enseñados. El lenguaje articulado no es un fenómeno de la naturaleza sino de la cultura, del grupo social. Principalmente el lenguaje simbólico, que va más allá de la mera indicación concreta y trabaja con abstracciones. Pura cultura. Si nadie enseña, nadie aprende (Machado, 2007: 49).

Además, Machado entiende que la lectura debe ser un derecho, no una obligación, por eso hace hincapié en el delicioso placer que supone leer. Si obligamos a los alumnos a leer, como también señala Pennac (1993), solo conseguiremos que lo detesten.

En este sentido, el papel de los padres también es fundamental, ya que los niños tienen que adquirir el hábito lector en el hogar, viendo leer a sus padres o escuchando cuentos de sus labios a los pies de la cama. Como ya señalamos anteriormente, Machado (2002) afirma que el hábito lector no es natural, sino cultural, se adquiere y se entrena.

Según Machado, es imprescindible concebir nuevas estrategias para acercarnos a los jóvenes, ofreciéndoles literatura de calidad desde la más tierna infancia.

Si estamos interesados en ofrecer a los niños y jóvenes solo lo que tenga calidad, desde luego podemos eliminar de nuestros esfuerzos, en pro de la transmisión, lo que, obviamente, no vale ni interesa perpetuar en una sociedad democrática más justa: incitaciones a la violencia sin sentido, al consumismo desenfrenado, a comportamientos racistas y de prejuicios (bien a las claras, bien por el refuerzo de estereotipos simplificadores y reductores), así como pseudoconsejos edificantes y conformistas expuestos en lenguaje sensiblero y llenos de abstracciones incomprensibles para el pequeño lector, en realidad dirigidos solamente a garantizar la obediencia de los más débiles (Machado, 2007: 53).

En relación a estas ideas, 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.

Solo la posibilidad de la lectura de literatura, accesible a una gran mayoría de ciudadanos, podrá reforzar la colectividad ante la manipulación del mercado, de los intereses políticos, de los fundamentalismos religiosos, de las ambiciones personales de dictadores.

Las sociedades que ya hace mucho tiempo que son letradas, tienen anticuerpos intelectuales más desarrollados para enfrentar esos nuevos males. Sociedades poco acostumbradas a la lectura siguen siendo mucho más vulnerables. Acercar a los niños a los buenos textos es también un modo de fortalecer sus defensas y cuidar de su futuro. Para el bien de todos y la felicidad general de la gente (Machado, 2007: 57).

Machado dirige su empeño con especial ahínco en promover la lectura en su país y en toda América latina. La triste realidad es que “no toda la población está alfabetizada” (Luengo, 2013a: 244) y los libros no llegan a muchos poblados y aldeas. Machado relata en sus conferencias cómo algunas maestras de su país o de los vecinos recorren kilómetros hasta sus escuelas y hacen todo lo posible por conseguir libros para ampliar su pequeña y modesta biblioteca. Incluso animan a sus alumnos a redactar sus propios textos para poder contar con más lecturas para las generaciones venideras (Machado, 2002). El fomento de la lectura es básico y fundamental, puesto que “sin libros, sin el acceso a la cultura, por razones sociales, étnicas o de género las instancias del poder imponen normas sin que puedan encontrar la réplica desde determinados sectores de la población” (Luengo, 2013a: 244).

Respecto a nuestro ámbito de investigación, la identidad femenina en la literatura, podemos ver cómo en numerosas obras de Ana María Machado destacan los personajes femeninos pertenecientes a diferentes generaciones, gracias a los cuales podemos conocer la evolución social y de pensamiento de los países latinoamericanos.

Es una autora comprometida con la sociedad y con su país natal y, mediante su extensa obra, recrea la cultura brasileña otorgándole una proyección universal.

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).

Machado recuerda con tristeza cómo descubrió que su abuela paterna había escrito durante años para el *Jornal de Petrópolis* una columna que “defendía los derechos de las mujeres y hacía campaña por el voto femenino” (Machado, 2002: 98), pero empleando un seudónimo. Por otra parte, su abuela materna, que “tenía refranes, coplas y oraciones para cualquier situación” (2002: 105) fue su inspiración para empezar a escribir cuentos. Machado era ya una ávida lectora de grandes clásicos, contagiada por una familia que vivía con montones de libros por todos los rincones de la casa, pero la ilusión por recordar para siempre las maravillosas historias de su abuela la condujo a la pasión por la escritura. Tras una bonita adolescencia seducida por las letras, al llegar a la universidad decidió ganar algo de dinero ejerciendo como periodista (profesión para la cual no se requería un título) pero a escondidas de su padre, porque “creía que la redacción no era ambiente para una chica” (2002: 108). Trabajó durante un tiempo en las columnas de la sección femenina, y sus primeros artículos publicados no llevaron su firma. Bien es cierto que, con el paso del tiempo, su padre aceptó su labor e incluso se sintió orgulloso. Tras publicar su primera obra infantil, *Bento que bento é o frade*, ganó su primer premio literario con la obra *História meio ao contrário*, al igual que su abuela, empleando un seudónimo. A partir de este momento, su trayectoria como escritora fue en ascenso hasta convertirse en la autora consagrada que es hoy en día.

Machado se siente muy afortunada por sus circunstancias personales y familiares, ya que, de haber nacido en el seno de una familia pobre o analfabeta no habría podido llegar tan lejos, “*para colmo siendo mujer*” (2002: 113). Ella misma ha conocido de primera mano las dificultades a las que se enfrentan las mujeres que quieren dedicar su vida a las letras y a la enseñanza.

Por eso, brinda homenaje y gratitud a toda una generación de mujeres escritoras que alzaron la voz y dieron visibilidad a la literatura femenina, y por eso también es una gran militante de la lectura. En una de sus conferencias publicadas, destaca que,

Cuando las mujeres comenzaron a vivir su ascenso social, la cultura dominante trató de modificar la imagen del profesor, distinguiendo al «maestro» o «doctor» (que lee mucho y se sitúa en la esfera del saber) de la «maestra» (que lee poco o casi nada y se sitúa en la esfera del afecto). A esta también se la celebra como una abnegada segunda madre y el magisterio, en esos casos, se presenta como «un verdadero apostolado o sacerdocio» (Machado, 2002: 34).

Para la escritora, la lectura es una fuente de poder, un derecho social innegable. Machado concibe la lectura como la única manera de entender el mundo y hacer de él un lugar mejor.

La deliciosa prosa de Machado va dirigida con toda su intensidad a los jóvenes. Les habla de lo maravillosa que es la diversidad, de la mirada del otro, de la igualdad, de la identidad personal (aquellos que nos hacen únicos y especiales en el mundo), de la escasa importancia de las apariencias, de la seguridad en uno mismo, del inmenso valor de la familia y la amistad, del poder de la imaginación y de la cultura y, también, de la trascendencia del cuidado del medioambiente y de la armonía entre la naturaleza y las personas. Lo hace con verdadera pasión, con un lenguaje fresco, sencillo y cercano, muy próximo a la oralidad; además está cargado de musicalidad, de repeticiones, de juegos de palabras que tanto gustan a los niños y niñas. Con cada página de sus obras la autora busca que podamos recrearnos en el auténtico placer sensorial de la lectura.

El placer de leer no significa solo encontrar una historia divertida o seguir las peripecias de un enredo llevadero y fácil. Además de los placeres sensoriales que compartimos con otras especies, existe un placer puramente humano: el de pensar, descifrar, argumentar, razonar, disentir, unir y confrontar, en fin, ideas diversas. Y la literatura es una de las mejores maneras de encaminarnos a ese territorio de refinados placeres (Machado, 2002: 22).

Las entrañables historias de Machado permiten a los más pequeños adentrarse en mundos repletos de fantasía y sueños en los cuales todo es posible. Sus cuentos y relatos están cargados de simbología y de simpáticos personajes que viven peripecias y aventuras de lo más variopintas y, en ocasiones, surrealistas. Estos personajes evocan a otros ya conocidos por todos, propios de las historias tradicionales, pero con sus pequeños matices que los hacen diferentes, menos arquetípicos, y que representan valores universales como la tolerancia, el respeto, la superación, etc. En ocasiones, los personajes son niños y niñas, abuelos y abuelas, padres y madres. Pero en otras historias los personajes son animales: un

pavo, una vaca, un perro, un gato... incluso un buey volador. La imaginación fluye de su pluma al papel.

Ofrece diversos modelos que son un ejemplo de educación alternativa y pone de relieve “el contraste entre lo que les ha sido negado a las mujeres históricamente y a lo que aspiran en la actualidad, porque les pertenece como derecho de democrática igualdad” (Luengo, 2013b: 201).

Además, consideramos que las obras de Machado tienen gran valor educativo debido a que

La lógica infantil que destilan sus niños y sus niñas de papel se erige como estrategia política y cultural para la crítica directa ante determinadas estructuras tradicionales y sexistas. Se presenta la reformulación del género, la revisitación de la familia en la literatura infantil, el reconocimiento de los modelos familiares y la rebelión constante, teniendo en cuenta que se contempla una doble dirección o destinatario de la literatura infantil y juvenil, los niños y los mediadores (Luengo, 2013a: 260).

Para finalizar, queremos destacar el inmenso valor que tienen las imágenes en todas las obras de Machado. Podemos ver plasmada la sensibilidad de sus historias y de sus personajes en las bonitas ilustraciones que acompañan sus palabras. En ocasiones son pequeños dibujos que decoran los ejemplares y complementan en relato. Pero otras de sus obras han sido editadas en formato libro-álbum, como *El pavo que abría y cerraba la cola* (2003), ilustrado por Ivone Ralha. Sus dibujos, cargados de emotividad y de intensos colores que representan diferentes sensaciones y estados de ánimo del protagonista, son auténticas obras de arte. Otra de sus obras más admiradas, *Se busca lobo* (2010), es un precioso libro-álbum ilustrado por Laurent Cardon, que mezcla entre sus páginas diferentes géneros. Los libros ilustrados son una gran apuesta para el fomento de la lectura y el enriquecimiento de los jóvenes lectores, puesto que presentan una yuxtaposición de códigos, la imagen y la palabra, que pueden leerse de manera independiente y, al mismo tiempo, se complementan, dan pie a nuevas lecturas o significados, abren el camino a nuevos códigos que no siempre van dirigidos a los niños y niñas, sino al público adulto (Díaz-Plaja, 2002).

A continuación vamos a realizar un breve análisis de algunos relatos de Machado (*Bisa Bea, Bisa Bel; El pavo que abría y cerraba la cola; Amanda, con cien pies anda; Se busca lobo; El príncipe que bostezaba*) que muestran una nueva perspectiva respecto a los roles de género y a la construcción de la identidad, y un análisis crítico más exhaustivo del cuento *La princesa que escogía*, relato compartido y trabajado con los adolescentes para este estudio.

Bisa Bea, Bisa Bel

En este delicioso relato Machado nos muestra un universo femenino en el que entran en juego tres generaciones, la bisabuela, la madre y la nieta. Esta última, llamada Isabel, a su vez será algún día bisabuela. “Como bisagra que contempla las dos partes, Isabel es el punto fijo, en el presente, que cobra sentido, que soporta y aúna el pasado y el futuro de su genealogía” (Luengo, 2013b: 203).

Salvo alguna contada excepción, todos los personajes de este cuento son mujeres. La figura del padre está ausente. Aparte de las tres protagonistas que son el eje de la historia, Machado nos presenta a una tía, a una cariñosa maestra, a otras niñas... cada una con sus peculiaridades. Podemos ver plasmada la evolución de la imagen femenina a lo largo de la historia a través de las descripciones que nos ofrece Isabel.

Por una parte, la relación con su madre es muy estrecha y tiene confianza para comentar cualquier cosa con ella. Es una mujer moderna, activa, trabaja como arquitecta y dedica poco tiempo a las labores de la casa ya que opina que el trabajo doméstico “no transforma el mundo, no mejora las cosas” (Machado, 2012: 59), tan solo se trata de limpiar lo sucio, para que se vuelva a ensuciar. Sin embargo, opina que educar a los hijos sí transforma el mundo, “pero eso es algo que el papá también hace, y la mamá que trabaja fuera de casa también...” (Machado, 2012: 59). La autora, de esta manera, trata de mostrar modelos igualitarios y justos en sus relatos, y considera que la responsabilidad de la maternidad no debe recaer solo en las mujeres. No obstante, pone de manifiesto las dificultades que las mujeres han encontrado en su camino hacia la igualdad, por ejemplo, cuando la madre le explica a Isabel que las mujeres, al casarse, perdían el apellido y adoptaban el del marido, cosa que escandaliza a la niña. Por otra parte, la madre de Isabel es quien le regala el retrato de la bisabuela Bea, que hasta ese momento había permanecido oculto bajo llave.

En otra ocasión, Isabel nombra a su tía, una mujer transmisora de estereotipos: “ya me estaba enojando cuando me acordé de que mi tía dice que los hombres son así: viven ocupados con cosas más importantes, no entienden mucho de modas, nosotras necesitamos ser muy pacientes con ellos” (Machado, 2012: 20).

Isabel, sin embargo, es una niña transgresora, aventurera y curiosa. No se preocupa por tener un aspecto impecable, le gusta correr y saltar y no se comporta como una niña remilgada y pasiva. “La paliza que le daría a Sergio podía esperar, pero yo no podía perder aquella foto” (Machado, 2012: 21).

Cuando su madre le regala el retrato de Bisa Bea, se queda prendada de su hermosura y conecta con ella, ambas se comunican, comparten sus experiencias, sus emociones, y quedan plasmadas en sus conversaciones las numerosas diferencias existentes entre las dos generaciones.

Gracias a su bisabuela, Isabel descubre historias fascinantes del pasado, costumbres antiguas, muebles, ropas, comidas... pero no deja de asombrarse al sentir las reacciones de su bisabuela ante su comportamiento.

Sólo después de que empecé a conocer mejor a Bisa Bea supe la verdad, y es que a ella no le gusta ver a las niñas usando pantalones largos, shorts, ni todas esas ropa bonitas para jugar. Ella piensa que todo eso es ropa de hombre, ¿ya ves? De vez en cuando ella viene con unas ideas así de raras (Machado, 2012: 16).

En la época de la bisabuela Bea, las mujeres debían representar el papel de “buenas niñas”, obedientes y con buenos modales. Por ello, Bea se escandaliza al conocer las ideas de su bisnieta y ambas se enzarzan en largas discusiones. Isabel acalla las quejas de Bea y trata de seguir su instinto. Tras aventurarse con su amigo Sergio, el chico que le gusta, a *tomar prestadas* unas guayabas de su vecina bajo la atenta mirada de Marcela, una niña cursi y remilgada, su bisabuela trata de aleccionarla:

¿Ya viste? Él pensó que parecías un niño. A los hombres no les gusta eso. Ahora él se quedará pensando que tú eres un muchacho igual que él y le va a llevar una guayaba de regalo a aquella niña muy arreglada y peinada que está esperando sin moverse en la banqueta... Finge que te lastimas, tontita, así él te ayuda. Llora un poco, para que él te cuide (Machado, 2012: 44).

La bisabuela refleja el estereotipo de mujer pasiva cuyo rol es ser un bonito adorno en la vida de su hombre, quien la protege, y sus mejores armas de seducción son las lágrimas. No obstante, tras dudar un instante, Isabel es sorprendida por otra vocecita que contradice a su bisabuela Bea: “–No, no finjas nada. Si a él no le gustas tal como eres, sólo puede ser porque es un bobo y no merece que te guste él a ti. Mantente firme” (Machado, 2012: 46). Es la voz de su bisnieta, Beta, quien en el futuro encontrará una foto suya en el fondo de un armario.

De esta forma se cierra el círculo entre las tres generaciones y la personalidad de Isabel se enriquece: ella se siente segura de sí misma, está satisfecha con su vida, pero en unas ocasiones siente debilidad y necesita ayuda y cariño (como su bisabuela) y en otras arde en deseos de luchar contra el mundo, (como su bisnieta), a pesar de ser una incomprendida. Las tres son cabos de la trenza de su vida.

El pavo que abría y cerraba la cola

En este cuento, maravillosamente ilustrado por Ivone Ralha, Machado nos cuenta la historia de un pavo bastante inseguro y descontento con su propio aspecto. Los distintos animales con los que se va cruzando a lo largo del día le dan su opinión, a veces buena y otras veces no tanto. Con cada comentario de admiración, el pavo abre orgulloso la cola pero, con cada crítica negativa, la cierra con tristeza y decepción. “Y se pasó así toda la tarde: abría y cerraba, abría y cerraba, cambiando de idea con cada animal que encontraba” (Machado, 2003: 24). Debido a esta frustración, decide no ir a una fiesta que se está organizando en el bosque.

El pavo acomplejado se cruza con dos buitres que, desde su punto de vista, son mucho más feos que él, y se lo hace saber. Les insiste en que tampoco pueden ir a la fiesta, porque serán el blanco de todas las burlas. Para asombro del pavo, los dos buitres están satisfechos con su aspecto, y uno de ellos le alecciona: “todo el mundo va a estar muy ocupado tratando de comer y beber, de cantar y bailar, de verse y conversar. Y si alguien quiere, se puede reír. No por eso me voy a dejar de divertir” (Machado, 2003: 34-35). Es una lección muy valiosa para los pequeños lectores. Aunque los complejos respecto al físico son algo inevitable en la adolescencia, momento en el que los cuerpos de chicos y chicas experimentan cambios repentinos a los que cuesta adaptarse, es esencial que desde la infancia les dotemos de herramientas para poder afrontar estos cambios de la mejor manera posible. Debemos conseguir que se sientan a gusto con sus propios cuerpos, que aprendan a amarlos y aceptarlos como son, que conozcan y aprecien sus virtudes y que sus defectos no les impidan disfrutar de su juventud plenamente. Además, es fundamental inculcarles a los niños y niñas que no deben sentirse afectados por las opiniones de los demás, y más sabiendo que no siempre la gente opina con intención de ayudar, sino con la de herir. De la misma manera, podemos trabajar para que nuestros adolescentes no caigan en la tentación de criticar a otros. “Que la fealdad sea colosal o la belleza sea de artista, no depende del animal, sino del punto de vista. Cada uno es diferente y lo que más importa es uno, realmente” (Machado, 2003: 43).

Amanda, con cien pies anda

En este bonito cuento, Machado nos presenta a una pintoresca protagonista. Se trata de Amanda, una niña ciempiés, que vive con sus amigos los insectos. Amanda está triste y dolorida, así que sus amigos llaman a un médico, pero ella, en un principio, lejos de estar agradecida, se muestra pueril e insolente, actitud característica de los niños pequeños.

A pesar de su rabieta infantil, el médico la trata con cariño, por lo que “Amanda, avergonzada, dejó de ser tan malcriada” (Machado, 2005: 17). De esta manera, la autora transmite a los pequeños lectores una lección de educación y modales.

Amanda necesita zapatos nuevos para sus cien pies, por lo que sus amigos ponen en marcha un plan para recaudar dinero. El compañerismo es la esencia de este cuento, todos ayudan a todos, al margen de su especie, edad, etc. Es un pueblo unido, como una colmena. “Pero todos querían a Amanda. –Tenemos que ayudar a nuestra amiga. Sola no puede conseguir ese dinero. En nuestra colmena, todos trabajan para todos –dijo la abeja Adela” (Machado, 2005: 24). Una vez recaudado el dinero, Amanda y sus amigos van a comprar zapatos nuevos, pero no consiguen encontrar 50 pares iguales, por lo que el zapatero le propone llevarse cada par diferente: zapatos, botines, sandalias, zapatillas, con tacón, sin tacón... Para Machado, estas diferencias son la clave para el enriquecimiento cultural y social. Amanda acepta la oferta del zapatero y escoge 50 pares distintos, un acto de transgresión de las normas preestablecidas. “Nueva moda, naturalmente, con cada pie diferente” (Machado, 2005: 47).

Se busca Lobo

Se trata de una de las obras más admiradas de Machado. Es un precioso libro-álbum, ilustrado por Laurent Cardon que mezcla diferentes géneros. Es un complejo mosaico de imágenes y palabras, un hipertexto cargado de hipotextos.

El título de la obra, semejante a un anuncio clasificado de un periódico, sugiere que los lobos están dispuestos a prestar sus servicios para un puesto de trabajo e, incluso, puede llegar evocarnos a un cartel de *busca y captura*, como si los lobos fuesen delincuentes. Es una auténtica alegoría de la vida, un paralelismo entre el mundo animal y el humano. La autora busca, de esta manera tan creativa, concienciar sobre la situación de estos animales que se encuentran en peligro de extinción.

Mediante un texto que mezcla el estilo narrativo y el epistolar, Machado nos presenta a un variado grupo de lobos, protagonistas de obras literarias y de diversos acontecimientos históricos, como los temibles lobos de las Caperucitas de Perrault y de los Grimm, al de la fábula *Lobo con piel de cordero* de Esopo, al desesperado lobo de la obra *Pedro y el lobo* (composición musical de Sergei Prokofiev), a los feroces y despiadados lobos de *Los tres cerditos* y *Los siete cabritillos*, a *El lobo estepario* de Hermann Hesse, al respetable lobo que educó a Mowgli en *El libro de la selva*, de Rudyard Kipling, al Hombre Lobo (mito de origen europeo), así como a la Loba romana, madre de Rómulo y Remo, entre otros.

El príncipe que bostezaba

Esta es la historia de un príncipe muy bien instruido y “muy bien educado, que se había preparado toda la vida para ser rey algún día” (Machado, 2011: 5). Al crecer, como es un hombre encantador, muchas mujeres suspiran por él. Decide buscar novia, para lo cual organiza un baile pero, misteriosamente, cada vez que entabla una conversación con una de las hermosas princesas, rompe a bostezar de forma incontrolable, como si hubiese sido víctima de un hechizo de sueño (más habitual en las princesas tradicionales).

Tras disculparse por el terrible incidente, ofrece otra fiesta e invita “a varias actrices, cantantes y modelos. Cada una más bonita que la otra. El príncipe estaba evidentemente entusiasmado” (Machado, 2011: 9). El príncipe escoge a algunas para conocerlas mejor, lo cual refleja una ácida crítica por parte de la autora, que muestra como un príncipe escoge mujer *a la carta*, y ellas se muestran encantadas de ser elegidas. No obstante, nuestro príncipe no consigue decidirse, pues las conversaciones de estas chicas le aburren soberanamente, pues solo hablan

de ropa y del peluquero y del novio de una amiga y de la hermana de la vecina y del último lanzamiento de la moda y de la dieta que había hecho la prima de la cuñada y de la fiesta del duque y del número de calorías del pastel y del sombrero nuevo de la marquesa y del sombrero viejo de la baronesa y del corte de cabello extraño de la condesa y de la... (Machado, 2011: 11).

Machado presenta aquí el estereotipo de mujer frívola y superficial, preocupada por banalidades y por la vida de otros. Algo nada agradable, como deja patente. El príncipe se cansa de estas mujeres florero y decide viajar de incógnito.

Durante un trayecto en tren conoce a una joven lectora que “no aprovechaba para ver el paisaje porque estaba distraída leyendo un libro” (Machado, 2011: 14). Machado, ferviente defensora de la lectura, hace que sus personajes entablen una interesante conversación literaria sobre sus obras favoritas, compartiendo, comparando, recomendando, recordando pasajes juntos. “El juego de memoria provocado por un texto es parte integral de la experiencia de lectura y una de sus fuentes de placer” (Chambers, 2012: 26).

Tras varias horas de charla, el príncipe se percata de que no ha bostezado ni una sola vez, y siente deseos de seguir hablando días y días con aquella atractiva joven, que resultó ganadora del concurso de la Reina de la Uva tiempo atrás. Gracias a este curioso detalle alcanzamos nuestro final feliz: rey y reina regresan juntos a su tierra dispuestos a pasar el resto de su vida juntos.

Algunos meses después, la princesa que leía y el príncipe que ya no bostezaba regresaron a casa y se casaron. No sé si vivieron felices para siempre, pero durante muchos, muchos años, hasta donde la memoria alcanza, tuvieron temas para conversar y divertirse. Leyeron mucho. Y, a veces, cuando bostezaban, ya sabían por qué lo hacían: tenían sueño y era hora de irse a la cama (Machado, 2011: 20).

Para terminar, llevaremos a cabo un análisis más exhaustivo de la obra trabajada con los adolescentes en el aula, *La princesa que escogía*.

La princesa que escogía

Hemos seleccionado la obra *La princesa que escogía* (2010) por la especial manera en que la autora deshace las normas clásicas del género y reconstruye su propio universo.

Esta deliciosa historia nos presenta un reino tradicional, tan característico de los cuentos infantiles. Estos cuentos de ambientación medieval presentan un esquema común: “los reyes son padres tiránicos, las reinas son esposas sumisas, madres y amas de casa, las princesas son bellas y tontas y aspiran a un matrimonio prestigioso” (Turin, 1995: 78).

Machado nos muestra en su relato, desde una perspectiva crítica, unos personajes aferrados a los estereotipos clásicos de masculinidad y feminidad. Por una parte, describe al rey como “el tipo de hombre que pensaba que los príncipes sirven para andar a caballo, enfrentarse a gigantes y matar dragones, y que las princesas solo sirven para aprender a ser lindas y buenas, mientras los príncipes no las ven” (Machado, 2010b: 5). De la misma manera, la reina es la encargada de transmitirle a la princesa el papel que le ha adjudicado su destino: el de esposa modelo y madre servicial. La reina representa “una cultura específica, cargada de sensiblería, de conformismo y de frivolidad” (Turin, 1995: 29). La ridícula y remilgada reina se encuentra siempre suspirando y al borde del desmayo, o viendo su telenovela.

Sin embargo, la autora rompe los moldes de lo tradicional al presentar a la pequeña princesa. Es una niña buena y obediente, adora a sus padres pero, con toda su educación, decide discrepar y, por ello, recibe un severo castigo. Los padres, para darle una lección y exigirle obediencia –pues entienden que una «buena niña» es aquella que siempre dice que sí–, deciden encerrarla en una de las torres del castillo. Machado presenta aquí una clara intertextualidad con la princesa del cuento popular *Rapunzel*.

En la inmensa mayoría de los libros para niños y niñas, las ventanas representan la pasividad de las mujeres, expectantes y soñadoras, que contemplan el mundo pero sin tomar parte en él. “Ven pasar la vida sin participar en ella... La ventana las retiene y las protege, las informa y las excluye” (Turin, 1995: 14).

Una princesa tradicional, encerrada en su torre, no abandona la casa, el espacio que le ha sido adjudicado, hasta que no aparece el príncipe que la rescata para casarse con ella, como si se tratara de un trofeo. Sin embargo, Machado rompe con esta simbología de forma radical. La princesa de nuestro cuento observa desde la ventana, más allá de los muros del castillo, las aldeas, los campos, las montañas, el mar, todo ese reino que algún día será suyo. Comprometida con su destino –ser una buena reina para su pueblo– no se dedica a la vida contemplativa. Machado, en su afán por defender y promover el derecho a la lectura, se aleja de los estereotipos clásicos incorporando una biblioteca a la torre, abarrotada de libros y con conexión a Internet, gracias a los cuales la pequeña princesa tiene acceso a un manantial inagotable de cultura, conocimiento e información sobre la actualidad, a una *fuente de poder*. Esta descripción nos evoca también al mago Merlín, encerrado en su torre y dedicado en exclusividad al mundo libresco. La princesa dedica gran parte de su tiempo a instruirse, pero también a jugar en el jardín y a ver televisión –al fin y al cabo es una niña– y a mantener interesantes conversaciones con todos los trabajadores del castillo, lo que refleja una actitud ante la vida claramente transgresora del tópico literario.

Gracias a su formación y a su pasión por aprender, ayuda a sus padres a salvar el reino y estos le conceden su ansiado deseo: poder escoger. La niña escoge qué ropa ponerse, decide acudir a una escuela para estudiar rodeada de compañeros y opta por no fumar, entre otras cosas. No es una niña que se deje influenciar por los demás, sino que reflexiona y escoge lo que considera mejor para ella. Por este motivo la proponemos como un ejemplo edificante para nuestros estudiantes.

Cuando la princesa ya es una linda jovencita, los padres invitan a todos los príncipes de los reinos cercanos y lejanos a una gran fiesta, mientras que ella invita a todo aquel que quiera venir: gente rica, gente pobre, más o menos atractiva, gente extraña y gente normal... En los relatos de Machado hay lugar para la diversidad y el enriquecimiento multicultural, siempre desde una perspectiva crítica. Muchos hombres se enamoran de la princesa, no solo “gracias a su belleza todopoderosa” (Turin, 1995: 83) –como sucede en los cuentos tradicionales–, también por ser encantadora, “linda e inteligente, tan educada y conocedora de tantos temas” (Machado, 2010b: 22). La cultura y la elegancia priman como las virtudes que realmente enamoran, frente a las apariencias, las poses artificiales y lo efímero de la belleza física. A pesar de disfrutar del evento, la princesa decide no casarse todavía y dedicarse a sus estudios. Pero Machado no insinúa que solo exista una decisión

correcta o apropiada. Por el contrario, aludiendo a una serie de princesas tradicionales conocidas por todos –Rapunzel, Cenicienta, Blanca Nieves, Bella Durmiente– manifiesta que lo importante es poder elegir la vida que cada uno quiera para sí mismo. Incluso advierte de los peligros de fiarse de la palabrería de los príncipes embaucadores, con un interesante guiño al personaje de Barba Azul.

La presencia de la intertextualidad en la literatura infantil ilustrada es destacable y queda lejos de ese prejuicio que habla de la falta de complejidad del discurso literario infantil. Por una parte, esta clave adentra al lector en una comunidad cultural, puesto que comparte ciertos elementos de construcción de sentidos, y por otra, se produce la aproximación al tejido de textos inherente al discurso literario, ya que ningún texto se lee independientemente de otros textos (Tabernero, 2013: 51)

Nuestra princesa escoge una carrera acorde al futuro que le corresponde y nada habitual en los libros juveniles: arquitectura. Ana María Machado nos muestra a una mujer adulta, emancipada y responsable. Quiere ser una reina bien formada para poder servir a su pueblo. Por ello, decide especializarse en “urbanismo y vivienda popular. Es decir, cómo hacer que una ciudad funcione mejor y cómo hacer casas económicas para todos” (Machado, 2010b: 30). Lo consideramos un acierto, ya que

Es preciso que las niñas tengan vocaciones diferentes a la danza clásica y la costura, que sean buenas alumnas sin ser la primera de la clase con gafas, fea, pedante y antipática. Y es hora de que dejen de soñar en la ventana (Turin, 1995: 96).

Además, la autora hace hincapié en que:

La simplificación de los comportamientos de los personajes femeninos confiere a las propuestas que se les hace a las niñas una extrema pobreza, dejándoles dos únicas opciones: la obediencia al modelo clásico con el consecuente abandono de las aspiraciones profesionales, o bien la renuncia a la “feminidad” y la imitación de los modelos masculinos. La tercera opción, la de la conciliación de la vida afectiva y la vida profesional, es una vía difícil que los libros no muestran y en la que las niñas se ven obligadas a lanzarse sin ejemplos de apoyo (Turin, 1995: 9).

En muchos de los libros infantiles analizados por Turin, las protagonistas son buenas estudiantes, trabajadoras y ambiciosas; pero si siguen una trayectoria profesional y triunfan acaban recibiendo un severo castigo “por su originalidad, su fuerza, su coraje, su talento o su anticonformismo” (Turin, 1995: 75).

En otros casos, en lugar de ser castigadas, las chicas se enamoran y la consecuencia siempre es la misma: matrimonio y bebé. No importa que el destino de estas mujeres sea una condena que las mantenga encadenadas a la cocina, puesto que la maternidad supone “la suprema consolación” (Turin, 1995: 21). Este estereotipo de mujer renuncia voluntariamente a su libertad, pues piensa que “no se le pide más a la vida cuando se tiene un niño tan encantador” (Turin, 1995: 21).

Machado arremete contra estos estereotipos tan dañinos, sexistas y totalmente inapropiados para niños y niñas, mostrando una historia mucho más acorde con el mundo real actual. La princesa se gradúa y escoge a su novio, amigo de la infancia y también universitario, como compañero y amante. Ya no se trata de un *príncipe azul*. Juntos establecen una relación equilibrada, sana, basada en el amor y en el respeto mutuo, en la cual “los dos se escogen cada día” (Machado, 2010b: 34).

TRABAJO EMPÍRICO

Trabajo empírico

7. Diseño de la investigación

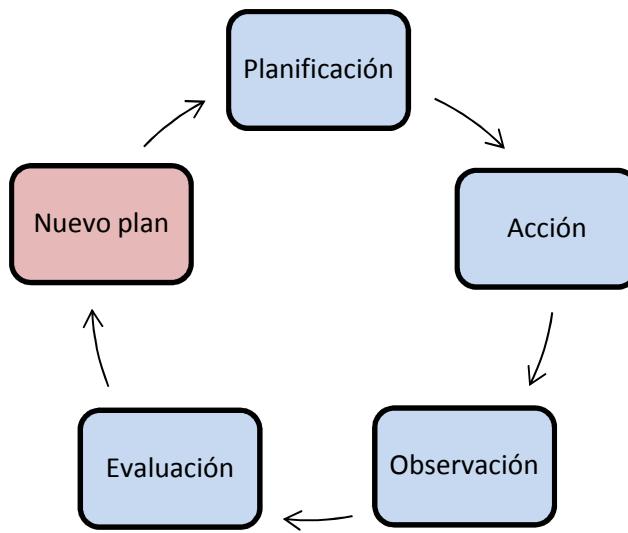
Nuestro trabajo se ha llevado a cabo mediante un diseño de investigación-acción, término acuñado por Kurt Lewin en 1947, que se presenta “como un proceso cíclico de *acción-observación-reflexión-planificación-nueva acción*” (Mendoza, 2004: 50). Además, este diseño “constituye un modelo vinculado con la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio” (Mendoza, 2004: 50). Por tanto, podríamos definir este diseño como una investigación “más orientada a promover e implantar el cambio, a mejorar la capacidad autorreflexiva, a guiar la elaboración del currículum y a potenciar la formación del propio educador, de los estudiantes y, en general, de la comunidad educativa” (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996: 239).

La investigación-acción “aparece intrínsecamente unida a una finalidad de mejora de la situación, contexto o fenómeno investigado” (Sabirón, 2006: 228). Es considerada como un puente entre los diseños apriorísticos y los diseños emergentes, y el propósito de dicho diseño es la “planificación, puesta en práctica, revisión y evaluación de una intervención diseñada para la mejora práctica de un problema local” (Sabirón, 2006: 201).

Tal y como hemos indicado, la investigación-acción es una espiral de ciclos formada por varios pasos, y “su naturaleza flexible permite un permanente *feedback* entre cada una de las fases o pasos del ciclo” (Latorre *et al.*, 1996: 279). La investigación debe comenzar con el planteamiento de una idea general sobre las necesidades de mejora; a continuación se planifica la estrategia a seguir; después se lleva a cabo la acción planificada (en nuestro caso, la intervención en los centros) y, para terminar, se evalúan los efectos de la acción, con el fin de poder replantear una nueva acción y comenzar un nuevo ciclo. Por tanto, “su carácter cíclico implica un «vaivén» (espiral dialéctica) entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría), de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (Latorre *et al.*, 1996: 279).

En este trabajo solo hemos podido llevar a cabo un ciclo completo de la espiral por motivos de limitación en cuanto a la temporalización de nuestra investigación y por la disponibilidad de los participantes implicados, que se encontraban inmersos en sus tareas académicas y en la preparación de las evaluaciones de final de curso.

Figura 3. Pasos de la espiral en investigación-acción.



En concreto, hemos empleado la investigación-acción participativa, la cual, “implica a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación, considerándolos como agentes del proceso de investigación” (Latorre *et al.*, 1996: 278). En nuestro caso, son agentes de la investigación los alumnos y alumnas del IES Pilar Lorengar y del Colegio Don Bosco que han participado en nuestro estudio. Esto nos permite estudiar la realidad social de los centros mediante la participación de sus miembros, con el objetivo de comprender, interpretar y analizar las respuestas de los alumnos (mediante los debates, el cuestionario y las redacciones) y de mejorar la práctica educativa.

Las fases de este diseño planteadas por Sancho (1991, citado por Mendoza, 2004: 51) son las siguientes:

1. Aproximación a la problemática y delimitación del tema a investigar.
2. Planteamiento del problema y delimitación de la metodología.
3. Recogida de la información mediante entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos.
4. Estudio de la información recogida mediante un análisis de contenido; contrastación de diferentes fuentes; categorización y consenso de conclusiones parciales.
5. Interpretación de los datos y elaboración de las conclusiones y consideraciones finales.
6. Elaboración del informe final y anexos.

En el esquema de la página siguiente (Latorre *et al.*, 1996: 206) quedan reflejados los pasos que hemos seguido en esta investigación.

**Figura 4.** Proceso de investigación cualitativa(Latorre *et al.*, 1996: 206)

8. Participantes de la investigación.

La muestra de nuestro estudio está compuesta por 96 adolescentes (49 chicos y 47 chicas), alumnos del IES Pilar Lorengar y del Colegio Don Bosco, ambos ubicados en el barrio zaragozano de *La Jota*. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 10 y los 17 años, siendo la media \bar{x} : 12,56.

La muestra se divide de la siguiente manera: los alumnos y alumnas correspondientes al IES Pilar Lorengar son 71, de los cuales 19 se encuentran en 1º de la ESO y 52 en 2º de la ESO. Los alumnos del Colegio Don Bosco son 25 y se encuentran todos ellos en 5º de Primaria. (Descripción más detallada de la muestra en la página 17 de este trabajo).

La selección de la muestra fue realizada en función de la disponibilidad de dos profesores de dichos centros que ofrecieron su ayuda para participar en el estudio. La muestra se vio ampliada al incorporarse otra profesora del Pilar Lorengar que manifestó interés en la actividad tras ver su puesta en práctica. También se llevó a cabo el estudio con 41 alumnos de PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) de la Fundación DFA (Disminuidos Físicos de Aragón), jóvenes entre los 18 y los 25 años, todos ellos con algún tipo de discapacidad intelectual, pero esos datos no serán empleados en este estudio.

9. Instrumentos y materiales

Cuestionario

Hemos diseñado un cuestionario con la intención de recabar datos para conocer y describir la realidad de los dos centros educativos respecto a nuestro ámbito de estudio: la influencia de los estereotipos en la construcción de la identidad de género en adolescentes.

Estos datos nos permitirán buscar relaciones entre diferentes aspectos (o variables) y establecer comparaciones entre grupos de alumnos, guiados por la literatura previa.

Nuestro cuestionario, diseñado *ad hoc* para esta investigación, es de tipo mixto y nos permite recopilar información sobre diversos temas relacionados con nuestro constructo.

Contiene 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. Algunas de ellas serán analizadas de forma cualitativa, pero otras han sido categorizadas para poder realizar un análisis cuantitativo.

Hemos enriquecido nuestro estudio cualitativo con un análisis cuantitativo de datos puesto que esta *complementariedad metodológica* nos permitirá conocer la realidad de una forma más completa y obtener más riqueza informativa para su descripción (Anguera, 1986).

Consideramos importante señalar que este cuestionario no ha sido validado *a priori* con un grupo equivalente debido a que no hemos podido contar con más disponibilidad por parte de los centros. Nos gustaría poder replicar el estudio en un futuro con una muestra más amplia y con un grupo equivalente para poder validar el instrumento y garantizar su consistencia interna. Tampoco podemos asegurar la estabilidad temporal de las respuestas debido a que no se ha llevado a cabo una segunda medida con el mismo grupo al cabo de unos días, por el mismo motivo. No obstante, el cuestionario ha sido validado por la Dra. Elvira Luengo Gascón, experta en LIJ y en estudios de género.

Además, los profesores de Lengua castellana y Literatura de los grupos con los que hemos trabajado pudieron leer con detenimiento los cuestionarios antes de comenzar el estudio y todos ellos se mostraron conformes con el contenido y con la manera en la que están planteadas las preguntas, teniendo en cuenta las edades de los estudiantes.

Respecto al contenido del instrumento, hemos incluido en el cuestionario una serie de ítems relacionados con nuestro ámbito de estudio: las características de los adolescentes respecto a su contexto socioeconómico, su perfil lector y su manifestación de estereotipos de género.

Figura 5. Resumen de los ítems del cuestionario

Variables	Resumen de los ítems	Nº de ítems
Género	Chico o chica	1
Edad	Edad (curso)	1
Nivel socio-económico	Trabajo de los padres	2
Apoyo familiar	Tareas escolares	1
Perfil lector	Interés en la lectura /obras destacadas	7
Expectativas vitales	Metas en la vida: estudios, trabajo, familia	8
Creencias de género	Ideas estereotipadas sobre temas de género	6

Tras un apartado para indicar edad, género y un alias (que garantiza el anonimato), el cuestionario comienza con una serie de preguntas relacionadas con el contexto social y económico de los alumnos y con la implicación de las familias en sus estudios (ej.: si sus padres tienen trabajo, si les ayudan con las tareas, etc.).

A continuación, se realizan unas preguntas relacionados con sus hábitos lectores (ej.: define tu afición por la lectura, señala obras que te hayan impactado, etc.). Por último, el cuestionario concluye con algunas preguntas relacionadas con estereotipos de género y adolescencia (ej.: si priorizan formar una familia o es más importante para ellos dedicarse a su carrera profesional como meta en la vida, o la importancia que le dan al aspecto físico).

En resumen, las variables a considerar han sido: género, edad, nivel socioeconómico de la familia, apoyo parental, perfil lector y expectativas/metas vitales. Para facilitar el análisis de datos, la variable «edad» ha sido categorizada en función del curso de los alumnos, y no de sus años reales.

A continuación mostramos el cuestionario presentado a los alumnos y alumnas:

Estimados alumnos y alumnas,

muchas gracias por participar en el estudio respondiendo estas preguntas, vuestra colaboración es muy importante.

Recordad que los cuestionarios son anónimos y que no presentan respuestas correctas. Queremos conocer vuestros gustos y opiniones sobre algunos temas, por lo que vuestras aportaciones son de gran interés.

Clave:

Chico **Chica**

Edad:

1. ¿Trabajan tus padres fuera de casa?

¿A qué se dedican?

2. ¿Cómo consideras que deben repartirse las tareas domésticas?

3. En casa, ¿quién te ayuda más con tus tareas escolares?

- Nadie**
- Mamá**
- Papá**
- Hermana o hermano mayor**
- Profesor o profesora particular**
- Otro adulto**

4. Señala del 1 (mucho) al 5 (poco) tu afición por la lectura:

Mucho ① ② ③ ④ ⑤ Poco

5. Describe brevemente tu afición por la lectura:

6. Si leer es una de tus aficiones, ¿la compartes con alguien?

- Con mis compañeros de clase
- Con mis amigos
- Con mis padres
- Con hermanos / primos / otros familiares
- Soy miembro de un club de lectura
- Participo en foros de debate literario o en blogs en Internet
- No la comparto con nadie

7. A la hora de escoger un libro, ¿a quién acudes para pedir consejo?

- Mis profesores
- Mis padres
- Otros familiares
- Compañeros de clase y amigos
- Encargados de biblioteca o librería
- Publicaciones o anuncios en revistas / Internet
- Otro: _____

8. ¿Qué libros te gustan más?

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Aventuras<input type="radio"/> Policiacos<input type="radio"/> Terror<input type="radio"/> Ciencia ficción<input type="radio"/> Fantásticos<input type="radio"/> Cómics<input type="radio"/> Cuentos | <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Románticos<input type="radio"/> Bélicos<input type="radio"/> Biográficos<input type="radio"/> Divulgación<input type="radio"/> Viajes<input type="radio"/> Deportes<input type="radio"/> Otros: _____ |
|--|---|

¿Por qué?

9. Indica las 5 obras literarias que más te han marcado por orden de preferencia:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

10. ¿Te gusta aprender cosas nuevas?

Sí No Depende

¿Por qué?

11. ¿Te gustaría viajar y conocer otros países?

Sí No Depende

¿Por qué?

12. Numera del 1 al 5 tus preferencias (1 es la más importante y 5 es la menos importante):

- Casarte
- Tener hijos
- Formar una familia
- Emprender estudios superiores
- Trabajar

¿Por qué?

13. ¿Piensas que una de las metas más importantes en la vida es formar una familia?

Sí No Depende

¿Por qué?

14. Es necesario cuidar el aspecto físico para:

- Sentirte atractivo o atractiva
- Gustar a los demás
- Elevar tu autoestima

- Triunfar y tener éxito en la vida**
- No es necesario**

¿Por qué?

15. ¿Cómo definirías a una “buena chica”?

16. ¿Y cómo definirías a un “buen chico”?

17. A la hora de escoger, prefieres

- Poder tomar tus propias decisiones**
- Que los demás decidan por ti**
- Depende**

¿Por qué?

Fotografías

Otro de los materiales empleados en la investigación fueron fotografías de juguetes de la marca LEGO, que sirvieron de estímulo para invitar a los alumnos a reflexionar sobre los rasgos presentes en dichos juguetes y valorar si perpetuaban modelos sexistas.

Imagen 1. Anuncio de Lego (1981) y fotografía de la protagonista (2014).



Imagen 2. Anuncio del juguete Caravana, de Lego Friends.



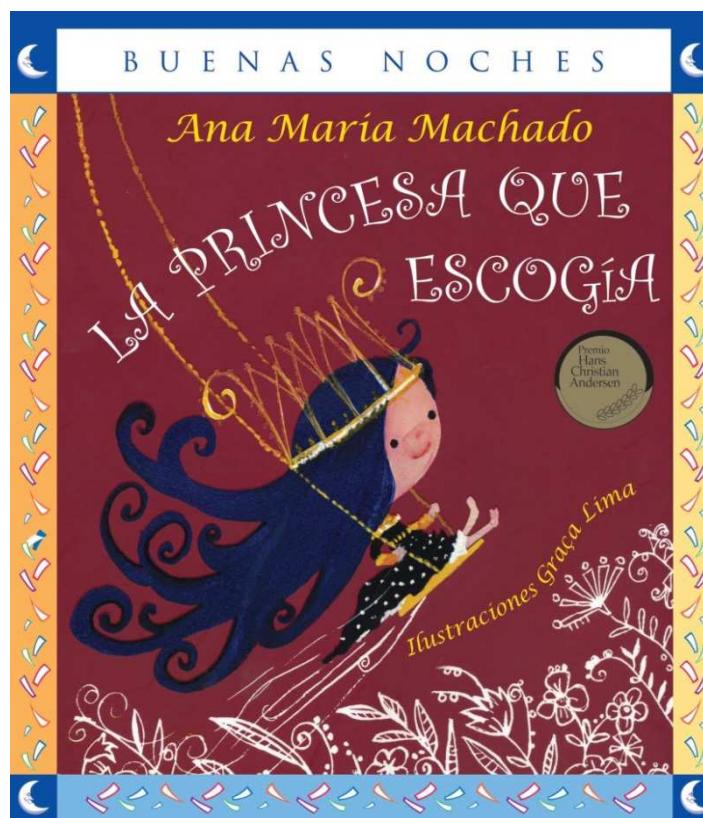
Tras comentar brevemente estas fotografías, dimos paso a un interesante debate sobre diversos temas como el sexismo en los colores, en la forma de vestir y comportarse, en las aficiones y en otra serie de aspectos relacionados con la realidad de los estudiantes. Comentaremos brevemente estos debates en el apartado de los resultados.

Cuento: La princesa que escogía

Ya señalamos anteriormente los motivos para seleccionar esta fantástica obra de Ana María Machado. Consideramos que, a pesar de estar dirigida a un público más joven, gusta también a los mayores por su encanto, frescura y originalidad. Hemos acercado el texto a los adolescentes a través de la lectura en voz alta y, al disponer de un solo ejemplar, hemos acompañado la lectura con paseos por el aula para poder mostrar a todos las ilustraciones de la obra, puesto que enriquecen la historia y hacen más grata la experiencia.

Hay pocos placeres comparables a que alguien nos lea maravillosamente una historia. Se trata por tanto de una potente actividad de «animación a la lectura» que puede favorecer unas actitudes positivas y unos hábitos lectores. No existe una estrategia más natural y mejor que leer en voz alta a alguien para que se produzca el «contagio» del gusto por la lectura y la literatura (Briz, 2004: 131).

Imagen 3. Portada del cuento *La princesa que escogía*, de Ana María Machado.



Redacciones de los estudiantes

Tras la lectura del cuento y un breve debate, pedimos a los alumnos que entregaran una redacción. La manera de enfocar las redacciones fue debatida y consensuada con los profesores de Lengua y Literatura de los grupos participantes, puesto que también podían ser empleadas como material para la evaluación de la asignatura. De hecho, una vez finalizada la recogida de datos, escaneamos los textos de los alumnos y los devolvimos a sus profesores.

En el grupo de alumnos de 5º de Primaria del colegio Don Bosco acordamos con el profesor que los alumnos redactarían su propio cuento de príncipes y princesas, puesto que el tema de la estructura y los elementos del cuento acababan de ser objeto de estudio y este trabajo era un interesante ejercicio para afianzar los conocimientos adquiridos. Para ello, les invitamos a escribir un cuento posicionándose ellos en el papel protagonista y también describiendo su propio reino (o universo). Para nuestra sorpresa, muy pocos alumnos se representaron a sí mismos como los protagonistas y escasearon personajes característicos de los cuentos tradicionales.

En los grupos de 1º y 2º de ESO, tras hablar con las profesoras, decidimos pedirles a los alumnos y alumnas unas redacciones de tipo descriptivo. Tras invitarles a la reflexión, les propusimos que describieran su reino ideal y a sí mismos como príncipes o princesas. Antes de comenzar a redactar, algunos alumnos manifestaron su rechazo a la monarquía y pidieron permiso para representarse de otra manera. Accedimos, puesto que este cambio no impedía la obtención de datos interesantes.

Tras solicitar la participación de los alumnos con sus redacciones, les dimos un plazo de entrega de 3 o 4 días, para que pudiesen escribirlas con tranquilidad en sus casas. El profesor del Colegio Don Bosco recogió los cuentos y los corrigió para devolverlos a los alumnos, con el fin de que los presentaran de forma definitiva bien redactados y «pasados a limpio». Hemos de admitir que la disposición para participar fue mucho mayor en el grupo de Primaria, aunque bien es cierto que algunos alumnos de Secundaria se tomaron en serio la actividad y además la disfrutaron.

Comentaremos estos textos en el apartado de los resultados.

10. Procedimiento

10.1. Acceso al campo

La primera toma de contacto con los centros fue mediante una reunión informal con los profesores de lengua –en algún caso, también tutores del grupo– que mostraron interés en la actividad. Les informamos sobre el desarrollo de las sesiones, los materiales que se iban a emplear y el enfoque que los debates iban a tener. También pudimos contrastar sus opiniones sobre la educación literaria en las aulas y sobre aspectos relacionados con el género y la adolescencia, así como conocer de forma más particular los grupos con los que íbamos a trabajar. Les mostramos a los docentes la encuesta que habíamos diseñado para el estudio, para valorar sus impresiones sobre el contenido y la redacción de las preguntas. Todos los docentes se mostraron conformes con la actividad y nos proporcionaron todo el material necesario: listados, fotocopias, folios, información sobre las lecturas realizadas en clase y otros eventos relacionados con el mundo literario, así como todas las facilidades posibles para el desarrollo del estudio: aulas, flexibilidad de horarios, etc.

10.2. Intervención con los adolescentes

La dinámica de las sesiones fue muy similar con todos los grupos. En ocasiones, si se trataba de un grupo muy numeroso, las profesoras dividían el grupo en dos. Así, al poder trabajar con grupos más reducidos, todos sacábamos más provecho de la actividad.

a) Explicación del proyecto:

En primer lugar, les explicábamos brevemente nuestro proyecto a los alumnos, sin entrar en detalles, para evitar que el exceso de información condicionase su actitud y sus respuestas. Tan solo les informábamos de que estábamos llevando a cabo un estudio sobre LIJ y su influencia en los adolescentes para un proyecto de la Universidad de Zaragoza, y además les dejábamos patente que su opinión era esencial para el estudio. Sin ellos, todo el trabajo era en vano. Con esto pretendíamos conseguir que tuvieran interés en la actividad y agradecerles su colaboración. No obstante, el resto de la información sobre el estudio (los aspectos de género) se la dábamos una vez finalizada la intervención, puesto que algunas preguntas del cuestionario suscitaban curiosidad e incluso provocaban rechazo en algunos chicos y chicas. Cabe señalar que los estudiantes de 5º de Primaria manifestaron más entusiasmo durante todo el estudio que los de 1º y 2º de ESO. La edad en estos casos es clave, los adolescentes de 12-14 años se mostraban más recelosos y desconfiados y, a pesar de participar activamente en los debates, manifestaban una actitud de desinterés y apatía.

b) Cuestionarios:

En segundo lugar, les proporcionamos los cuestionarios e hicimos hincapié en el hecho de que eran anónimos, ya que estábamos realizando un estudio del grupo, no de los alumnos y alumnas a nivel individual. También se señaló 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. Muchos de ellos agradecieron el hecho de que les preguntasen su opinión y afirmaban que no era algo habitual, pero unos pocos consideraron que el cuestionario era como “una especie de interrogatorio” y apenas respondieron algunas preguntas. Aunque insistimos en que la colaboración era voluntaria y no tenían por qué intervenir si no querían, curiosamente estos chicos preferían participar, firmar el cuestionario y devolverlo en blanco. Toda una muestra de disconformidad y de rebeldía, propia de esta edad.

Aproximadamente, los grupos tardaron unos 25-30 minutos en responder.

c) Debate:

A continuación, para finalizar la primera sesión, proponíamos un debate cuyo centro de interés eran las diferencias que ellos percibían entre chicos y chicas. La mecha para encender los debates fue un par de fotos de juguetes LEGO, uno de los años 80 y otro de la actualidad. Las diferencias entre ellas son abismales. En la primera foto podemos ver a una niña con un atuendo que bien podría ser el de un niño, muy natural en su aspecto y en su gesto, sosteniendo una construcción de LEGO que ella misma ha hecho¹. Se trata, por tanto de un juguete multicolor, con infinitas posibilidades de entretenimiento, que estimula la creatividad y la imaginación y que resulta atractivo tanto para chicos como para chicas. No manifiesta estereotipos de ningún tipo y su lema “*What it is, is beautiful*” (“Lo que sea, es hermoso”) es claro y directo. En la segunda foto, encontramos un juguete de la colección de LEGO Friends, una caravana en un ambiente campestre, repleta de accesorios y con dos muñecos femeninos (*Olivia* y *Nicole*). Los colores predominantes son el rosa y el morado y, aunque el juguete está empaquetado con sus piezas sueltas, solo hay una manera correcta de montarlo, que viene indicada en las instrucciones. A pesar de todas las posibilidades de juego que presenta esta caravana, ya que las historias y aventuras que se pueden inventar con las muñecas son muy numerosas, es cierto que deja poco espacio a la imaginación, ya

¹ En una entrevista a la niña del anuncio pudimos leer cómo, tanto la ropa como la construcción son suyas, en una época en la que la publicidad no era tan artificiosa como ahora. Se puede leer parte de la entrevista en el siguiente enlace: <http://codigoespaguetti.com/noticias/anuncio-lego-1981/> (consultada en Marzo de 2014).

que el juguete en sí no puede ser cualquier cosa. Es y siempre será una caravana. Además, las connotaciones de género que tiene el juguete son innegables. Es para niñas, de eso no hay duda.

Al contrastar las fotos, todos los alumnos, por unanimidad, afirmaron que el primer juguete era unisex y el segundo solo para niñas. Al preguntarles el por qué, coincidieron en indicar que se debía a los colores. De hecho, algún chico comentó que, en las tiendas de juguetes, la diferenciación está muy clara: a un lado del pasillo están las estanterías llenas de juguetes rosas (princesas, peluches, maquillaje y joyas) y enfrente están los juguetes azules (coches, soldados, balones y armas). Ante esta afirmación, consideré la posibilidad de preguntarles si creían que la oferta en las tiendas de juguetes está condicionada por los gustos y demandas de los niños y niñas o si la cultura de consumo es capaz de condicionar nuestros gustos, crearnos necesidades y hacernos desear sus productos, pero rápidamente el diálogo se desvió hacia el tema de los colores y lo dejé fluir. Es un aspecto que me gustaría comentar con los adolescentes en otra ocasión.

Al tratar de indagar más en sus opiniones sobre la dualidad cromática rosa-azul, les pregunto lo siguiente: “si a un bebé de pocas semanas de edad le ofrecemos dos pelotas, una azul y una rosa, ¿elegirá la azul si es un niño y la rosa si es una niña?”. Curiosamente las respuestas fueron de lo más variadas. Tras convencerse unos a otros de que al bebé le da lo mismo el color de la pelota, algunos alumnos afirmaron que las preferencias por unos colores u otros son algo cultural. Las afirmaciones más rotundas fueron: “la culpa es de la sociedad” y “la culpa de todo la tienen los padres, por vestir con esos colores a sus bebés”. Algunos de ellos fueron conscientes por vez primera que la aversión hacia unos colores determinados no se debía a su propio criterio (al fin y al cabo los gustos son algo muy personal), sino a que “les habían convencido de ello”. Algunos chicos se mantuvieron firmes en su opinión de que jamás se vestirían con prendas rosas pues ”es algo de maricones” pero otros admitieron que es un color atractivo.

Respecto al tema original, los juguetes de LEGO, ellas afirmaron que podrían jugar con ambos aunque tuviesen preferencia por uno u otro, mientras que ellos jamás jugarían con la caravana. Ante esta situación, les pregunté si realmente se consideran tan diferentes respecto a sus gustos o aficiones. La inmensa mayoría de los chicos señaló que sus gustos no se parecen en nada a los de las chicas, afirmación ante la cual las chicas protestaron. Ellas afirmaban que, aunque les guste el maquillaje, los osos de peluche y los accesorios de Hello Kitty, también disfrutan viendo partidos de fútbol, practicando artes marciales o

matando soldados enemigos en el videojuego *Call of Duty*. Por lo tanto, en estos grupos en concreto, podemos ver como los estereotipos relacionados con los gustos o aficiones están más arraigados en los chicos, pues ellos rechazan el ocio “de chicas” y ellas, en cambio, no consideran que las actividades que les gustan a ellos sean necesariamente “de chicos”, sino de todos. Para terminar, la respuesta de una chica me llamó la atención: “el juguete rosa no es sexista, al contrario. Está defendiendo el derecho de las mujeres a poder divertirse juntas sin depender de sus maridos o novios”. Este planteamiento interesante y diferente dio lugar a otras ideas en el debate.

En los grupos de 1º y 2º de ESO, algunas chicas comentaron que les gusta arreglarse y maquillarse, aunque solo en días señalados, para hacer que ese día sea más especial. En cambio, algunos chicos dijeron que prefieren a las mujeres siempre maquilladas, que son mucho más atractivas. Esto provocó rechazo entre las chicas, que no estaban conformes con dicha afirmación. Un alumno llegó más lejos señalando que “las mujeres se maquillan para atraer al macho” y, a pesar de que su comentario provocó risas en el aula, algunas chicas reaccionaron algo desconcertadas, pues admitieron que se arreglan para agradar a los chicos pero no les gustaba admitirlo abiertamente. Otro compañero aportó al debate que “las mujeres necesitan maquillarse para tapar los surcos que les deja la vida”. Una chica le preguntó si los hombres no necesitan tapar surcos y él respondió que no, que las arrugas son feas solo en las mujeres. Otra compañera no se queda atrás al afirmar que, al fin y al cabo, “los chicos son juguetes, así que los uso, juego con ellos, y luego los dejo”, aunque lo dice riendo. Por lo tanto, no sabemos a ciencia cierta si todos estos comentarios son un reflejo de una educación sexista o si son tan solo llamadas de atención y sentencias que buscan escandalizar a los oyentes.

A pesar de estos planteamientos, cuando les comento que, a lo largo de la historia, en diferentes países, la mujer ha sido silenciada, ninguneada y tratada como un objeto, todos manifiestan desagrado ante estos hechos. Saben que en algunos países las mujeres pierden su apellido al casarse (algo que vemos con frecuencia en el cine norteamericano), lo cual les parece indignante. Tampoco asocian el hecho de casarse y ser “señora”. Para la mayoría de adolescentes, ser señora es algo “para mayores de 60”. No les gusta esa palabra, y no les parece bien que a las mujeres les dejen de llamar “señoritas” simplemente por casarse.

Hablando sobre el matrimonio, el tema se desvía al dinero, algo que les inquieta de gran manera, como podemos ver en sus redacciones. Casi todos coinciden en afirmar que, teniendo dinero, la vida es mucho más fácil. Incluso una alumna afirma (ignoramos si lo

dice en serio) que su sueño es casarse con un hombre rico que la mantenga y le dé todos los caprichos. Un alumno, en cambio, señala que los padres con mucho dinero no educan bien a sus hijos, “prefieren pagar a otros para que lo hagan, o comprarles consolas para que no molesten y poder hacer lo que quieran”. Esta dura afirmación es complementada por las de sus compañeros, que admiten que, aunque les gusta tener varios televisores en casa (y así no hay conflictos ni discusiones a la hora de elegir programas) esto les distancia de sus padres y hermanos y afirman que, cuando eran más pequeños, hacían más cosas juntos.

Estas ideas me dan pie para preguntarles si, cuando eran niños pequeños, sus padres y madres les leían cuentos en la cama, y la mayoría responde afirmativamente. Algunos dicen que, en el fondo, lo echan de menos porque “es muy agradable que te lean”. Además no se trata solo de escuchar un cuento, se trata de compartir un momento de intimidad y cariño único e insustituible. Ahora, a la hora de irse a la cama, un alumno señala que “su padre está viendo el fútbol o alguna serie, y su madre viendo la telenovela o el *Sálvame*” (en este caso, vemos que ni siquiera la pareja comparte actividad). El alumno, en este caso, o se queda viendo la tele con el padre o se retira a su habitación a jugar con el ordenador o a entretenerte con las redes sociales. La lectura no es una opción, tampoco es algo que vea hacer en su casa pero, no obstante, sí es algo que hacen algunos de sus compañeros. En relación a los programas del estilo de *Sálvame*, algunos aprovechan la ocasión para decir que les encantan los debates (y que este en particular lo están disfrutando mucho) porque les gusta dar su opinión y hablar de temas que les interesan, pero que odian esos programas porque solo se habla de la vida de otros, se insulta y no se respeta el turno de palabra. Una chica señala que la tele no es mala en sí, ya que “se puede ver buena tele, programas que te enseñan cosas, pero para eso hay que tener cultura. Ver el *Sálvame* es muy fácil, no hay que hacer ningún esfuerzo”.

Para terminar, muchos de ellos señalan que, cuando sean padres no serán así, pasarán tiempo con sus hijos jugando, viendo películas y compartiendo libros.

d) Lectura del cuento:

En la segunda sesión, llevamos a cabo la lectura del cuento *La princesa que escogía*, de Ana María Machado. Antes de comenzar, presentamos a la autora dando los datos más relevantes de su vida, puesto que ninguno de los alumnos la conocía. Además, invitamos a chicos y chicas a relajarse y a ponerse cómodos, puesto que la experiencia de la lectura colectiva debe suponer un disfrute y un placer.

La interacción apropiada se alcanzará en un *ambiente grato* y relajado de respeto mutuo, de complicidad, con un clima favorable a la expresión personal, a la creatividad y a la espontaneidad (Briz, 2004: 163).

Durante la lectura en el grupo de 5º de Primaria, algunos chicos y chicas quisieron dibujar lo que les sugería el cuento; además señalaron que, para ellos, las obras ilustradas, como los cuentos de Machado, suponen un disfrute añadido al placer de leer. Los de 1º y 2º de ESO se limitaron a escuchar y asentir, pero sin dibujar.

En general, todos escucharon atentos y contemplaron las ilustraciones con interés. Al finalizar la lectura, casi todos afirmaron que estaban gratamente sorprendidos ya que, al tratarse de un cuento “sobre princesas” esperaban algo “muy diferente”. En primer lugar, les llamó la atención que en un supuesto mundo medieval-fantástico, tan típico de los cuentos, hubiese tecnologías, como un ordenador conectado a Internet. También les gustó mucho la intertextualidad del relato: el hecho de reconocer a todas las princesas del cuento les provocó satisfacción. Por último, se vieron complacidos por el final del cuento, abierto y original. El hecho de que una monarca convocara elecciones o de que al final no hubiese la consabida boda les resultó rompedor y atractivo. En general, las alumnas aplaudieron la actitud emprendedora de la princesa de Machado y, aunque algunas manifestaron su pasión e interés por los cuentos “tipo Disney”, los finales románticos y los “príncipes azules”, supieron apreciar el valioso mensaje que les transmitía este relato. Los chicos también manifestaron interés y aprecio por la protagonista del cuento, por no ser “la típica princesa que espera a que un príncipe la salve” y enamorarse de un amigo de toda la vida.

No obstante, una alumna que se declaraba lectora apasionada, dijo que el cuento no le había impresionado tanto. Al fin y al cabo, “la princesa hace lo que quiere”, como en todos los cuentos. Le comentó que, por ejemplo, Blancanieves se casa con un príncipe que la rescata porque se enamora de ella estando dormida, es decir, es una mujer expectante y pasiva, y en cambio la princesa de Machado toma las riendas de su vida; a lo que la alumna me responde que, aunque la manera de relatar los hechos sea diferente, la cuestión es que “las princesas siempre eligen, siempre hacen lo que quieren, y la vida real no es así”. Es una aportación muy interesante, un punto de vista que puede abrir futuros planteamientos.

A modo de conclusión, la mayoría de los estudiantes afirmó ser consciente de la presencia de estereotipos de género en su entorno e incluso en su propio comportamiento. Y aunque lo saben, no siempre se sienten capaces de evitar estas actitudes, especialmente por su preocupación a encajar en el grupo. Este detalle es fundamental para poder trabajar

con los adolescentes, guiarles hacia la etapa adulta y dotarles de herramientas que les permitan desenvolverse en la vida y construir su identidad de una forma saludable, crítica, libre y responsable, fomentando la tolerancia, el respeto y la igualdad.

e) Redacciones de los adolescentes:

Al finalizar la segunda sesión, les pedimos a los alumnos que, en el plazo de unos días, nos entregaran las redacciones que ya describimos en el apartado anterior. Por nuestra parte las redacciones eran voluntarias, aunque algún profesor quiso aprovechar la ocasión y solicitar los textos como un ejercicio más para la evaluación.

10.3. Retirada del campo

Tras agradecer el interés, el esfuerzo y el trabajo tanto a profesores como a chicos y chicas, dejamos unos días de margen para que pudiesen preparar los materiales. Después, fuimos a por los textos y, una vez escaneados, los devolvimos a los docentes.

Por último, acordamos con todos los profesores que volveríamos a quedar una vez finalizado el estudio para poder comentar los resultados, pues les resultaban interesantes. Todos ellos agradecieron la actividad, puesto que el tema de los estereotipos de género es algo que les preocupa, y consideran fundamental que se trabaje en las aulas.

También ofrecieron sus aulas y su tiempo para futuros proyectos. Es esencial que exista una correcta interacción y comunicación entre profesores, maestros e investigadores, puesto que todos trabajamos por un bien común, que es la mejora de la práctica educativa.

11. Resultados

11.1. Análisis cuantitativo de los datos del cuestionario

Puesto que algunas respuestas del cuestionario nos permiten trabajar con 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*, o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales).

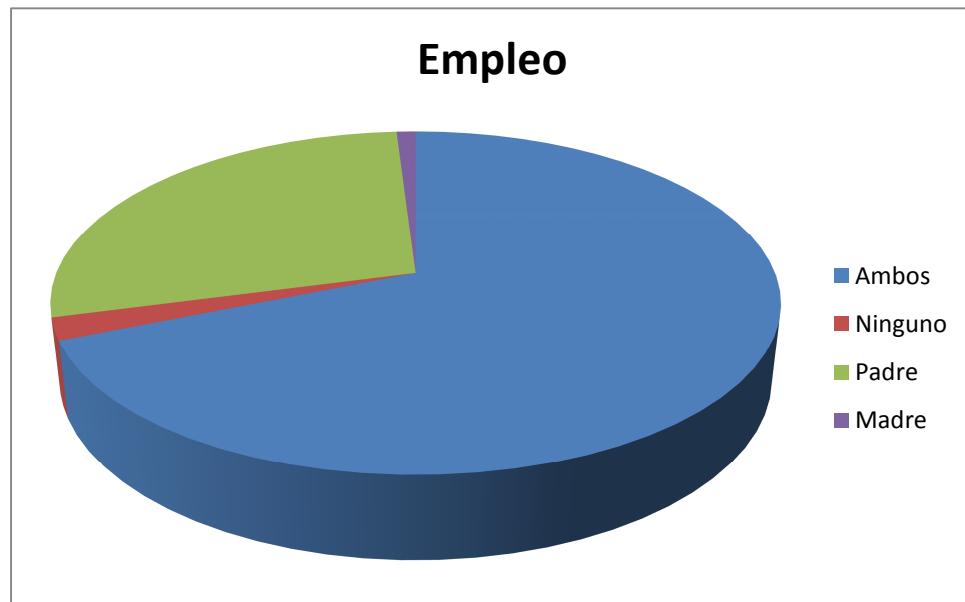
A continuación mostraremos una serie de tablas y gráficos para reflejar los resultados de nuestro análisis cuantitativo.

a) Contexto socio-económico:

Respecto al contexto socio-económico de los alumnos, formulamos dos preguntas sobre la situación laboral de sus padres y madres, una abierta y otra cerrada. Los resultados fueron que en el 68,8% de los hogares trabajan ambos progenitores mientras que en 2,1% no trabaja ninguno de los progenitores. Del resto de casos, en el 28,1% trabaja solo el padre y en el 1% solo la madre.

En la pregunta abierta, algunos alumnos indican que el progenitor que no trabaja está “en paro” y en pocos casos (10 alumnos/as) señalan que la madre “es ama de casa”. Sin embargo, no hemos encontrado ninguna relación significativa entre el hecho de que tanto los padres como las madres estén empleados y el resto de variables estudiadas (perfil lector, preferencias en la vida, etc.).

Gráfico 1. Representación de la situación laboral en los hogares de los alumnos.



Nota: ¿quién trabaja en el hogar? Solo el padre, solo la madre, ambos progenitores o ninguno de los dos.

b) Implicación de las familias:

Respecto a la implicación de las familias en las tareas académicas, hemos encontrado que reciben ayuda de la madre el 49%, frente al 33,3% de casos en los que la ayuda es del padre. Reciben ayuda de hermanos/as mayores un 25%, de otro adulto un 6,3% y de profesores particulares un 2,1%. Un 25% de los alumnos y alumnas señalan que no reciben ayuda de nadie. No se ha encontrado ninguna relación relevante entre esta cuestión y otras variables.

Gráfico 2. Implicación de las familias en las tareas académicas



Nota: ¿quién ayuda en las tareas? El padre, la madre, los hermanos, un profesor particular, otro adulto o nadie.

También nos interesó conocer la opinión de los alumnos respecto al reparto de tareas domésticas y nos sorprendió gratamente encontrar que el 86,5% de los alumnos/as señalan que deben repartirse de forma igualitaria entre todos los miembros de la familia. Del resto, un 4,2% opina que debe encargarse de todas las tareas el progenitor que no trabaja (como ya señalamos antes, generalmente es la madre), el 2,1% indica que todo debe hacerlo la madre o en su ausencia la hermana (independientemente de que trabajen) y un 1% afirma que deben repartirse las tareas en función del género, es decir, que los padres realicen las que requieran más fortaleza física y las madres el resto. No se han encontrado diferencias significativas en las respuestas por género ni por edad.

c) Perfil lector:

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

- I. Define brevemente tu relación con la lectura. II. ¿Qué libros te gustan más y por qué?
- III. Indica las 5 obras literarias que más te han marcado por orden de preferencia.

Clasificación del perfil lector

Estas son las características de los alumnos que hemos tenido en cuenta para realizar la clasificación en función de las respuestas del cuestionario.

Figura 6. Características de cada categoría de perfil lector.

PERFIL LECTOR	CARACTERÍSTICAS
Lector apasionado	<ul style="list-style-type: none"> - Busca tiempo para dedicarlo a la lectura - Prioriza la lectura sobre otras actividades de ocio - Describe la lectura como una “pasión”, como algo que le encanta - Con determinadas obras, “no puede parar de leer” - Siente que se sumerge en un mundo en el que es el/la protagonista - Ha establecido un criterio de selección de obras y también busca opiniones - Pertenece a un club de lectura - Indica obras influyentes en su vida
Buen lector	<ul style="list-style-type: none"> - Lee cuando puede, cuando tiene tiempo - Leer es una de sus aficiones, aunque no la prioriza - Describe la lectura como una actividad interesante, divertida, de evasión... - En ocasiones le aburre leer la lectura obligatoria - Indica que le gustan algunos tipos de obras, pero no todos - Indica obras influyentes en su vida y obras de lectura obligatoria
Lector ocasional	<ul style="list-style-type: none"> - Lee de forma ocasional, cuando surge o no puede realizar otras de sus aficiones - Le gusta pero no es una de sus aficiones - Describe la lectura como una actividad interesante pero dependiendo de la obra - Afirma que le cuesta o le da pereza sentarse a leer - Indica alguna obra influyente y obras de lectura obligatoria
Lector por obligación	<ul style="list-style-type: none"> - Lee cuando se lo exigen como tarea escolar - No es una de sus aficiones - Le llama la atención alguna obra puntual, el resto no - Describe la lectura como una actividad que “no le gusta” o que “hace por obligación” - Indica obras de lectura obligatoria
No lector	<ul style="list-style-type: none"> - No lee en absoluto - Describe la lectura como una actividad que “no le gusta” - No indica ninguna obra

Para garantizar la fiabilidad de la categorización de esta variable, se buscó acuerdo entre pares, para lo cual fueron seleccionados 10 cuestionarios al azar. Otra investigadora adjudicó un perfil lector a los alumnos/as en función de sus respuestas y se comprobó el acuerdo entre pares mediante una correlación (*Rho de Spearman*).

Tabla 1. Correlación de Spearman

	Correlación	
Rho de Spearman		Investigadora 2
Investigadora 1	Coeficiente de correlación	,907**
	Sig. (bilateral)	,000

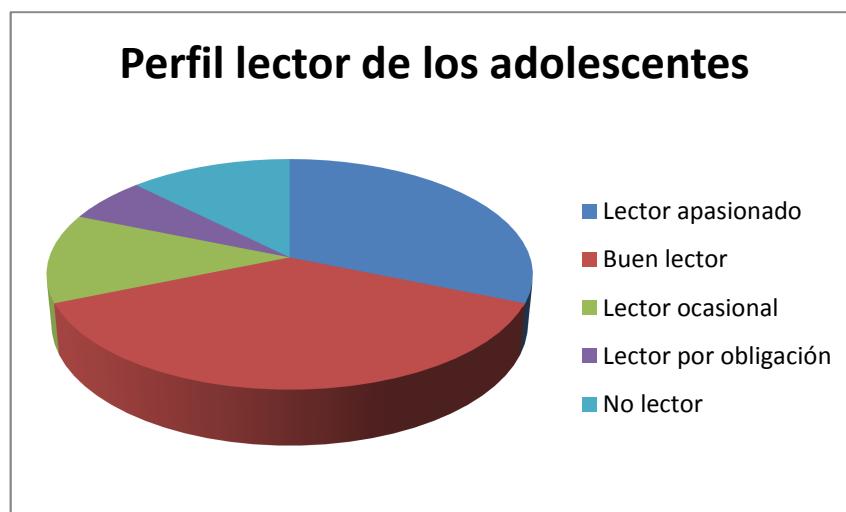
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se puede observar en la Tabla 1, existe una correlación alta entre los perfiles asignados por las investigadoras. Las frecuencias obtenidas (siendo la media $\bar{X}=2,31$) son:

Tabla 2. Frecuencias obtenidas respecto al perfil lector de los adolescentes.

Perfil lector - Frecuencias obtenidas				
Apasionado	Buen lector	Ocasional	Por obligación	No lector
31,3%	37,5%	12,5%	6,3%	12,5%

Gráfico 3. Representación de las diferentes categorías del perfil lector



Nota: las categorías de lector apasionado y buen lector representan casi el 70% de la muestra.

Una vez conocidas las frecuencias, también nos interesó conocer el perfil lector de los adolescentes en función del curso y el género, que se pueden observar en las siguientes tablas. Cabe señalar que N hace referencia al número de sujetos encuestados.

Tabla 3. Perfil lector de los alumnos por cursos.

Curso	N	Perfil lector					Chi-cuadrado
		1	2	3	4	5	
5º Prim.	19	64%	28%	4%	0%	4%	
1º ESO	52	47,4%	36,8%	10,5%	5,3%	0%	,000
2º ESO	25	9,6%	42,3%	17,3%	9,6%	21,2%	

Tras aplicar la prueba *chi cuadrado* de Pearson, podemos afirmar que existe una diferencia significativa entre los cursos (sig.=,000).

Podemos ver cómo en 5º de Primaria y en 1º ESO es mayor el porcentaje de lectores apasionados y cómo disminuye la cifra drásticamente al pasar a 2º ESO, siendo muy alta la cantidad de alumnos no lectores.

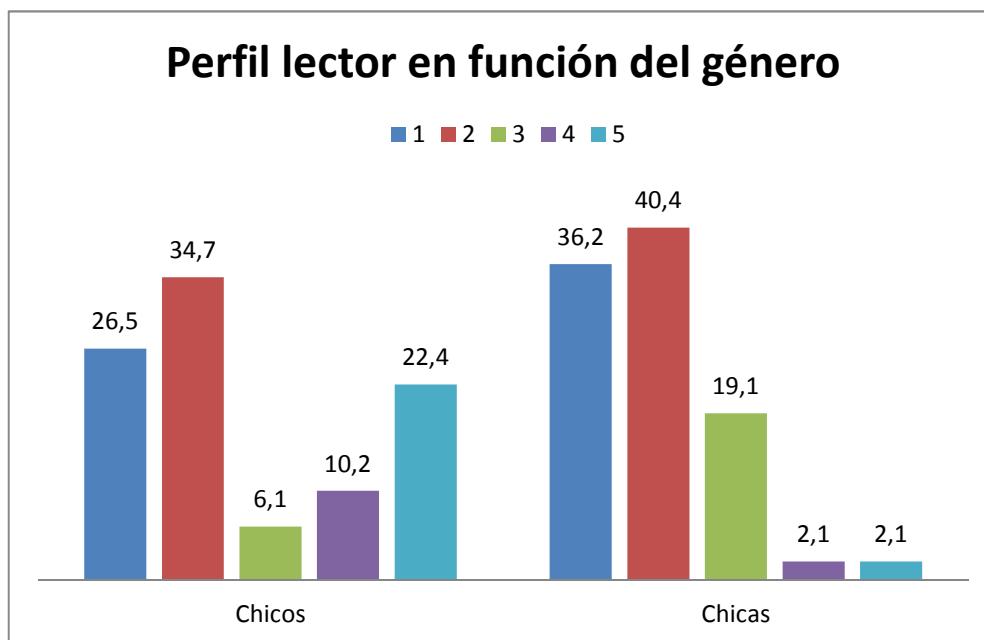
Tabla 4. Perfil lector en función del género.

Género	N	Perfil lector					Chi-cuadrado
		1	2	3	4	5	
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%	

Las diferencias entre chicos y chicas son significativas (sig.=,006) como se puede ver en la tabla anterior. Es mayor el porcentaje de lectoras apasionadas y buenas mientras que en los chicos es elevado el porcentaje de no lectores.

Para valorar el siguiente gráfico, recordaremos que las categorías del perfil lector son: 1. Lector apasionado, 2. Buen lector, 3. Lector ocasional, 4. Lector por obligación, 5. No lector.

Gráfico 4. Perfil lector en función del género.



Nota: podemos apreciar en el gráfico que en las chicas hay mayor proporción de lectoras apasionadas y buenas lectoras y en los chicos es mayor el porcentaje de no lectores y lectores por obligación.

d) Metas en la vida:

También nos interesaba conocer su opinión respecto a sus metas en la vida y buscar diferencias en función del género (Padilla, Sánchez, Martín y Moreno, 1999; Pozo, Martos y Alonso, 2010; Rodríguez, Lameiras, Carrera y Failde, 2010; López-Cepero, Rodríguez, Rodríguez y Bringas 2013). Para ellos, se les pidió que ordenaran sus preferencias del 1 al 5 (siendo 1 la más deseable y 5 la menos deseable) las siguientes acciones: *casarte, tener hijos, formar una familia, emprender estudios superiores y trabajar*.

Tabla 5. Metas en la vida en función del género

Género	N	METAS					Sig. Asintótica (bilateral)
		1	2	3	4	5	
Chicos	46	8,7%	17,4%	52,2%	6,5%	15,2%	,765
Chicas	46	4,3%	13%	52,2%	6,5%	23,9%	

Tener hijos							
Género	N	1	2	3	4	5	Chi-cuadrado
Chicos	48	10,4%	20,8%	14,6%	33,3%	20,8%	,040
Chicas	46	2,2%	4,3%	13%	52,2%	28,3%	
Formar una familia							
Género	N	1	2	3	4	5	Chi-cuadrado
Chicos	46	23,9%	13%	17,4%	21,7%	23,9%	,031
Chicas	46	6,5%	2,2%	23,9%	34,8%	32,6%	
Emprender estudios superiores							
Género	N	1	2	3	4	5	Chi-cuadrado
Chicos	47	36,2%	29,8%	4,3%	17%	12,8%	,010
Chicas	47	21,3%	61,7%	8,5%	4,3%	4,3%	
Trabajar							
Género	N	1	2	3	4	5	Chi-cuadrado
Chicos	47	40,4%	23,4%	4,3%	17%	14,9%	,138
Chicas	47	63,8%	17%	2,1%	4,3%	12,8%	

En este caso sí hemos encontrado datos interesantes al comparar las respuestas en función del género. 24 chicos y 24 chicas han asignado un 3 a *casarte* (52,2%), es decir, es prácticamente igual de deseable para ellos que para ellas, aunque hay que tener en cuenta que $\text{sig.} > ,05$, es decir, no es estadísticamente significativo.

Por otra parte, sus puntuaciones difieren en el resto de propuestas, priorizando ellos *tener hijos* y *formar una familia*, y ellas *emprender estudios superiores* y *trabajar* (aunque en este último, $\text{sig.} > ,05$, es decir, no es significativo). No se han encontrado relación entre estas variables y la edad (curso) o el perfil lector de los alumnos y alumnas.

Gráfico 5. Prioridades vitales de los chicos

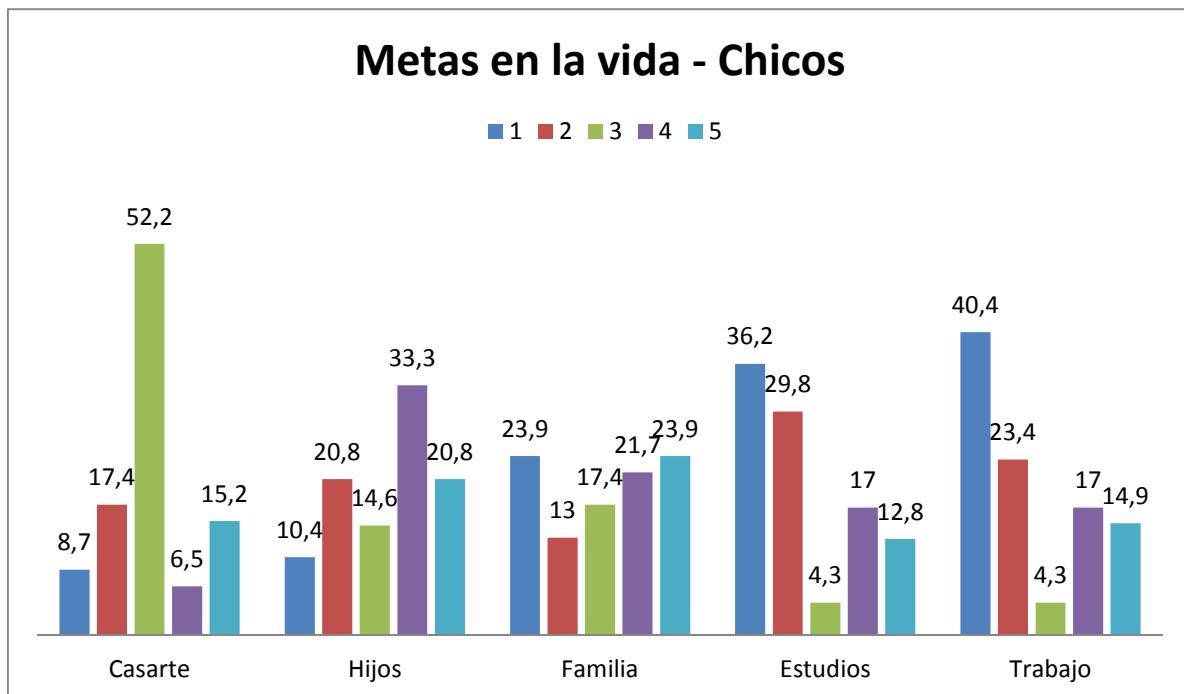
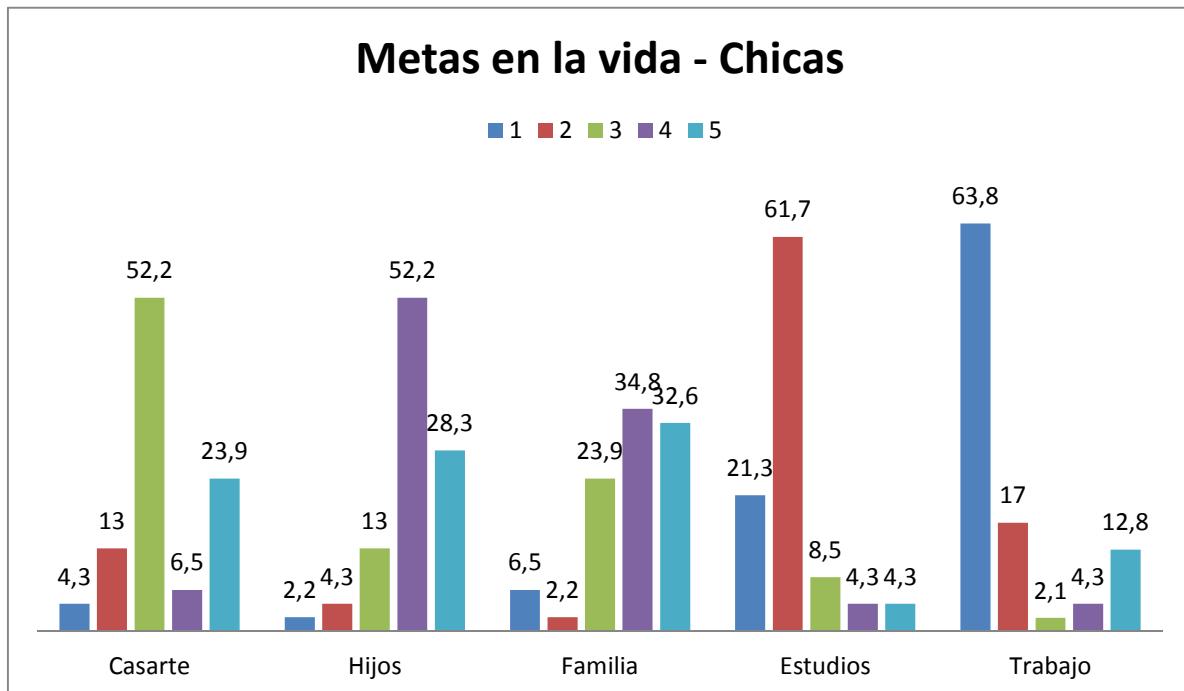


Gráfico 6. Prioridades vitales de las chicas



Nota: estos gráficos nos permiten comparar las puntuaciones de chicos y chicas. Vemos cómo puntúan igual en el ítem Casarte, ellas puntúan más alto en los ítems Estudios y Trabajo y ellos puntúan más alto en los ítems Hijos y Familia.

e) Creencias sobre género:

Respecto a la manifestación de creencias estereotipadas sobre género, planteamos otra serie de cuestiones.

Les preguntamos su opinión acerca de la importancia que tiene cuidar el aspecto físico para: 1. *Sentirse atractivo/a*, 2. *Gustar a los demás*, 3. *Elevar la autoestima*, 4. *Tener éxito en la vida*. Una 5^a opción era: *No tiene importancia*, que fue seleccionada por un 21,9% del alumnado. Recordemos que N es el número de alumnos encuestados.

Tabla 6. Importancia de cuidar el aspecto físico.

		Cuidar el aspecto físico			
Importancia	N	1	2	3	4
Sí	96	34,4%	26%	56,3%	26%
No	96	61,5%	69,8%	39,6%	69,8%

Podríamos deducir, a la vista de estos datos, que los adolescentes no consideran que el aspecto físico sea algo demasiado importante aunque, en la respuesta de desarrollo que les planteamos a continuación, algunos sí han indicado la importancia de hacer deporte y cuidar la salud, así como de mantener una correcta higiene.

Además, no se han encontrado diferencias significativas en estos valores en función del género o la edad (tomando el curso como variable), ni del perfil lector, por lo que no mostraremos esos resultados.

Para terminar, se les pidió a los estudiantes que respondieran a las preguntas: *¿Cómo definirías a un buen chico? ¿Y a una buena chica?* Estas respuestas serán empleadas para complementar el análisis de las redacciones, pero nos ha parecido interesante resaltar lo siguiente: algunos estudiantes emplearon una descripción idéntica para definir a un *buen chico* y a una *buena chica*; otros introdujeron pequeños matices en uno de los dos géneros en descripciones prácticamente similares (ej.: algunos chicos dan una definición idéntica para ambos pero añaden en la de *buena chica* el adjetivo “guapa”). Otros adolescentes, en cambio, emplearon descripciones totalmente diferentes, asignando distintas cualidades bondadosas tanto a ellos como a ellas.

Se ha podido observar que este tercer tipo de respuesta es el que recoge más estereotipos de género, puesto que las principales diferencias radican sobre todo en las características que socialmente se consideran “masculinas” (fortaleza, protección, gusto por los deportes, etc.) y “femeninas” (delicadeza, dulzura, actitud prosocial, etc.).

También hubo algunos estudiantes que definieron tan solo al género opuesto pero no quisieron definir a su mismo género, y otros que se limitaron a asignar características relacionadas con el físico (alto, rubio, etc.). Por otra parte, al terminar, algunos estudiantes afirmaron que habían interpretado la pregunta como *define a tu pareja ideal* en el caso del género opuesto y *define a tu amigo ideal* en el caso del mismo género, planteamiento que no deja de ser interesante desde un punto de vista heterocentrista.

De todas formas, la falta de entendimiento a la hora de responder esta pregunta hace que pierda validez desde un punto de vista cuantitativo, aunque tiene relevancia de cara al análisis cualitativo.

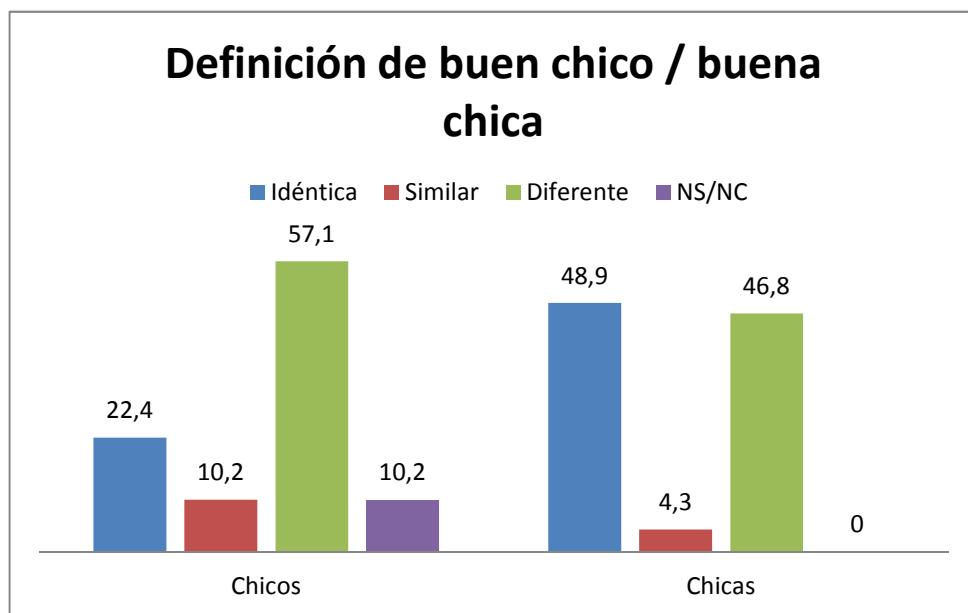
No obstante, nos gustaría señalar algunos detalles interesantes.

Respecto a las frecuencias podemos ver cómo un 35,4% de los encuestados dio respuestas idénticas, un 7,3% dio dos definiciones similares y un 52,1% dio descripciones diferentes. Un 5,2% NS/NC.

Fue mucho mayor el porcentaje de chicas (48,9%) que dieron definiciones idénticas (frente a un 22,4% de los chicos); un 4,3% de las chicas dieron definiciones similares frente al 10,2% de los chicos, y un 46,8% de las chicas dieron definiciones totalmente diferentes frente a un 57,1% de los chicos.

Tabla 7. Diferencias de género respecto a la definición de “buen chico” y “buena chica”

Género	N	Definición				Chi-cuadrado
		Idéntica	Similar	Diferente	NS/NC	
Chicos	49	22,4%	10,2%	57,1%	10,2%	,011
Chicas	47	48,9%	4,3%	46,8%	,0%	

Gráfico 7. Comparación de las definiciones de *buen chico* y *buena chica* en función del género.

Nota: podemos apreciar las diferencias significativas presentes entre chicos y chicas.

11.2. Análisis cualitativo de las obras y los textos

11.2.1. Análisis cualitativo de las obras citadas por los alumnos.

En la pregunta número nueve del cuestionario se pedía a los alumnos que señalaran sus cinco obras literarias que más les hubiesen marcado en la vida. Tras recoger los datos, hemos clasificado los títulos siguiendo el criterio empleado por Sanjuán (2013: 186).

Figura 7. Obras indicadas por los alumnos como las que más han influido en su vida.

Literatura infantil y juvenil

- *Campos de fresas* – J. Serra iFabra
- *El retrato de carlota* – A. Alcolea
- *El medallón perdido* – A. Alcolea
- *Gerónimo Stilton*
- *El cementerio de los ingleses* – J. M. Mendiola
- *Harry potter* – J. K. Rowling
- *El valle de los lobos* – L. Gallego
- *El niño con el pijama de rayas* – J. Boyne
- *Bat pat* – R. Pavanello
- *El diario de Greg* – J. Kinney
- *Las crónicas de Narnia* – C. S. Lewis
- *Las crónicas de la torre* – L. gallego
- *Las aventuras de Ulises* – R. Sutcliff
- *Tea Stilton*
- *Mortadelo y Filemón* – F. Ibáñez

- *Fairy oak* – E. Gnōne
- *El diario de Ana Frank* (¿clásico?)
- *Kika superbruja* - Knister
- *Las aventuras del capitán calzoncillos* – D. Pilkey
- *Merlín Zin-zin* – M. Cantín
- *Las brujas* – R. Dahl
- *Matilda* – R. Dahl
- *Diario de Nikki* – R. Renee Rusell
- *Los sin miedo* – J. M. Plaza
- *Manolito Gafotas* – E. Lindo
- *El detective esqueleto* – D. Landy
- *Donde los árboles cantan* – L. Gallego
- *Tres años en nueva york* – A. Galán Pérez
- *Eragon* – C. Paolini
- *El señor de los anillos* – J. R. R. Tolkien
- *Entre tonos de gris* – R. Sepetys
- *El pequeño Nicolás* – R. Goscinny
- *Astérix y Obélix* – A. Uderzo y R. Goscinny
- *La historia interminable* – M. Ende
- *El diario de Sofía* – R. Cooper
- *Los cinco* – E. Blyton
- *¡Súper gol! El sueño de los campeones* – L. Garaldo
- *Los fútbol crack* (¿?)
- *El libro de los monstruos* – C. Gil
- *El asesinato de la profesora de lengua* – J. Serra i Fabra
- *El asesinato de la profesora de ciencias* – J. Serra i Fabra
- *La mecánica del corazón* – M. Malzieu
- *Preocupados.com* – J. Wilson
- *Hay un dinosaurio en mi habitación* (¿?)
- *Memorias de Idún* – L. Gallego
- *La cabaña en el árbol* – G. Cross
- *El secreto de los gemelos* – C. Puerto
- *Los gigantes de la luna* – G. Moure
- *La brújula perdida* (¿?)
- *Una pandilla bestial: el secreto de Ulf* (VVAA)
- *La hija de la noche* – L. Gallego
- *Las lágrimas de Shiva* – C. Mallorquí
- *El hobbit* – J. R. R. Tolkien
- *El corazón del sapo* – G. Sánchez Espeso
- *La momia de Leningrado* – F. Lalana
- *Perla* – W. Harmer
- *La bella durmiente* ¿?
- *El valle de los dragones* – W. Hohlbein, H. Hohlbein
- *Ojo de nube* – R. Gómez Gil
- *Querida Susi, querido Paul* – C. Nostlinger
- *El principito* – A. de Saint-Exupéry
- *Fray perico y su borrico* – J. Muñoz Martín
- *James y el melocotón gigante* – R. Dahl
- *Ulyses Moore y la tienda de los mapas perdidos* – P. Baccalario
- *Eldest* – C. Paolini
- *Stink y las zapatillas más súperapestosas del mundo* – M. McDonald
- *La banda de Zoe* – A. García Siñeriz
- *El hijo de Neptuno* – R. Riordan
- *Valentina, ¿Nacho o Daniel?* – A. Petrosino
- *Querido estupidiario* – J. Benton
- *La tribu de Camelot* – G. Lienas
- *El vaquero sin rostro* – T. Brezina
- *El mono imitamonos* – C. Armijo
- *Las tres amigas* – A. M. Pol

- *El científico loco ¿?*
- *Coraline* – N. Gaiman
- *Momo* – M. Ende
- *El héroe perdido* – R. Riordan
- *Alfred & Agatha* – A. Campoy
- *La llamada de la selva* – J. London
- *Las Fieras FC* – J. Masannek

Best-Sellers

- *Los juegos del hambre* – S. Collins
- *El príncipe de la niebla* – C. Ruiz Zafón
- *Crepúsculo* – S. Meyer
- *Buenos días, Princesa* – Blue Jeans
- *Tres metros sobre el cielo* – F. Moccia
- *Cazadores de sombras* – C. Clare
- *Marina* – C. Ruiz Zafón
- *La noche más oscura* – G. Showalter
- *Bajo la misma estrella* – J. Green
- *Canciones para Paula* - Blue Jeans
- *Carolina se enamora* – F. Moccia
- *The Iron King* – J. Kagawa
- *Divergente* – V. Roth
- *Besos de murciélagos* – S. Hervas
- *El juego de Ender* – O. Scott
- *El verano en que me enamoré de ti* – J. Han
- *El ojo de cristal. Charlie saldrá esta noche* – C. Woolrich
- *Todo empezó aquel verano* – A. Trigiani
- *El código da Vinci* – D. Brown
- *The host* – S. Meyer
- *Cosas de brujas* – B. Geragotelis
- *Los hechizos de Brooklyn* – B. Geragotelis
- *No sonrías que me enamoro* – B. Jeans
- *Tengo ganas de ti* – F. Moccia

Literatura contemporánea de adultos

- *Canción de hielo y fuego* – G. R. R. Martin
- *El tiempo entre costuras* – M. Dueñas
- *Soldados de Salamina* – J. Cercas
- *Las bicicletas son para el verano* – F. Fernán Gómez

Clásicos

- *Kamasutra* – Vatsyayana
- Libros de Agatha Christie
- *El Quijote* – M. de Cervantes
- *Romeo y Julieta* – Shakespeare

- Poesías de Bécquer
- *Moby Dick* – H. Melville
- *Mujercitas* – L. M. Alcott

Libros de deportes

- *Viaje de ida y vuelta* – G. Piqué
- *Mi vuelta a la vida* – L. Armstrong

Libros no literarios

- Libros de repostería
- Enciclopedias de animales
- *El caballero de la armadura negra* ?
- *El libro de la magia*
- *El problema del Sahara Occidental* – R. López Villicaña
- Libros de metáforas
- La fauna mundial
- *75 consejos para sobrevivir en el colegio* – M. Frisa

Como podemos ver en el listado, 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.

Como ya señalamos anteriormente, la LIJ es una herramienta esencial en el fomento de la lectura en estas edades y el hecho de que demanden y disfruten este tipo de obras es un factor clave a la hora de motivarles y poder ofrecerles otro tipo de literatura. Además, muchas de estas obras y sus personajes, con los que los niños y adolescentes se sienten tan identificados, suponen una vía de transmisión de valores, puesto que “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, 2013: 123).

Queremos destacar el hecho de que muchos de los estudiantes han señalado como obras relevantes aquellas que han sido seleccionadas por los profesores como “lecturas obligatorias” para la asignatura de Lengua y Literatura (Figura 8).

Figura 8. Obras de lectura obligatoria del IES Pilar Lorengar

Curso	Obras
1º ESO	<ul style="list-style-type: none"> - <i>El cementerio de los ingleses</i>, José María Mendiola - <i>El medallón perdido</i>, Ana Alcolea - <i>El valle de los lobos</i>, Laura Gallego - <i>Las aventuras de Ulises</i>, Rosemary Sutcliff - Antología de cuentos tradicionales, leyendas aragonesas y algunos poemas.
2º ESO	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Campos de fresas</i>, Jordi Serra i Fabra - <i>El retrato de Carlota</i>, Ana Alcolea - <i>El príncipe de la niebla</i>, Carlos Ruíz Zafón

La conclusión que podemos extraer de este dato, tal y como pudimos comentar con las profesoras, es que, en algunos casos, los alumnos no han leído más que las “lecturas obligatorias” y por ello no pueden nombrar otras obras y, en otros casos, realmente les han marcado de forma positiva y han supuesto para ellos un punto de partida en su afición por la lectura. En este caso, podemos saberlo porque dichos alumnos indicaron más obras de los mismos autores, lo que nos da a entender que disfrutaron y comenzaron a desarrollar su propio criterio de selección de títulos.

Queremos señalar como dato significativo la escasez de obras clásicas en los listados de los adolescentes. De hecho, un par de títulos señalados (*Kamasutra* y *El Quijote*) fueron aportados por dos chicos que apenas respondieron al cuestionario y señalaron su “odio” hacia la literatura, por lo que no podemos tenerlos en consideración. Además, tal y como nos indicaron las profesoras, no suelen trabajar con literatura clásica en las clases por el rechazo y la desmotivación que manifiestan los alumnos. Es comprensible, por tanto, que este tipo de obras no influya en la construcción de identidades de los más jóvenes y que manifiesten una escasa cultura respecto a la intertextualidad y al imaginario literario colectivo. En el caso del IES Pilar Lorengar, tan solo han conseguido acercar la literatura clásica a los alumnos mediante adaptaciones, como *Las aventuras de Ulises*, o a través de pequeñas piezas (leyendas, poemas, etc.).

Respecto a las obras contemporáneas de adulto seleccionadas personalmente por los estudiantes podemos ver que son muy escasas en comparación con el largo listado de *best-sellers*.

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 o libros 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, por lo 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).

Además, al estar pensadas para ser leídas, disfrutadas y rápidamente olvidadas, el fenómeno de la súper venta no se centra solo en la cantidad de ejemplares vendidos sino también en la velocidad de dichas ventas, por lo que algunos prefieren denominarlas *fast-sellers* (Viñas, 2009). No obstante, Viñas (2009) afirma que estas obras pueden tener un valor importante 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 –construidos en torno a una virtud o un defecto– (Lluch, 2003) son potentes instrumentos de transmisión de estereotipos y, por tanto, debemos estar familiarizados con dichas obras. Los títulos señalados por los adolescentes nos podrán aportar información muy valiosa sobre sus gustos, inquietudes y deseos, los cuales encontraremos reflejados en los diversos personajes.

También es fundamental, como ya señalamos en este trabajo, que les ofrezcamos obras literarias de calidad, a pesar del rechazo inicial que puedan manifestar. Debemos ser capaces de introducirlas de forma atractiva, ayudando a los alumnos a vencer el miedo a “no entender” y permitiéndoles que experimenten nuevas y placenteras sensaciones por medio de situaciones de socialización positiva. “Como en todos los placeres de la vida, el gusto se educa por comparación entre lo probado” (Colomer y Munita, 2013: 43).

Factores emocionales negativos, como el aburrimiento, la ansiedad que genera aprender algo que no se entiende, la escasa conexión de los textos con las experiencias vitales y el casi nulo recuerdo de alguna situación de lectura que permitiera construir respuestas lectoras personales, explican la falta de afición lectora de muchos de los informantes (Sanjuán, 2013: 183).

Estos factores los encontramos reflejados en las respuestas de los alumnos a la pregunta número cinco del cuestionario, “describe brevemente tu afición por la lectura”.

11.2.2. Análisis semiótico de los textos

A) Pilar Lorengar (1º y 2º de ESO)

En primer lugar, llevaremos a cabo un análisis de los textos de los chicos y chicas de 1º y 2º de ESO del IES Pilar Lorengar, es decir, las redacciones sobre la descripción de su propio reino.

Títulos:

Tras explicar a los adolescentes que en la redacción debían reflejar una descripción de su propio reino soñado, tal y como les gustaría que fuese, algunos de ellos manifestaron disconformidad con el concepto de monarquía y prefirieron describir un lugar soñado sin ubicarse en el rol de reyes o reinas. De ahí que la inmensa mayoría de los títulos tengan relación con la temática propuesta (Mi reino, Mi reino perfecto, El reino de mis sueños, Mi propio reino, Mi reino ideal, Este es mi reino, Cómo sería mi reino, Mi reino imaginado, Si yo fuera príncipe) pero encontraremos también otros diferentes (Mi mundo, Mi mundo ideal, La vida de mis sueños sería...).

Identidad de los adolescentes:

Mediante una minuciosa lectura y análisis, podemos percibir las identidades de los alumnos reflejadas en sus escritos ya que, por medio de la temática elegida para ellos, buscamos que describan de forma libre su *deseo de ser*, es decir, sus sueños, sus carencias, sus necesidades, sus inquietudes, sus aspiraciones.

Figura 9. Categorías emergentes en los relatos de los adolescentes

Categorías emergentes	
Identidad (<i>deseo de ser, aspiraciones</i>)	
Chicos	Chicas
<ul style="list-style-type: none"> - Ser rico – ambición (con mayor frecuencia) - Ser rico – necesidad - Ser rico – generosidad - Eludir responsabilidades (apatía) - Aceptación social - Crecimiento profesional (con menor frecuencia) - Ocio y tiempo libre orientado a la fiesta, al descanso y al juego (falta de estímulos) - Igualdad social, justicia y democracia - Ser poderoso (egocentrismo) - Emancipación, libertad de elección 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser rica – ambición - Ser rica – necesidad - Ser rica – generosidad (con mayor frecuencia) - Asumir responsabilidades (interés en tareas) - Aceptación social - Crecimiento personal y profesional (con mayor frecuencia) - Tiempo libre orientado a la formación y a la cultura (para sí mismas y para los demás) - Igualdad social, justicia y democracia - Cuidado del medioambiente - Ser madre y esposa (en pocos casos y siempre tras haber estudiado su carrera)

Categorías emergentes	
Estereotipos (modelos)	
Masculinos	Femeninos
<ul style="list-style-type: none"> - Reino: lujoso, con palacios o chalets, pistas de deportes, parques de atracciones, tecnologías, coches de lujo, asistenta personal. - Deporte: fútbol y, en menor medida, rugby y carreras de coches. <p>Con menor frecuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chica ideal: 90-60-90, la madre de sus hijos - Agresividad: armas, matones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reino: lujoso, con palacios y aldeas, jardines, naturaleza salvaje, bonitas prendas y accesorios. <p>Con menor frecuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deporte: fútbol femenino y taekwondo - Chico ideal: guapo, fuerte, deportista. - Sueño ideal: comer y no engordar. - Importancia a las relaciones románticas.

Categorías emergentes	
Educación literaria (intertextualidad)	
Chicos	Chicas
<ul style="list-style-type: none"> - Reinos medievales tradicionales: castillos, aldeas, campesinos, caballeros, dragones. - Tecnologías propias de la ciencia-ficción. - Parajes selváticos y naturales (<i>Pocahontas</i>, <i>El libro de la Selva</i>, <i>Tarzán</i>...) - Reino bajo el mar (<i>Atlantis</i>) - Esposa entregada y hacendosa (<i>Cenicienta</i>) - Poderes mágicos (<i>Harry Potter</i>) - Pasión por el futbol y los deportes (obras literarias, cómics y dibujos animados deportivos). - Jugar siempre y no tener responsabilidades (<i>Peter Pan</i>) - Reinos de dulce y caramelo (<i>Charlie y la fábrica de chocolate</i>) - Torres llenas de estanterías con libros (el Mago Merlín o <i>La princesa que escogía</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Reinos medievales tradicionales: castillos, aldeas, campesinos, caballeros, dragones. - Tecnologías propias de la ciencia-ficción. - Parajes selváticos y naturales (<i>Pocahontas</i>, <i>El libro de la Selva</i>, <i>Tarzán</i>...) - Reino bajo el mar (<i>La Sirenita</i>) - Reina hermosa como la nieve (<i>Blancanieves</i>) - Reino de Walt Disney con todos sus personajes: Bambi, Tambor, el Jorobado de Notre Dame, los Aristogatos, Rapunzel... - Importancia de los libros y la cultura (<i>La Bella y la Bestia</i> o <i>Matilda</i>) - Zapatos de cristal (<i>Cenicienta</i>) - Reinos de dulce y caramelo (<i>Charlie y la fábrica de chocolate</i>) - Torres llenas de estanterías con libros (el Mago Merlín o <i>La princesa que escogía</i>).

Tras este cuadro resumen, describiremos con detalle todas las categorías halladas en los textos, mostrando numerosas citas textuales.

En la inmensa mayoría de las redacciones podemos ver cómo, en los reinos soñados por los alumnos, priman la ostentosidad y el lujo, lo cual muestra un claro *deseo de ser rico*. Prácticamente todos los estudiantes, y apenas encontramos diferencias de género, manifiestan su deseo de habitar “grandes mansiones”, “un palacio”, “un castillo en las montañas” o “un chalet enorme” con grandes jardines y piscinas “con un montón de hinchables, un tobogán, un trampolín”, “un porche para tomar el sol”, todo ello situado en un enclave de ensueño. Unos cuantos adolescentes manifiestan también su deseo de poseer, en una de las torres de su castillo, una gran biblioteca llena de libros, como en la que vive la pequeña princesa de Machado, o la del Mago Merlín.

Sin embargo, sí se perciben diferencias de género respecto a las comodidades relacionadas con dichas viviendas.

Las chicas se decantan más por los motivos florales, reinos con casas “de fachada blanca con muchas flores de colores rosas, rojos y morados decorando los balcones”, donde habría “rosas, amapolas, geranios, orquídeas, petunias...” con jardines donde “pudieran jugar los niños”, un río en el que “los enamorados se montarían en barquitas con forma de cisne y navegarían cogidos de la mano”, también tienen interés en determinados tipos de cuartos, como “un gran vestidor con todo tipo de prendas, de todos los colores”. Ellos, en cambio, prefieren poseer “un campo de fútbol”, “un aeropuerto”, “una pista de hielo” “un cine 3D y 4D”, “un parque de atracciones” e incluso “un circuito de F1 para cuando me aburra”. Además, los chicos muestran un interés más elevado por los vehículos de lujo, lo cual refleja un claro estereotipo. Un alumno señala que “mi reino sería perfecto si tuviera un castillo grande, 4 ferraris rojos y unos 3 negros” y añade que “en mi casa, en mi jardín, tengo aparcados mi jet privado, mi yate privado y avión familiar”. Otro alumno indica que desea poseer “5 sirvientes, 10 perros y un garaje entero de coches de lujo”.

Parece ser que la fijación por el gran tamaño de sus hogares y sus habitaciones es bastante común entre todos ellos, lo que puede reflejar insatisfacción con su vivienda real, o alguna carencia de ese tipo, como por ejemplo, no poder contar con un cuarto propio donde poder tener algo de intimidad. Esto queda de manifiesto en la redacción de uno de los alumnos, que dedica su texto íntegro (titulado *El reino de mis sueños*) a describir como sería su casa perfecta, la cual “tendría una biblioteca con ordenador y estanterías con muchos libros. Una habitación con mi cama, un ordenador, una tele y un escritorio con estanterías, un armario con ropa”, alguna consola de videojuegos y material deportivo, entre otras cosas, es decir, nada fuera de lo normal.

A pesar de esta manifiesta fijación por el dinero, algunas redacciones reflejan una visión peculiar. En estos casos, quedan patentes las características sociales y familiares de este alumnado en particular, puesto que los textos no reflejan avaricia, sino necesidad. Es decir, que estos planteamientos se alejan del *deseo de ser rico* para acercarse al *deseo de dejar de ser pobre* o, en ocasiones, al *deseo de poder ser generoso*. Un alumno manifiesta el deseo de que en su reino haya “muchos centros comerciales y muchas tiendas” y la importancia de ello radica, según el alumno, en que “en las tiendas es donde se vende la comida”, lo cual puede reflejar una necesidad presente en su hogar. Por último, añade que

“habría parques de atracciones por todos los sitios para que la gente nunca estuviese triste ni preocupada por nada”.

Por otra parte, una de las alumnas señala que sería ideal “que todas las personas nos pudiéramos comprar todo, no que las cosas caras solo se las pudieran comprar los que tienen dinero, que las cosas no fueran caras”; por tanto, no reclama lujos solo para sí misma, sino para todos, es decir, desea justicia e igualdad social. Otro alumno, de procedencia africana, indica en su redacción que “el dinero que seguro que me sobraría se lo daría a los países pobres, gente necesitada y a los orfanatos” al mismo tiempo que “les daría dinero a todos los estudiantes al mes, para que pudieran ayudar a sus padres”. Este chico llega más lejos aún, señalando que “pediría matones para que mataran a todos y cada uno de los sinvergüenzas que nos roban el dinero (presidentes)”. Esta manifestación de agresividad, más presente en los chicos, la comentaremos más adelante. Esta redacción es un reflejo de las inquietudes y miedos del alumno, puesto que la situación económica actual, sumada a las noticias relacionadas con los delitos económicos de personas públicas (que serán comentadas en los hogares de estos chicos y chicas) es muy desalentadora para las familias obreras de clase media baja, muy abundantes en el barrio de La Jota, y los adolescentes, tanto chicos como chicas, lo perciben. Es más, un adolescente señala que “nadie sería podre, todo el mundo tendría dinero pero no mucho, porque el dinero cambia a las personas” y otro indica que “la felicidad no se compra con una tarjeta VISA”. Incluso otro chico solucionaría las desigualdades por motivos de dinero volviendo a un sistema de trueque, “así que toda la gente que necesitase algo de otros trabajos se lo diese, solo que él también tendría que dar cuando viniesen”, y una chica desea que habitaciones para “hacer talleres de cocina, de maquillaje, para hacerte tu propia ropa...”. Estos son algunos de los deseos de adolescentes que sueñan con igualdad económica y social, que retomaremos más adelante.

Una minoría refleja en sus escritos un rechazo la ostentosidad de sus compañeros, y manifiesta otras preferencias, como la posibilidad de viajar a menudo o de poder vivir en un entorno natural inigualable. Una chica afirma que su “reino favorito sería en Islandia, rodeada de animales, volcanes, naturaleza” y no querría vivir en un palacio, sino en una cabaña. Otra alumna señala que su “reino ideal sería como el de ahora pero con una casa un poco más grande” manifestando satisfacción con su situación actual, e incluso añade que “cuando tuviera dinero ayudaría a los demás con él”. Además, incorporando matices de ciencia-ficción a su redacción (algo poco habitual en el resto de textos) señala que “habría unos teletransportadores para estar con familiares que estén en otros países”, lo

cual puede implicar el reflejo de una carencia familiar. Un chico aporta una nota original en su texto afirmando que le encantaría tener “el techo de cristal para poder ver el cielo y las estrellas”. Son pequeños deseos más relacionados con un plano emocional que con lo económico. Por último, hay chicos y chicas que describen su reino con tintes medievales, y se ubican dentro de un castillo “hecho de piedra con pasadizos secretos”, en el cual “desde una pequeña ventana se pudiera ver a los aldeanos trabajando felices”, y además, “en el pie de la montaña estarían las chozas de los campesinos, y los huertos, y las granjas también”, lo que supone una clara manifestación de la gran influencia de la literatura y el cine en su bagaje cultural, ya que suelen asociar los conceptos de “reino” y “reyes” a las películas de caballería y a los cuentos clásicos de príncipes y princesas.

Un chico y dos chicas describen su reino como un lugar hecho de dulces y golosinas, “donde los habitantes fueran de mazapán, los lagos y fuentes de chocolate, los árboles de miel, las casas de turrón” y además, en el castillo, “las mazmorras serían de chicle para que los presos que intentasen escapar quedasen pegados”. Este es solo un pequeño fragmento de muchos, donde vemos una clara influencia de relatos como es escrito por Roald Dahl, *Charlie y la fábrica de chocolate*.

Es más, en relación con esta intertextualidad, también podemos encontrar relatos desbordantes de imaginación, como el de un adolescente que escribe: “mi reino de fantasía está bajo el mar, cubierto por una gran burbuja, para poder respirar” y añade que “está lleno de billones de farolas ya que la luz del Sol hasta el fondo del mar no llega”, como la enigmática ciudad perdida de Atlantis, o el de una chica que afirma que en el mar de su reino “te conviertes en sirena”. Se dirige a los lectores afirmando: “estaréis pensando, qué infantil, pero es muy bonito ver en el fondo del mar los animales y plantas, jugar con los delfines, ballenas...”, lo cual nos trae a la memoria a nuestra Sirenita de Andersen. Otra adolescente, que no se ubica a sí misma en el papel de princesa, señala que “el Rey sería majestuoso, simpático y llevaría elegantes ropas. La Reina, tan bella como la nieve, llevaría puesto un precioso vestido azul y estaría siempre ofreciendo una sonrisa”, descripción propia de un cuento maravilloso o de hadas que nos evoca a Blancanieves. Por último, una chica nombra a Walt Disney en su texto, e incorpora en su reino a los clásicos personajes de la factoría de animación, como Bambi y Tambor, los Aristogatos, la pequeña sirena Ariel, el jorobado de *Notre Dame* o Rapunzel.

Los parajes naturales y salvajes en donde muchos adolescentes ubican sus reinos, así como su fijación por los animales, nos evocan a los territorios característicos de historias

como la de *Pocahontas*, Mogwli en *El libro de la selva*, o *Tarzán*. Un alumno menciona que le gustaría tener el súper poder de “hablar sin mover los labios”. Esta capacidad de poseer cualidades sobrenaturales nos recuerda, entre otros, al pequeño mago *Harry Potter*, personaje bastante influyente –tanto por los libros como por las películas– en esta generación.

En relación con el *deseo de ser rico*, pero no por motivos de precariedad o necesidad, encontramos el *deseo de ser poderoso*, de estar por encima de los demás, y se da con mucha más frecuencia entre los chicos. Uno de ellos señala que “habría algún palacio pero nunca más guapo que el mío, porque el mío es el más guapo más resistente más decorado porque... SOY EL REY”. Añade además que “conmigo vivirían yo, mi reina, mis 10 mayordomos y mis 3 hijos”, anteponiendo sus necesidades, sus intereses y su propia persona a las de los demás. Otro compañero señala que “no habría leyes y pensaría yo solo sin que nadie me ayude en hacer más lujosa mi mansión”, reflejando no solo ansia de poder sino también un *deseo de emancipación y de libertad de elección*, algo común en la adolescencia. En esta misma línea, otro chico señala que, en su reino, “tú eres tu propio amo y tú eliges las decisiones que tú consideres oportunas”.

Sin embargo, también podemos encontrar el polo opuesto, como un adolescente que señala que “tendría personas trabajando para mí” pero con el matiz de que “tendría personas que me llevaran las cuentas, que me dijeran lo que tengo que hacer...” lo que representa una forma de evitar sus obligaciones *de rey* y poder centrarse solo en el ocio y el disfrute. Este *deseo de eludir responsabilidades* presente en algunos chicos se contrapone al *deseo de ser responsable* que manifiestan algunas chicas, como una alumna que señala que “no dejaría que mis sirvientes lo hicieran todo por mí, sino que yo también haría tareas del hogar”.

Otro rasgo común entre los adolescentes es el *deseo de aceptación* por parte de los demás, y queda reflejado en afirmaciones del estilo de “todo el mundo me querría, porque sería muy generoso con todos”. Otro señala que “en mi reino no existen prejuicios, a la gente se le juzga por lo que demuestra, la gente no se mete tanto en la vida de los demás, se preocupan más en sus propios asuntos” poniendo de manifiesto uno de los temores propios de la adolescencia: ser el blanco de las miradas, ser juzgado o ser rechazado. El alumno finaliza su relato añadiendo que “en mi reino se perdona, ya que todos somos humanos y todos tenemos fallos”.

Por su parte, una chica indica que no querría “ser la típica princesa, amable y perfecta, sino ser como yo fuera” y otra añade que “para nada quisiera ser la reina y a mi lado gente que me quiera como soy, no voy a cambiar para gustarles a ellos”.

Otro de los temas recurrentes es el de las aspiraciones y metas en la vida. Podemos afirmar que las chicas son mayoría a la hora de mencionar en las redacciones sus *deseos de crecimiento personal y profesional*. Como ya quedó patente en el análisis cuantitativo de los datos del cuestionario, las chicas priorizan emprender estudios superiores y trabajar a formar una familia y tener hijos, aunque no descartan lo segundo una vez cumplidas sus metas. Como ejemplos, podemos ver escritos que afirman que “me dedicaría a estudiar una carrera o para ser arqueóloga, o para ser médica, o para ser profesora de educación especial o de Naturales” y “más tarde me casaría y tendría 3 hijos”. Otra chica señala que su casa ideal sería una en la que “pudiera tener una habitación para los libros y estudiaria lo que quisiera ser de mayor”.

Una reflexión interesante la aporta una alumna que señala que “no querría quedarme en casa, sino que preferiría salir a la calle a luchar por mis sueños, como trabajar y dedicarme a las actividades que más me gustan” y especifica que “me gustaría trabajar como arquitecta, ingeniera, psicóloga o criminóloga”, aportación que rompe con los estereotipos de género clásicos y supone un avance en la educación por la igualdad. Otras aportaciones en esta línea son: la de una alumna, en cuyo reino “las mujeres tendrían derecho a tener el trabajo que se propusiesen” y la de otra que afirma que “en mi reino imaginado no soy una princesa, soy periodista, porque es lo que quiero ser de mayor”.

Una alumna manifiesta su *deseo de formación y cultura* indicando que “tendría dinero, pero no lo derrocharía, lo utilizaría para poder hacer las carreras que quisiera”. Añade que “sería bailadora profesional de jota y me conocerían en todo el mundo”. Otra chica señala que en su reino, en los colegios “darían diferentes idiomas, talleres de dibujo y música” manifestando sus inquietudes artísticas, y además añade que “no habría deberes ni exámenes, a los alumnos se les valoraría en clase”. No es la única alumna que manifiesta su disconformidad respecto a la manera en que son evaluados. Por último, otra chica afirma que “todo el mundo tendría un acceso gratis a los museos”, además de que “las drogas estarían prohibidas”. Vemos abundantes referencias a bibliotecas para que los ciudadanos “pudieran leer todos los libros que quisieran”, especialmente en los relatos de las chicas.

Con mucha menos frecuencia, encontramos algunas manifestaciones sobre el *deseo de crecimiento personal y profesional* en chicos, como uno que señala que “aunque fuera rico trabajaría en el diseño de videojuegos o algo relacionado con la informática, porque es mi sueño”.

Queda patente en las redacciones que es mucho mayor el interés de los chicos por el ocio, el tiempo libre y la fiesta. Algunos se decantan por una manera de vivir y pasar el rato “descasando y jugando”, pues su sueño es “no trabajar, no estudiar y que te paguen” y varios coinciden en que “no trabajaría y me pegaría todo el día de relax”. Por lo visto, en general, una de las mayores aspiraciones de estos chicos es no aburrirse y no tener que dedicar tiempo a responsabilidades (como *Peter Pan*). Consideramos que esta actitud puede deberse a una falta de estímulos en su vida real; estos chicos manifiestan apatía hacia sus estudios y otras responsabilidades, y no muestran aspiraciones más allá de salir de fiesta, ligar o jugar a fútbol.

Respecto a la manifestación de principios, creencias y valores que reflejan el *deseo de igualdad social* o el *deseo de justicia*, varias chicas señalan que: “mi reino perfecto sería divertido, colorido, alegre y tratando a todas las personas que vivieran, tuvieran igualdad de derechos”, “la gente no sería mala, no mataría, etc... porque sería humilde, buena, por eso mismo no habría cárceles”, “lo más importante es que en el reino de mis sueños no hay lugar para las guerras ni para la maldad, ni para la gente que pasa hambre o padece enfermedades”, “en ningún caso habría una sola persona que se quedaría sin comida o sin una cama donde dormir” y “no llevaría corona, me parece una cosa que te hace ser más que los demás, y eso no es así”, entre otras. También encontramos algunas de estas propuestas entre los chicos, como uno que señala que “pondría leyes contra el maltrato animal y humano” y añade que “sería una sociedad muy igualada económica como culturalmente, muy rica, lista e inteligente y con gente muy feliz y trabajadora” y otro que indica que “en el reino d mis sueños no se admiten dictaduras ni exclusiones de ningún tipo, ya sea por color de piel, cultura o religión”. En La Jota, el barrio en el que viven estos estudiantes, hay presencia (aunque no abundancia) de personas inmigrantes y esta multiculturalidad en la que han sido criados, lejos de fomentar el odio o el racismo, les abre la mente y les hace estar más dispuestos a la aceptación social. Un chico, en su texto, desea la libertad de culto para su reino, “no como en otros lados, que se juntan un grupo de personas capaces de modificar el pensamiento para que sigan una serie de actos que pueden llevar a conflictos y demás”.

La mayoría de los alumnos y alumnas inciden en el concepto de democracia, como uno que no querría ser el rey pero aceptaría su existencia con una condición: “el rey tendría que tomar las decisiones pero el pueblo votaría si las acepta o no”, u otra cuyo reino ideal sería “sin monarcas que lo único que hacen es vivir a nuestra costa”. Vemos en estas afirmaciones un reflejo de la realidad social que les toca vivir.

También algunas chicas hacen mención al respeto del medioambiente indicando que en sus reinos soñados “no habría mucha contaminación porque la ciudad sería ecológica”, o describiendo el entorno de sus hogares como un jardín del Edén, un paraíso con “prados siempre floridos, montañas verdes y cumbres nevadas y una playa enorme con fina arena y cálidas aguas cristalinas”.

Una de las alumnas manifiesta en su redacción que ella no cambiaría nada de su vida actual, ni si quiera en su reino soñado, porque le gustan su gente y su barrio, es un lugar tranquilo, “con paz, pero también tiene que haber diversión, alguna peleilla, algún robo...”. Quiere una vida con “color. Saber las consecuencias, pero no estar sentado viendo pasar la vida”.

Por último, algunos alumnos presentan un discurso algo derrotista o pesimista, como uno que indica, tras describir su reino, que “todo esto es imposible pero soñar es gratis, de momento...” y otro que nos indica que “siempre sueño con un mundo así, pero los sueños, sueños son”, parafraseando a Calderón.

Gustos e intereses:

Bastantes relatos muestran la importancia que los adolescentes le dan al deporte, es evidente que lo consideran una de sus grandes pasiones. La mayoría de los chicos que nombran el deporte se centran únicamente en el fútbol, con la excepción de uno que afirma que “todos los deportes son aceptados pero el mejor de todos es el rugby”. Nos gustaría recalcar que, aunque no abundan las referencias al deporte entre las chicas, una de ellas sí que manifiesta su pasión hacia “el fútbol, que es el que yo practico”. Añade que “me gustaría que se conociera mucho más el femenino y que se televisaran los partidos igual que el masculino”. Otra de las chicas afirma que, para ella, “sería perfecto ser maestra de taekwondo conocida por todo el mundo”.

Respecto a temas relacionados con las apariencias y el aspecto físico, prácticamente no encontramos descripciones personales. Tan solo unas pocas chicas mencionan su ropa. Dos de ellas señalan que “yo llevaría ropas espectaculares y una diadema de diamantes” y

“me gustaría llevar una corona de oro con un collar, un vestido azul claro y unos zapatitos de cristal”, claras referencias a personajes tradicionales, como Cenicienta. En cambio, otra chica propone alejarse del estereotipo de princesa clásica y afirma que “no sería la típica mujer que fuera muy arreglada con vestidos de gala y tacones” y preferiría vestir con “vaqueros, sudadera y unas zapatillas tipo «Vans»”. No hemos encontrado más apuntes sobre el atuendo en ninguna redacción.

No obstante, el comentario de una chica nos llama la atención, ya que afirma que uno de sus sueños sería “comer todo lo que quisiera y no engordar”, dejando patente algún tipo de complejo o inseguridad, algo bastante común entre las chicas de su edad. Por otra parte, tan solo uno de los chicos realiza una breve pero significativa descripción de su mujer soñada: “mi reina en principio sería 90-60-90 y luego tendría un vestido no, pantalones cortos y tirantes”, dejando patente una creencia sexista y superficial respecto al estereotipo de mujer atractiva. También, una sola de las chicas hace mención al aspecto físico diciendo que “mi marido sería muy guapo, y estaría muy fuerte”, estereotipo clásico de hombre atractivo y protector, héroe salvador de princesas.

En relación a estos estereotipos relacionados con el aspecto físico podemos encontrar también algunos deseos como el de una chica que sueña que “mi novio ideal sería un chico gracioso, agradable, deportista, que le gustasen los animales, como a mí”. Y otra de las chicas fantasea con la idea de enamorarse de “una persona diferente a mí, tanto que al conocernos, no nos caímos bien” y añade que, “como dicen, te puedes enamorar de una persona fuera de tu estereotipo soñado”, dejando patente que es consciente de la existencia de estereotipos y que no descarta romperlos. Además, hacia el final de su relato, señala que “mis amigas también conocieron a su hombre ideal” y describe brevemente los encuentros amorosos de todas ellas, lo cual pone de manifiesto la importancia que esta chica le otorga a las relaciones románticas y al enamoramiento. Una alumna lleva esta inquietud aún más lejos señalando que “yo estaría casada con un chico cuyas iniciales son A. P. C., él es bombero”, y añade que “tendríamos dos hijos, Álvaro y Nerea”, dejando entrever que sus fantasías tienen mucha relación con su vida real. No obstante, no centra su relato íntegro en esta idea, puesto que afirma que antes de casarse y de ser madre, “yo me habría sacado la carrera de derecho”. Otra alumna, que también menciona el matrimonio, señala que “a la hora de casarme esperaría a terminar los estudios, viajar por todo el mundo...” y al final añade que le gustaría “tener hijos, pero sin tener ninguna prisa y todo a su debido tiempo”, lo que nos permite asumir que, aunque casarse y ser madre es un deseo presente en estas chicas, no lo anteponen a sus sueños de ser mujeres independientes y formadas. No se trata

de que la maternidad sea su mayor aspiración, sino una meta más en la vida, entre otras. También un chico hace mención al tema del enamoramiento señalando que, en su reino soñado, “te pueden romper el corazón, debido al amor, pero estaré toda tu gente querida para apoyarte”. Suponemos que ha vivido una experiencia relacionada con el rechazo, o le preocupa llegar a vivirla.

Encontramos algunos comentarios relacionados con las relaciones, pero desde un punto de vista menos igualitario, como el de un chico que afirma que en su reino viviría “con una mujer que me cuide y seamos felices”. Otro alumno señala que “las princesas son pretendientes mías, para que se casen conmigo. De momento, no he encontrado a ninguna como a mí me gustan, ya que algunas se han presentado por el dinero y otras por vestir bien”, comentario sexista que cosifica a las mujeres y deja patente el estereotipo que las describe como personas frívolas, superficiales e interesadas. En ningún momento describe como sería esa mujer ideal que le gusta. También encontramos la redacción de un chico en la que señala que, en su gran mansión, “en la 2^a planta estaría la estancia de mi asistenta personal (su cama, baño, ropero)” y añade que en otra planta se encontraría “la cocina donde la asistenta trabajaría”. A pesar de estos desagradables planteamientos, no pensamos que sea algo preocupante, puesto que se trata de casos aislados y que podrían ser reflejo de algo más como, por ejemplo, una provocación hacia las lectoras del texto (la profesora de lengua y la investigadora). No se trata de una conducta recurrente entre los chicos. Además hemos encontrado también algún comentario sexista entre los textos de las chicas. Una de ellas afirma que “yo sería la reina, tendría más importancia la reina que el rey y tendíamos hijos e hijas, para que después de nosotros gobernaran el reino”, donde manifiesta su deseo de superioridad sobre el hombre, y otra que señala que “a mí me gustaría ser princesa, porque al ser reina te tienes que ocupar de casi todo, aunque el que se ocupa de todo es el rey”, dejando entrever el aprendizaje de un estereotipo de género, aquel que dicta que son los hombres los que ostentan el poder. Aunque son pocos los casos en los que chicos y chicas manifiestan creencias sexistas, consideramos que es importante prestarles cierta atención, pues no dejan de ser el reflejo de unos aprendizajes perjudiciales. La literatura y el cine han transmitido estas imágenes de reyes y reinas, pero ofreciendo nuevos textos y obras a los alumnos podremos presentarles modelos modernos e igualitarios.

Por último, no hemos encontrado comentarios hostiles, ni tampoco racistas. Tan solo en un chico hemos hallado un comentario homófobo: “que no haya homosexuales en mi reino. Pero admito lesbianas”. De hecho, la agresividad queda más patente en los textos de

los chicos, como en el caso del que afirma que “pediría matones para que mataran a todos y cada uno de los sinvergüenzas que nos roban el dinero (presidentes)”, nombrado anteriormente. Otro chico afirma que, para él, sería importante “tener armas en casa para proteger mi chalet”, y otro que sueña con tener en su garaje, aparte de coches de lujo, “un tanque personalizado”. Aunque son escasas las manifestaciones violentas, sí es relevante que se den tan solo entre los chicos.

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 5 (no lector) han presentado los textos, puesto que no era obligatorio. Se puede apreciar que son justo estos tres alumnos lo 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 nivel 4 (lector por obligación). En contraposición, los alumnos y alumnas con un perfil lector de 1 y 2 (lectores apasionados y buenos lectores) 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.

B) Colegio Don Bosco (5º de Primaria)

En segundo lugar, llevaremos a cabo un análisis de los cuentos redactados por los chicos y chicas de 5º de Primaria del Colegio Don Bosco.

Al tratarse de cuentos, y no de reflexiones personales, llevaremos a cabo un análisis comparativo entre ellos fijándonos en los diferentes elementos del cuento y teniendo en cuenta que todos ellos presentan una estructura similar.

Figura 10. Aspectos que analizaremos en los cuentos de los alumnos

Elementos analizados en los cuentos	
<ul style="list-style-type: none"> - Fórmulas de apertura y cierre - Narrador / punto de vista - Personajes - Ilustraciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios - Temas - Funciones - Finales

Basaremos nuestro análisis en los estudios realizados por Rodríguez Almodóvar (2009), quien establece un esquema narrativo común a todos los cuentos adaptando las funciones de Propp (1998) y clasifica a los personajes de todos cuentos maravillosos en: “el héroe, el falso héroe, el agresor, el donante del objeto mágico, la víctima (generalmente el rey) y los auxiliares del héroe” (Rodríguez Almodóvar, 2009: 27).

Fórmulas del cuento tradicional:

Los cuentos populares tradicionales presentan unas fórmulas de apertura y cierre que ayudan al lector u oyente a adentrarse en el mundo fantástico, desconocido y atemporal en el que suceden los hechos. Al mismo tiempo, le aportan al relato un toque poético y un halo de misterio que embelesa al receptor y lo dispone a la entrega total. Estas fórmulas se han transmitido, al principio de forma oral y después también por escrito, hasta nuestros días, y los más jóvenes, familiarizados con el mundo de los cuentos, las emplean en sus escritos.

Así vemos como abundan en los cuentos analizados todo tipo de fórmulas. Por un lado encontramos fórmulas de apertura tradicionales, como “Érase una vez”, “Hace mucho tiempo, en un reino muy hermoso” e incluso versiones como “Hace más o menos un mes”, “la pasada primavera” o “hace poco, en Mundisport” ; y de cierre o clausura, como “y colorín colorado, este cuento se ha terminado” y sus todas sus posibles variantes, como “Pablo y yo nos hemos enamorado”, “y estos chicos se han casado”, “el hombre malvado ha sido arrestado” y “a estas personas han rescatado” –que tratan de mantener la rima–, “Vivió feliz y se comió una perdiz” y “Fin”.

Narrador / punto de vista:

Prácticamente todos los alumnos han empleado la tercera persona para redactar sus cuentos. Tan solo en tres cuentos, cuyos autores son un chico y dos chicas, vemos cómo se emplea la primera persona. No obstante, son muchos los alumnos que, a pesar de emplear la tercera persona, se ubican a sí mismos como protagonistas del relato indicando su propio nombre.

Personajes:

Los personajes de los cuentos presentados por los alumnos son de lo más variopinto, aunque el más común es un niño o niña, como ellos. Curiosamente, apenas encontramos descripciones de los personajes, y las que hay son bastante vagas.

Entre los cuentos de los chicos, hemos encontrado los siguientes protagonistas:

- Góber, que “era un cangrejo normal pero no podía dejar que todo el mar se llenara de petróleo” y que es ayudado por una estrella de mar, pues “eran las más sabias del mar”.
- Un niño llamado Álex, que ayuda al “hijo de Poseidón” a salvar el océano.
- Danichu, un niño “muy amable, majo y tranquilo” que sueña con ser futbolista profesional.
- Loís, un príncipe “listo, valiente y fuerte” que lucha junto a “su hermana Esperanza y su dragón, Viento de Plata”.
- Un niño, unos marcianos y un extraterrestre grande.
- “Un rey llamado Dook”, triste porque “habían raptado a su hija Coral”, quien es rescatada por “sus dos mejores caballeros, el elfo James y el duende Carlos, muy amigos desde la infancia.
- Un “niño que quería ser caballero”, que ayuda “un poderoso mago”.
- “Un perro llamado Gochi y su amo, el rey marciano, llamado Juan”.
- Javi, el hijo de “unos amables reyes”, Pep, su amigo pingüino y FocaMan, “un señor vestido de foca”.
- Samu, y “sus mejores amigos: Ronaldo, Bale, Diego Costa y Falcao”, todos ellos futbolistas profesionales.
- “Un niño que se llamaba Diplodocus”, su amigo Tauro y “Marc, la mascota de Diplodocus, que era un rinoceronte”.

Como vemos, muchos de estos personajes rebosan imaginación y son un reflejo de los gustos e intereses de los niños: los marcianos, los futbolistas e incluso ciertos animales, que nos recuerdan a personajes de películas de animación de moda (como los pingüinos de la saga *Madagascar*, que ya cuentan con su serie de animación propia y que se emite en diferentes canales infantiles y juveniles). Vemos también contrastes, como un alumno que define a su personaje como un niño majo y tranquilo y otro que presenta a su personaje como un príncipe fuerte y valiente. La influencia de la LIJ en estos casos vemos que es importante, así como el cine de animación.

Respecto a los personajes protagonistas de las chicas, encontramos los siguientes:

- Milinda, una niña “imaginativa, aventurera y libre en sus pensamientos” que “quiso aprender a volar” y que opinaba que “los chicos eran raritos”.

- El rey Faixon, quien es secuestrado, la reina Rebella, quien “estaba viendo la telenovela Rubí y como siempre mandando” y “la detective Nayara” que consigue salvar al rey con su valentía y “unas llaves de judo”.
- “Una princesa muy valiente llamada Marta” que “vive con sus padres” y salva al reino.
- Silvia, “una pequeña traviesa y aventurera, su inteligente madre Isabel y el mejor amigo de Silvia, un pececillo llamado Pi” que viven en el fondo del mar (en ningún momento la alumna señala que se trate de una sirena, aunque lo damos por hecho).
- La princesa Carla, “muy bailarina, cantarina y le encantaba la moda”, que vive con sus padres, unos reyes, “graciosos, amables, educados y poco mandones”.
- Elen, “una mujer con una larga cabellera azabache y ojos café oscuro” que “era muy guapa” y asesina a su marido, y la detective Wanderer –presentada en primera persona–, quien “llevaba puestos unos pantalones negros y unas botas oscuras. También una gabardina color crema por encima de una camisa blanca. El pelo me caía hasta el hombro y era castaño claro”.
- Julia, “una niña un poco diferente” que “era muy pesada y siempre se metía en líos” y su enamorado Tient, un chico “que tenía unos ojos azules, como unos cristales rotos reflejados en el mar”.
- Tres amigas, “Ripi, Sabina y Cris”.
- Una chica con “un súper poder, es el de vegetación” y Pablo, que “tiene el poder de la fuerza, pero es principiante”.
- “La detective Alicia, una chica aventurera y que siempre consigue lo que se propone” y “sus dos mejores amigos: Ramy y Liam”.
- “Unas chicas llamadas Celia y Cecilia”, “muy valientes y bondadosas” que piden ayuda a “princesas poderosas”

Nos resulta interesante ver cómo la mayoría de las chicas apuestan por identificarse con mujeres activas, luchadoras y aventureras que resuelven misterios y salvan a otras personas. Como cabía esperar, no faltan los estereotipos en algunas descripciones, como en la de la clásica *viuda negra* o la de la detective con gabardina. También vemos princesas, reinas y sirenas, y algunos atractivos pretendientes, muestra de la clara influencia que la LIJ y las películas de animación ejercen también sobre estas niñas.

Ilustraciones de los personajes:

Algunos alumnos y alumnas quisieron decorar sus cuentos con pequeños dibujos que aportan gran valor al texto. Los estudiantes de primaria están todavía familiarizados con las obras ilustradas, disfrutan con su lectura y con la contemplación de los dibujos y no sienten que los libros ilustrados sea algo “de pequeños”, como sí manifiestan los estudiantes de 1º y 2º de ESO. Además, les gusta expresarse a través del dibujo.

Estas son algunas muestras:

Imagen 4. Ilustraciones de los cuentos entregados por los niños y niñas del Don Bosco



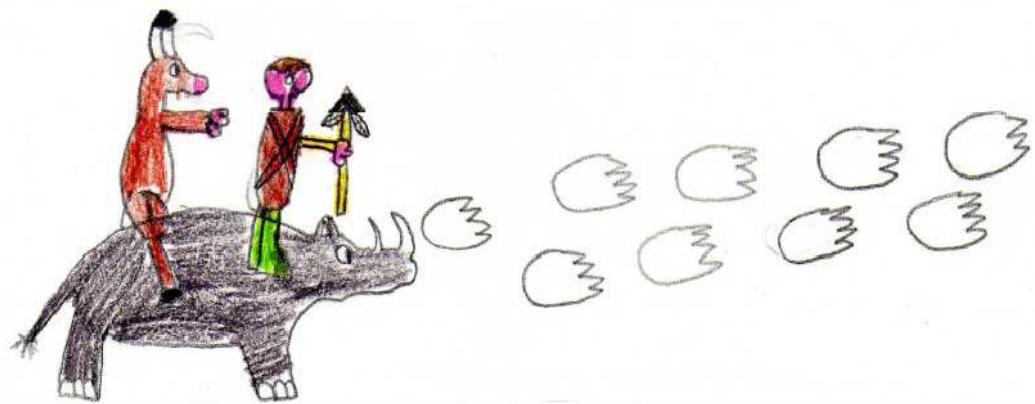
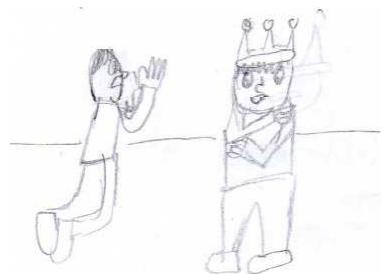
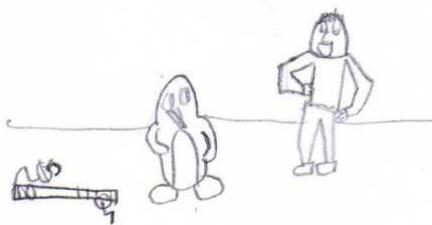


Figura 11. Características más recurrentes y destacadas de los personajes

Personajes – características recurrentes –	
Chicos	Chicas
<ul style="list-style-type: none"> - Niños “normales”, como ellos. - Futbolistas profesionales. - Príncipes valientes o caballeros. - Animales: cangrejo, estrella de mar, perro, pingüino, rinoceronte. - Marcianos - Seres mitológicos: Poseidón, el Kraken. 	<ul style="list-style-type: none"> - Niñas aventureras, curiosas, imaginativas. - Niñas “diferentes” que se meten en líos. - Sirenas y sus amigos los peces. - Reinas y princesas poderosas. - Mujeres detectives. - Una viuda negra (asesina de maridos) - Mujeres con poderes mágicos.

En este cuadro se puede apreciar la intertextualidad presente en todos los cuentos de los alumnos, pues la mayoría de sus personajes o de las situaciones descritas nos evocan a obras conocidas por todos: cuentos clásicos de príncipes y princesas, situaciones propias de la novela negra, mitología, animales que hablan, magos con súper poderes...

Espacios:

A la hora de explicarles a los estudiantes qué partes del relato eran fundamentales, se hizo especial hincapié en que describieran su reino o mundo soñado, puesto que nos aporta información interesante.

Todas las historias transcurren en lugares fantásticos y misteriosos aunque, como sucede con los personajes, escasean las descripciones. No obstante, los chicos y chicas manifiestan su creatividad e imaginación ubicando sus historias en hermosos reinos lejanos y fabulosos palacios con jardines, en Seteto, donde “vivían unos duendes en sus casas en forma de seta”, en otros planetas, como Marte, o Mundisport, en “un bosque azul, bajo la tierra”, en el gélido reino de la Antártida, en la tenebrosa “torre del descuido”, en un bosque siniestro habitado por “guerreros hechizados sin cabeza”, en una “ciudad luminosa y antigua”, en el fondo del mar y, por supuesto, en un campo de fútbol.

Como ya señalamos anteriormente al hablar de los personajes, tanto la LIJ como las películas destinadas a niños, niñas y adolescentes, especialmente aquellas ambientadas en mundos de fantasía, ejercen un gran poder sobre ellos y les ayudan a ampliar su bagaje cultural y a ser cada vez más partícipes del imaginario colectivo.

Temas:

Las temáticas más recurrentes en los relatos son: el cuidado del medioambiente –lo que indica que están concienciados con esta problemática tan actual–, la conquista de un sueño (triunfar como cantante, llegar a ser un futbolista profesional de éxito, casarse con el amado, etc.), y resolver conflictos o entuertos propios de los cuentos tradicionales: rescatar a una princesa, a un rey o a todo un pueblo, resolver el misterio de un asesinato, atrapar a un malhechor o a un ladrón y reparar el agravio cometido (devolver el trono a su dueño, recuperar los objetos robados, etc.).

Funciones:

Como señala Rodríguez Almodóvar (2009), en estos relatos podemos ver cómo están presentes algunas de las fases o funciones (Propp, 1998) características de los cuentos tradicionales.

En muchos de los casos vemos como la historia parte con una fechoría que comete un ser malvado y que el héroe debe reparar, o con una carencia o necesidad, en cuyo caso presenciaremos una búsqueda por parte del protagonista. Este se aleja del hogar en busca de la respuesta a su carencia o para enfrentarse al mal.

En unos casos el héroe es ayudado, en otras es engañado. Tras conseguir alcanzar su objetivo, el héroe vuelve al hogar, donde tiene lugar el feliz desenlace (éxito, recompensas, reconocimiento público, matrimonio e hijos, etc.).

Finales:

Todos los finales de los cuentos, sin excepción, son felices. Los alumnos han querido concluir sus historias de una forma satisfactoria, en las cuales el bien triunfa sobre el mal, todos los problemas se solucionan, los males se curan o desaparecen y los malhechores son castigados, aunque con castigos poco severos y originales, como una chica que relata que “a cambio le puso unos trozos de bacon en la nariz y le llevó un tejón hambriento. Así el gigante no les volvería a molestar nunca más”, y otra alumna que nos cuenta que “al día siguiente llegó el malo, pero ellas combinaron los poderes haciendo un arcoíris. Le dieron y directamente se convirtió en una estatua”. La escasa severidad de los castigos queda patente cuando, a la hora de sancionar a los villanos, los chicos y chicas recurren a los eternos guardianes del orden. Un chico relata que “la policía llevó a Ancelotti a la cárcel y Samu se fue con sus amigos” y una chica nos cuenta que “Elen Parkert fue condenada a 20 años de cárcel al igual que Oracio Martínez. Yo fui ascendida en el trabajo y... fin”.

Es curioso el hecho de que varios entuertos de estos cuentos se resuelven mediante el diálogo, como en el relato de un alumno que finaliza así: “hablaron con la humanidad, que cambió su manera de vivir. Al final el océano se salvó”. También, en otro cuento, un chico nos narra cómo, tras hablar con Poseidón, este “liberó al Kraken, que volvió a guardar todo el petróleo en el barco dejando el mar limpísimo”. Es curiosa la intertextualidad del cuento, con la presencia del dios del mar de la mitología griega, y el salvaje calamar gigante propio de la mitología escandinava y finlandesa. Ambos han protagonizado numerosos relatos a lo largo de la historia de la Literatura y, sin duda, este alumno habrá leído alguno.

Los héroes de las historias son recompensados por la máxima autoridad, que suele ser un rey. Lo vemos en varias historias de chicos, como por ejemplo: “cuando llegaron al castillo el rey les dio una recompensa. Una armadura de oro a cada uno”, “en el reino lo celebraron y nombraron caballero al niño” o “al final volvieron a nombrar rey a Javi y Pep y FocaMan se hicieron ricos”. En alguna ocasión, la recompensa del héroe se traduce en reconocimiento público: “al final Diplodocus y Tauro llevaron toda la comida a la aldea, y los aldeanos los recibieron con mucha alegría”.

Otros chicos, que protagonizan actos heroicos relacionados con el fútbol, finalizan sus relatos siendo las estrellas del partido y salvando la situación con un gol memorable: “Ganaron 1-0 porque él metió en el último momento. Y, al final, el jugador cumplió su sueño”, y “El equipo ganador es el de Sharking gracias al autor del gol, Danichu”.

Algunas chicas también se sitúan en el rol de heroína, resuelven misterios y salvan a amigos secuestrados empleando el intelecto o haciendo uso de sus contactos, como una que nos cuenta que “su madre era jefa de la policía marina. Entonces, con una serie de pistas encontró a Pi sano y salvo”. Incluso encontramos el caso de una chica que rompe los moldes relatando que “Nayara hizo unas llaves de judo, le quitó el cuchillo a Foun, lo llevó hasta la mesa de los asesinatos y llamó a la policía”. En estos casos, vemos a chicas que toman las riendas de la situación y se ven perfectamente capaces de afrontar los conflictos y de enfrentarse a peligros.

No obstante, tan solo encontramos cuentos de chicas cuyo final feliz es representado por un enamoramiento o una boda. Tal y como sucede en la mayoría de los cuentos de princesas, estas esperan a ser rescatadas por su príncipe azul, y la mayor recompensa es su amor e incluso unos preciosos hijos. Son seres pasivos dentro de las historias. Encontramos un relato sobre una princesa que se ha caído en un pozo cuyo final nos cuenta que “un jardinero llamado Alejandro, vio a la princesa, la cogió de la mano y Alejandro y Carla se

enamoraron. Y se dieron un beso sellando su amor”. En este caso, la princesa no intenta escapar por sus propios medios, ni siquiera pide ayuda. Tan solo espera.

Otra alumna no fantasea con la posibilidad de ser princesa, sino que la protagonista de su cuento al final consigue “ser una gran cantante. Eso sí, con su manager Tient. Con el que se casa y tiene dos gemelos muy obedientes y guapos”. En este caso, podemos observar que, para esta chica, la realización personal no se alcanza solo logrando un sueño profesional; también son necesarios boda e hijos, lo cual, no obstante, es bastante comprensible. Por último, otra chica relata que, tras luchar contra unos villanos con sus amigos, “al final acabamos con ellos y Pablo y yo nos hicimos novios”. Sin embargo, encontramos en el cuento de una chica un final muy llamativo. A pesar de que la protagonista viaja y busca su hogar perfecto, finalmente “no encontró su amor verdadero (porque todos eran muy tonticos)”. A la niña no parece preocuparle demasiado, pues el cuento finaliza con un “vivió feliz y se comió una perdiz”.

12. Discusión y conclusiones.

Una vez finalizada nuestra investigación, y tras haber analizado los datos obtenidos, podemos establecer una serie de conclusiones relacionadas con los objetivos planteados al comienzo del trabajo. Nuestro objetivo principal era comprender la influencia de la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de la identidad de género de un grupo de adolescentes de dos centros de Zaragoza. Este objetivo se sustenta en una de nuestras hipótesis de trabajo: la literatura es un vehículo de transmisión cultural y de valores que influye en la construcción de la identidad de los lectores, tal y como afirman los autores que conforman nuestro marco teórico, como Machado (2002), Petit (2001), Colomer (2010), Lluch (2003), Luengo (2013a), Sanjuán (2013), Pennac (1993) o Chambers (2012), entre otros. Hemos podido alcanzar este objetivo por medio de nuestra intervención y posterior recogida de datos, como detallaremos a continuación.

Otros objetivos de nuestro estudio se centraban en crear unas categorías de lectores (perfil lector) tras la obtención de datos en nuestra investigación, cuantificar la proporción de chicos y chicas que responden a dichas categorías, explorar posibles relaciones entre el perfil lector y otra serie de variables como el curso, el género o la implicación de las familias en la vida escolar, así como de sus ideas y creencias y, por último, conocer los libros que más han influido en los jóvenes encuestados.

En primer lugar queremos destacar el hecho de que muchos de los adolescentes de estos dos centros son buenos lectores, por lo que deducimos que la influencia de la LIJ en estos chicos y chicas será considerable. Como ya señalamos anteriormente, las frecuencias obtenidas por medio de los cuestionarios han sido: Lector apasionado (31,3%), Buen lector (37,5%), Lector ocasional (12,5%), Lector por obligación (6,3%), No lector (12,5%). Es decir, 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 al encontrarnos estos porcentajes tan elevados, 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 si podría serlo el hecho de que no lean, como veremos más adelante.

Nos gustaría señalar que, en relación con estas frecuencias, encontramos también que es mayor el porcentaje de chicas que se declaran lectoras apasionadas y que prácticamente todos los no lectores son chicos. Además, al buscar la relación existente 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. Podría implicar que las chicas manifiestan cierto inconformismo 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 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 en la actualidad, muchos medios de información y comunicación siguen transmitiendo el estereotipo cultural de que la madre es el soporte principal de los cuidados en el hogar 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 tradicionales, como señala Turin (1995), en los que vemos a mamás en delantal acicalando la casa y a papás en un sofá leyendo la prensa tras un duro día de trabajo. 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.

En relación con el perfil lector y con las obras señaladas por los alumnos como más relevantes, o que más han influido en sus vidas, podemos determinar que en el listado no abundan las obras de gran relevancia literaria, lo que puede influir directamente en que muchos de los estudiantes no hayan desarrollado el hábito de la lectura pero, por otra parte, nos sorprende gratamente encontrar abundantes títulos de obras de LIJ, puesto que el hecho de que demanden y disfruten este tipo de obras es un factor clave a la hora de motivarlos y poder ofrecerles otro tipo de literatura cuando el hábito lector esté más afianzado. Además, es evidente que estas obras influyen de manera considerable en la formación de su ser, en la construcción de su identidad, en la definición de sus gustos e intereses y la ampliación de su bagaje cultural, como queda reflejado en las redacciones. Además, queremos señalar que también es abundante la presencia de *best-sellers* entre sus libros más relevantes, los cuales no dejan de tener su utilidad a la hora de fomentar el hábito lector y de experimentar placer mediante la lectura (puesto que son libros fáciles de leer y que “enganchan” desde el primer momento); no obstante, consideramos que muchas de estas obras, además de que carecen de calidad literaria (lo cual provoca un empobrecimiento del criterio de selección de nuevas lecturas y una escasa ampliación del bagaje cultural de los lectores) presentan unas tramas y unos personajes simples e incluso superficiales, lo que puede conducir a la transmisión de estereotipos de género poco apropiados.

El hecho de que algunos adolescentes se declaren no lectores, o el escaso bagaje literario de aquellos que leen muy poco y solo *best-sellers*, nos conduce a pensar que las influencias culturales de estos jóvenes quizás no son las más adecuadas. La falta de interés hacia la cultura, la apatía frente a los nuevos aprendizajes o la sensación de pánico a no entender lo nuevo influye decisivamente en la construcción de su identidad. Estos chicos y chicas se encuentran más influenciados por la televisión, las revistas, Internet u otro tipo de artefactos que, la mayoría de las veces, transmiten modelos desequilibrados e injustos.

Ya indicamos en nuestras hipótesis de trabajo 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, como señala 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.

Esto nos condujo a la propuesta de los siguientes objetivos: acercar a los estudiantes nuevos textos literarios que fomenten la tolerancia, el respeto y la igualdad y dar a conocer algunos aspectos de la vida y la obra de Ana María Machado, autora cuyos relatos son el paradigma de este trabajo. Para ello, en primer lugar, nos propusimos analizar el discurso literario de Machado en busca de la voz femenina y de nuevos planteamientos de género y decidimos compartir la lectura en voz alta del cuento *La princesa que escogía*. Escogimos este cuento porque representa una ruptura de los moldes clásicos sexistas. Consideramos que este tipo de literatura es una herramienta esencial y atractiva para mostrar a los jóvenes nuevos modelos igualitarios y debe estar presente en las aulas de primaria y secundaria.

Los profesores y profesoras de los dos centros zaragozanos mostraron gran interés en conocer detalles de la vida de Machado, así como los títulos de sus obras más relevantes. Todos ellos afirmaron conocer a la autora pero lo cierto es que ninguno había leído una obra suya. Cabe señalar que, a pesar de que contamos con una buena selección de obras de Ana María Machado en las bibliotecas públicas de Zaragoza, no es tarea sencilla adquirir algunos de sus títulos más novedosos.

Un buen número de alumnos también manifestaron interés en la autora, en especial los niños y niñas de primaria, tan aficionados a los cuentos. Además, el hecho de que las obras de Machado sean ilustradas suscita el interés de los más jóvenes, puesto que son muy atractivas y agradables de leer y contemplar. Hemos de admitir que ningún alumno conocía a la autora y, por eso mismo, nos sentimos más satisfechos de acercarla a nuestras aulas.

Tras compartir con los alumnos y alumnas el relato *La princesa que escogía*, el cual fue muy bien acogido, ya que disfrutaron de la historia y les sorprendió gratamente, dimos paso a un interesante debate, puesto que otro de nuestros objetivos era proporcionar a los adolescentes la experiencia de participar con sus opiniones en los cuestionarios y en los debates y brindarles la oportunidad de expresarse sobre sus inquietudes respecto al género y a la Literatura. Días después de la lectura, los chicos y chicas entregaron sus escritos: los de primaria redactaron un cuento y los de secundaria presentaron una reflexión. Ambos debían tener relación con su reino soñado y lo más destacado de los textos debía ser la representación que hiciesen de sí mismos como príncipes/princesas, es decir, protagonistas

del relato. Decidimos contextualizar las redacciones en la temática del reino soñado para establecer un vínculo con la obra literaria trabajada en el aula y valorar si, tras la lectura y el debate, se veían más capaces de romper algunos moldes aprendidos durante su infancia.

En primer lugar, como ya señalamos anteriormente, nos parece relevante indicar que, al contrastar las redacciones de los alumnos con su correspondiente perfil lector (cruzando los textos con los cuestionarios mediante los alias), hemos podido comprobar que tan solo tres alumnos con perfil no lector han presentado los textos, puesto que no era obligatorio. Se puede apreciar que son precisamente estos tres alumnos los que presentan una redacción más pobre, una peor ortografía y unos planteamientos más radicales y sexistas. El resto de alumnos no lectores, aunque sí que participaron en las diversas actividades en el aula, no manifestaron interés en presentar sus relatos.

Tampoco presentan gran calidad los escritos de los alumnos lectores por obligación. En contraposición, los lectores apasionados y buenos lectores 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). La intertextualidad es muy rica en sus escritos e incluso muchos de ellos hacen alusión a personajes y a obras que les marcaron de una forma u otra. Dejando a un lado las opiniones y los gustos personales, se puede apreciar cómo estos adolescentes 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.

En relación a las categorías emergentes de los textos redactados por los adolescentes (reflejadas en la Figura 9, pág. 88), queremos destacar lo siguiente.

Respecto a los rasgos que reflejan su identidad (*su deseo de ser*) hemos encontrado diferencias sustanciales entre chicos y chicas. Ellos muestran mayor ambición económica y uno de sus sueños es *ser ricos* para poder poseer todo tipo de lujos (propios del estereotipo clásico de hombre: coches de lujo, artículos deportivos, tecnología que resuelva tareas por ellos, etc.). Por su parte, las chicas sueñan también con ser ricas: una minoría para poseer lujos (también tradicionalmente femeninos, como joyas, carruajes de caballos o preciosos vestidos) y una mayoría para poder ser generosas y emplear su dinero en ayudar a otras personas o en construir con él un mundo mejor. Vemos como algunos chicos también manifiestan este deseo, pero en mucha menor medida.

Por otra parte, algunos adolescentes manifiestan también su deseo de *dejar de ser pobres*, algo bastante comprensible dadas las características del barrio en el que viven, habitado por familias de clase media-baja.

Otra diferencia fundamental entre chicos y chicas es que en algunas ocasiones ellos hacen mención a su deseo de eludir responsabilidades y sueñan con que otras personas se encarguen de realizar sus tareas y de atender todas sus necesidades. De hecho, una de sus mayores aspiraciones es pasar todo su tiempo disfrutando de distintas formas de ocio, de relax, descansando o acudiendo a fiestas con sus amigos. Esto es un reflejo de una carencia de estímulos en su vida real, una apatía hacia sus obligaciones como estudiantes, una falta de interés en aprender cosas nuevas o en explorar el mundo. Los chicos que han escrito estos textos presentan además un perfil lector bastante bajo. Sería interesante emplear estos datos como punto de partida para un posible estudio futuro.

Por su parte, algunas de las chicas manifiestan una actitud totalmente contraria. Ellas afirman que desean asumir responsabilidades y tomar las riendas de sus vidas, y señalan que una de sus mayores aspiraciones en la vida consiste en desarrollar una brillante carrera académica o profesional. Su manera de enfocar el tiempo libre es orientarlo a la formación o a la realización de actividades que les gustan, como viajar, practicar deportes, participar en talleres de cocina y de maquillaje, fabricarse su propia ropa, etc., y no descartan, en medio de todos estos planes, formar una familia y cuidar de sus hijos, pero no como una prioridad en la vida sino como una meta más entre tantas, compaginable con el resto de sus intereses.

No obstante, en otras redacciones también encontramos bastantes puntos en común entre chicos y chicas. No son pocos los que se declaran sensibilizados con el cuidado del medioambiente y muestran preocupación por el bienestar de los animales y del entorno. Al mismo tiempo, bastantes defienden en sus textos la igualdad de derechos entre culturas, sexos, razas o religiones. La justicia y la democracia son conceptos que bastantes alumnos entienden y defienden en sus escritos.

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.

Tanto los chicos como las chicas describen su reino soñado como un lugar con tintes medievales, en los cuales hay un castillo o un palacio rodeado de aldeas y campos donde

viven los granjeros felices entregados a sus tareas, como sucede en los cuentos populares tradicionales. Podemos ver cómo han influido estos cuentos en la configuración de su esquema mental sobre lo que es un reino. En su propio país, que es moderno y avanzado, hay monarquía y, sin embargo, muchos no asocian a estos monarcas con el concepto de “reino”.

Además, al igual que sucede en el relato de Machado *La princesa que escogía*, estos elementos medievales se encuentran combinados con tecnologías de todo tipo, incluso con elementos propios de los relatos de ciencia-ficción. Suponemos que la reciente lectura del cuento en el aula pudo influir en estas descripciones, pero también queda patente como diversas obras literarias de ciencia-ficción, así como películas, dibujos animados y otras manifestaciones artísticas, han podido condicionar estos gustos e intereses.

Asimismo, ubican sus reinos en parajes naturales incomparables (ya señalamos antes su sensibilización hacia el medioambiente). El cuidado de la naturaleza y de los animales que viven en ella es un mensaje muy presente en diversas obras literarias, en las cuales la Naturaleza se manifiesta como un personaje más. Los héroes de estos relatos salvan a los animales y al entorno y los perversos villanos son castigados por la fuerza de la naturaleza, como en *El libro de la selva*, en las aventuras de Tarzán o en la historia de Pocahontas.

También son varios los adolescentes que nos describen en sus relatos reinos bajo el mar, en alusión al reino perdido de Atlantis o al maravilloso mundo de *La Sirenita*. En este sentido, la influencia de las adaptaciones cinematográficas de los relatos originales juega un papel fundamental.

Como ya indicamos anteriormente, son varios los chicos que manifestaron desinterés hacia las responsabilidades tanto académicas, como laborales, como las relacionadas con el hogar. Esta ansia de ocio constante nos evoca al personaje de Peter Pan, el eterno niño que no quería crecer. Como contraste, vemos cómo las chicas ponen de manifiesto su interés en la lectura y en los aprendizajes como herramientas para labrarse un futuro mejor o para vivir una existencia más completa como le sucede a la niña *Matilda* o al personaje de Bella en *La Bella y la Bestia*. Al igual que Bella, algunas de estas niñas no descartan compaginar su pasión por los estudios con un posible romance que acabe en matrimonio e hijos, siempre y cuando el hombre sea el apropiado y ellas no deban renunciar a sus aspiraciones.

Para nuestro agrado, hemos comprobado cómo, en las descripciones de sus castillos o habitaciones privadas, bastantes adolescentes indican que sería fantástico poseer una

torre llena de estanterías con libros, lo que nos evoca al personaje de la literatura artúrica, el Mago Merlín, y también a los aposentos de nuestra princesa del relato de Machado. En otros textos, los adolescentes describen sus reinos como lugares creados a base de dulces y caramelos de todos los colores y sabores, lo que nos recuerda a relatos como el de *Charlie y la fábrica de chocolate*.

Como conclusión, tras valorar estos ejemplos, 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 no potencia la construcción de un mundo más libre y justo. A través de la presencia de nuevas obras literarias en las aulas, como las de 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.

13. Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. En *Educar*, 10, pp. 23-50.
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology, Vols. 1 and 2*. New York: McGraw-Hill, pp. 680-740.
- Beauvoir (de), S. y Martorell, A. (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Bem, S. L. (1981). *The Bem Sex Role Inventory*. Menlo Park, CA: Mind Garden.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.* Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Briz, E. (2004). El arte de leer: orientaciones para la didáctica de la lectura expresiva. En Sanjuán (Coord.) *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13, pp. 129-180.
- Butler, J. (2008). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Butler, J. y Muñoz, M. A. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. y Soley-Beltrán, P. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Caamaño Alegre, B. (2007). Cosas de niñas: la construcción de la feminidad en la serie infantil *Celia*, de Elena Fortún. En *Analecta Malacitana (AnMal Electrónica)*, 23. Recuperado el 18/11/13 de: http://www.anmal.uma.es/numero23/Celia_Fortun.pdf
- Chambers, A. (2012) *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coleman, J.C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. En *Lenguaje y Textos*, 38, pp. 37-44.
- Colomer, T. (1994). A favor de las niñas. En *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 7(57), pp. 7-24.

- (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. En *Papeles Del Psicólogo*, 84. Recuperado el 17/11/2013 de:
<http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1053>
- (2009) Prevenir la violencia de género desde la escuela. En *Revista Estudios de Juventud*, 86, pp. 31-46.
- Díaz-Plaja, A. (2002). Leer palabras, leer imágenes: arte para leer. En *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones , pp. 219-252.
- Díaz-Plaja, A. y Prats, M. (2013). Recordar, aprender, practicar: qué sabe y qué debe saber un futuro maestro. En *Lenguaje y Textos*, 38, pp. 19-28.
- Dueñas, J. D. y Tabernero, R. (2004). La narrativa juvenil en los últimos veinte años: entre luces y sombras. En Sanjuán (Coord.) *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13, pp. 221-294.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Expósito, F., Glick, P. y Moya Morales, M. C. (1998). Sexismo ambivalente: Medición y correlatos. En *Revista de Psicología Social*, 13(2), pp. 159-169.
- Falcón, L. (1994). *La razón feminista*. Madrid: Vindicación.
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. En *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, pp. 7-31.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Friedan, B. (1965). *La mística de la feminidad*. Barcelona: Sagitario.
- Fuster, F. (2007). Betty Friedan. La Mística de la feminidad. En *Claves de Razón Práctica*, 177, pp. 79-82.
- García, A. (1988). *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Montesinos.
- García Chourio, J. G. (2008). Reseña de "Mujeres en el Mundo. Historia, retos y movimientos" de Mary Nash. En *Procesos Históricos*, VII(14). Recuperado el 25/12/13 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20071410>

- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), pp. 491-512.
- González, M^a. D. (2010). Los roles femeninos en la obra literaria de J. K. Rowling. En Vázquez, C. (Ed.) *Diálogos intertextuales 3: En busca de la voz femenina*. Suiza: Peter Lang, pp. 169-198.
- Jackson, P. W. (2009). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Lameiras Fernández, M. y Rodríguez Castro, Y. (2003). Evaluación del sexism ambivalente en estudiantes gallegos/as. En *Acción Psicológica*, 2(2), pp. 131-136.
- Larumbe, M. ^a A. (2004). *Las que dijeron que no. Palabra y acción del feminismo en la transición*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lomas, C. (2002). El sexism en los libros de texto. En Lomas y González (Ed.) *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó. pp. 193-207.
- Luengo Gascón, E. (2009). *El mito de las brujas en la literatura juvenil: reírse del miedo a través del cómic, exorcizar la misoginia y el consumismo*. VI Congreso Internacional de la Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil.
- (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*. Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, pp. 241-276.
 - (2013b): Los juegos del Oulipo en los relatos de Ana María Machado. Trenza de gentes, familia y género. En Ramos y Ferreira (Eds.), *La familia en la Literatura Infantil y Juvenil*. Vigo: ANILIJ-ELOS/CIEC- Universidade do Minho, pp. 197-216.
- MacDonald, R. (1982). The tale re-told: feminist fairy tales. *Children's literature association quarterly*, 7, pp. 18-20.
- Machado, A. M. (1979). *História meio ao contrário*. Brasil: Ática
- (1990). *Bento que bento é o frade*. Barcelona: Salamandra.

- (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- (2003). *El pavo que abría y cerraba la cola*. León: Everest.
- (2005). *Amanda, con cien pies anda*. León: Everest.
- (2007). Derecho de ellos y deber nuestro. Literatura infantil: ¿para qué? En *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 210, pp. 48-57.
- (2010a). *Se busca lobo*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- (2010b). *La princesa que escogía*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- (2011). *El príncipe que bostezaba*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- (2012). *Bisa Bea, Bisa Bel*. México: Fondo de Cultura Económica.

Martínez Benlloch, I., Bonilla Campos, A., Gómez Sánchez, L. y Bayot, A. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relaciones y violencia simbólica. En *Anuario de Psicología*, 39(1), pp. 109-118.

Nash, M. (2012). *Mujeres en el mundo: historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza.

Palacios Vicario, B. y Martín Tabernero, M. F. (2008). Diferencias de género en una muestra de adolescentes a través de la composición del autoconcepto real e ideal. En *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16(1-2), pp. 231-242.

Pardo, A. y Ruíz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill.

Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Plaza, M. (2007). Sobre el concepto de “violencia de género”. Violencia simbólica, lenguaje, representación. En *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada*, 2. Recuperado el 08/06/14 de: http://www.uv.es/extravio/pdf2/m_plaza.pdf

Pozo Muñoz, C., Martos Méndez, M. J. y Alonso Morillejo, E. (2010). ¿Manifiesta actitudes sexistas el alumnado de enseñanza secundaria? En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 8(2), pp. 541-560.

Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.

Rocha Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural. Un recorrido conceptual. En *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), pp. 250-259.

- Rodríguez Almodóvar, A. (2009). *Cuentos al amor de la lumbre (vol., I y II)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. y Failde, J. M. (2009). Aproximación conceptual al sexismo ambivalente: Estado de la cuestión. En *Summa Psicológica UST*, 6(2), pp. 131-142.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Carrera, M. y Failde, J. (2010). Evaluación de las actitudes sexistas en estudiantes españoles/as de educación secundaria obligatoria. En *Psychologia: avances de la disciplina*, 4(1), pp. 11-24.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sanjuán, M., Dueñas, J. D., Luengo, E., Llorente, M. y Tabernero, R. (2007). La Educación literaria en el contexto de la Titulación de Maestro. En *Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza: caminando hacia Europa*. Universidad de Zaragoza.
- Sanjuán, M. (2013). Aprender literatura en la escuela: una investigación etnográfica. En *Lenguaje y Textos*, 38, pp. 179-188.
- Tabernero, R. (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. En *Lenguaje y Textos*, 38, pp. 47-56.
- Turin, Adela (1995). *Los cuentos siguen contando*. Madrid: horas y HORAS.
- Vega, V. (2007). Adaptación argentina de un inventario para medir identidad de rol de género. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), pp. 537-546.
- Velasco, S. (2009). *Sexos, género y salud: teoría y métodos para la práctica clínica y programas de salud*. Madrid: Minerva.
- Woolf, V. (2001). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.
- Web *Bem Sex Role Inventory*: <http://garote.bdmonkeys.net/bsri.html>

