



Club de Lectura Escolar con Perspectiva de Género para la Transformación Social

School Reading Club With A Gender Perspective For Social Transformation

Recibido: 12/10/2024 | Revisado: 17/10/2024 | Aceptado: 21/11/2024 |
Online First: 20/12/2024 | Publicado: 31/12/2024



Rosalí León-Ciliotta

Universidad del Atlántico Medio

rosali.leon@pdi.atlanticomedio.es

<https://orcid.org/0000-0001-9240-3146>



Laura Acosta Valentín

Universidad del Atlántico Medio

laura.acosta@pdi.atlanticomedio.es

<https://orcid.org/0009-0003-1273-1716>



Sara Hernández Arroyo

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

sara.hernandez@ulpqc.es

<https://orcid.org/0000-0001-8458-9809>

Resumen:

La literatura infantil es una herramienta poderosa para la construcción de la identidad y la transmisión de valores culturales y sociales. Desde una perspectiva didáctica adquiere relevancia como instrumento para la formación competencial e integral del alumnado. El presente artículo propone la implementación de un club de lectura escolar con perspectiva de género para cultivar la capacidad de lectura crítica en el alumnado participante y cimentar una ciudadanía juiciosa y proactiva, que promueva la transformación social a través de experiencias y eventos de proyección comunitaria en su entorno inmediato. Las nueve lecturas sugeridas para realizar a lo largo de un curso académico abordan temáticas sociales relevantes y analizan el

Abstract:

Children's literature is a powerful tool for identity construction and the transmission of cultural and social values from a young age. From a didactic perspective, it gains relevance as an instrument for a skills-based education and the holistic development of the individual. This article proposes the implementation of a school reading club with a gender perspective to cultivate the participants' critical reading skills and to foster a thoughtful and proactive citizenship in them, aimed at promoting social transformation through experiences and community outreach events in the vicinity of the institution where the club it is put into action. The nine readings suggested for the academic year address relevant social issues and analyse their potential to develop a deeper understanding of social problems, while

potencial que tienen para desarrollar una comprensión profunda de los problemas sociales, al tiempo que se fomenta el debate y la reflexión, tanto a través de las historias que cuentan los libros como de las iniciativas comunitarias propuestas.

Mediante la revisión teórica y la selección de obras, se establece que el club de lectura es una herramienta eficaz para suscitar la transformación social a través de valores prosociales como la justicia e igualdad. Dichos valores se integran en el trabajo que se hace de los textos literarios elegidos con perspectiva de género, así como de la transferencia lograda con las experiencias y eventos que acompañan las lecturas hechas.

Palabras clave: club de lectura, literatura infantil y juvenil, identidad, perspectiva de género, transformación social, transferencia.

fostering debate and reflection, both through the stories read in the books and the proposed community initiatives.

Through theoretical review and the selection of works adequate for the purpose of the initiative, the article establishes that the reading club is an effective tool for driving social transformation by promoting prosocial values such as justice and equality. These values are integrated into the work done with the literary texts chosen with a gender perspective, as well as through the transfer achieved with the experiences and events that accompany the readings.

Keywords: reading club, children's literature, gender perspective, social transformation, transference.

Introducción

El contexto social actual se caracteriza por una serie de desafíos que requieren de una ciudadanía activa y comprometida (Ayuste, 2011). La educación tiene un papel fundamental en la formación de esta ciudadanía crítica y responsable que pueda contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Ferró, 2018; Rodríguez-Casado y Terrón-Caro, 2021). En este sentido, un club de lectura escolar con perspectiva de género se presenta como una herramienta educativa valiosa para fomentar la capacidad crítica, la concienciación y la transformación social.

La literatura en general y la literatura infantil en particular ayudan a la construcción de la identidad individual y colectiva, constituyéndose como el vehículo por excelencia para la transmisión de valores culturales y sociales (Colomer, 2010a) tanto en sus palabras como en sus ilustraciones (Adukia et al., 2021; Turin, 1996). Los clubes de lectura pueden desempeñar un papel crucial en la promoción de la reflexión crítica y la transformación social (Chaves Barrera y Chapeton, 2019). Este artículo plantea el uso del club de lectura escolar con perspectiva de género como un medio efectivo para promover la equidad y contribuir a la transformación social. A través del análisis y la discusión de textos literarios, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda de temas de relevancia social desde una perspectiva de género y lograr la intersección con otras identidades y sistemas normativos partiendo de la naturaleza dialógica y reflexiva.

El objetivo de este artículo es proponer el uso del club de lectura como una herramienta didáctica para vehicular la construcción de identidades desde la perspectiva de género y favorecer una transferencia y proyección social a través de iniciativas que fomenten y respeten los principios de equidad y justicia social. Para cumplir con este objetivo se analizan diversas fuentes y estudios científicos que avalan la propuesta (Sousa, 2008a; Torres y Carmelo, 2023; Tovar y Riobueno, 2018;

Yubero y Navarro, 2010, Subirats y Brullet, 1988 y Scott, 1986) y que permiten establecer los antecedentes conceptuales y precisiones teóricas necesarias para el posterior postulado y discusión del club de lectura y las obras propuestas como herramienta didáctica para la transformación social.

La literatura es un instrumento de autoconciencia de la sociedad (Amo y García-Pérez, 2024), cuyos orígenes están ligados a varios tipos de conocimiento, códigos y formas de pensamiento crítico esenciales para la creación de la conciencia colectiva (Calvino, 1983). Así, la literatura infantil se convierte en un vehículo fundamental para la formación de una conciencia social crítica y transformadora desde una edad temprana.

La literatura infantil como elemento de performatividad identitaria y social

La literatura es un medio poderoso en cuanto a transmisión de valores y cosmovisiones se refiere (Mansilla Torres, 2006). Desde los agentes de socialización (especialmente la familia y la escuela), la literatura infantil permite abordar imaginarios sociales (Agudelo Guerrero, 2020) y su afirmación o transformación a través de propuestas pedagógicas y didácticas. Permite que niños y niñas construyan e interioricen mensajes sobre las culturas en las que viven e interpretan y asimilan la realidad, además de conocer y asumir los roles que han de cumplir (Hefflin y Barksdale-Ladd, 2001). Los textos que se seleccionan para trabajar en contextos escolares no solo representan narrativas individuales, sino que suponen una proyección de los valores, normas y expectativas que la sociedad atribuye a las personas según su género (Torres y Carmelo, 2023). Así, un club de lectura con enfoque de género podría no solo fortalecer la comprensión lectora, sino también invitar al estudiantado participante a realizar una lectura crítica de los libros (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017). Este tipo de encuentros —también llamados tertulias literarias dialógicas— se conceptualizan como actividades culturales y educativas en las cuales los y las participantes se reúnen para leer, compartir y dialogar sobre un libro previamente acordado en función de su potencial comunicativo, reflexivo y formativo. La lectura que se haga también les permitirá cuestionar y transformar las representaciones de género que subyacen a los textos y adquirir una mirada crítica que puedan aplicar a otros contextos.

Se parte de la idea de que la escuela y la literatura que allí se lee son dos agentes que influyen en la construcción social y cultural de la identidad de género, así como los roles que se le asignan, lo que Butler (2007) conceptualiza como performatividad social. En el contexto de la literatura, esta se entiende como un espacio de representación y reproducción de identidades culturales y sociales que, a su vez, impacta en la construcción de la subjetividad de sus lectores y lectoras (Gianotti, 2007; Nájera Archilla y Luengo Gascón, 2016). Así, se plantea el género como una actuación reiterada y obligatoria; una normativa basada en un sistema que promueve y legitima o sanciona y excluye ciertas prácticas sociales en el imaginario colectivo. En esta tensión (de legitimar o excluir), la actuación del género es “el efecto de una negociación con esta normativa” (Sabsay, 2009, p. 2).

Debemos recordar que, tal y como afirma Colomer (1994), uno de los aspectos de la función educativa de la literatura infantil y juvenil es la transmisión cultural de modelos femeninos y masculinos, ya que “en la base del desarrollo de los seres humanos está, por defecto, el propio desarrollo de las personas desde una perspectiva integral” (Ruiz Simón, 2023, p. 70). Por tanto, es válido plantear que los libros de literatura que se leen en contextos escolares también aportan a la constitución como personas de los estudiantes (Fox, 1993) y reflejan las políticas y valores de la sociedad de la que forman parte (Etxaniz, 2011; López Tamés, 1990).

Niños y niñas utilizan como patrones de comportamiento a los personajes de sus libros y las normas de género que proyectan (Diekman y Murnen, 2004) y asumen las diferencias de roles de género como absolutas (Barrs y Pidgeon, 1993). Cuando leen sobre caracteres de género estereotipados aumentan sus creencias sexistas, mientras que quienes leen libros con caracteres de género igualitarios disminuyen las actitudes estereotipadas en torno a esta cuestión (Knell y Winer, 1979; Scott, 1986; Turin, 1996; Trepanier-Street y Romatowski, 1999), postulado comprobado por Adela Turin (1995) a través de una serie de experiencias en diversos centros educativos españoles. La literatura infantil, de esta manera, se mantiene firme como un instrumento de formación y transformación social, pues en su representación del mundo transmite valores, normas sociales, comportamientos, conductas y actitudes “ya que su efecto es más duradero como consecuencia de la inversión personal que requiere” (Nájera Archilla y Luengo Gascón, 2016, p. 28) para los niños y las niñas el leer un libro.

Las inequidades de género y los estereotipos proyectados en los libros leídos en la escuela influyen, tanto en las actitudes de los estudiantes frente al género, como sobre la manera en que los jóvenes lectores y lectoras ven los roles de hombres y mujeres en la historia, en eventos actuales y en otros ámbitos y aspectos de la vida en sociedad. Así, cuando leen libros que les son interesantes y significativos, pueden encontrarse con modelos que les ayuden a navegar el proceso de definirse como individuos y entender, repetir o modificar los roles que cumplen dentro de su entorno cultural y de la sociedad en la que viven. Por esto, cuando se elige y se utiliza un libro en el entorno escolar, se hace necesario tener en cuenta cuestiones como su utilidad didáctica, su rigurosidad y que los modelos de identificación tengan en cuenta a todos los estudiantes (Subirats y Brullet, 1988), sin distinción de género.

La literatura infantil y la construcción del imaginario colectivo y de género

Los niños y las niñas tienen su primer acercamiento a la literatura a través de los álbumes y libros ilustrados (Bosch Andreu, 2015). Con el tiempo, a medida que aprenden a leer, son introducidos a un imaginario colectivo (Colomer, 1996), el cual incluye normas y prescripciones sociales que incluyen los roles de género a los que tendrán que adaptarse, motivo por el cual se hace particularmente importante ser conscientes de los mensajes que los libros transmiten, porque tienen “el poder de cambiar los comportamientos y las actitudes ‘apropiadas’ para cada género” (Fox,

1993, p. 657) atendiendo a que a través de los libros que se eligen se pretende “estar seguros de que estamos abriendo las puertas para realizar el pleno potencial humano, no cerrándolas.” (Fox, 1993, p. 656).

Como bien señala Consol Aguilar (2006), en conversación con Teresa Colomer (2010b) en torno a género, literatura infantil y formación de la identidad, los problemas sobre los modelos de socialización en la literatura infantil y juvenil (LIJ) existen por las múltiples relaciones que hay entre los paradigmas sociales vigentes, su traducción al mundo literario, los roles de género y la función educativa que forma parte de la concepción contemporánea de la literatura infantil. En este marco, es importante plantear la manera en que la literatura transmite valores sociales y culturales que se aprenden mediante la asociación repetida entre un significante (palabra, imagen, concepto abstracto, objeto, etc.) y su significado (el sentido que se le da). Estas asociaciones se plasman en el mundo representado en los libros y consiguen afirmar dichas concepciones como “creencias básicas a través de las cuales interpretamos el mundo y damos significado a los acontecimientos e, incluso, a nuestra propia existencia” (Yubero y Navarro, 2010, p. 10), con lo que “La literatura infantil refuerza la acción simbólica de determinados signos con determinados significados” (Bortolussi, 1987, p. 88).

Ahora, si operamos bajo la premisa compartida de que la literatura se presenta como una representación de la sociedad dentro de la cual surge cada historia y como una proyección de lo que quisiera llegar a ser (Cervera, 1989; Colomer, 2014; Garralón, 2004; González Pérez, 2016; Sousa, 2008), los textos literarios transmiten no solo el valor estético de la lectura, sino también un conjunto de mandatos sociales y culturales que usualmente conducen a un pensamiento crítico y una conciencia social, étnica, estructural (Sánchez, 2015) y de género particular. Por lo tanto, parece evidente que la literatura (y más aún la literatura infantil) es portadora y transmisora de valores y que “forma parte de los lugares comunes de la educación de la infancia” (Mata, 2014, p. 107), como puede serlo la socialización de género, que inicia incluso antes de que los infantes tengan autoconciencia. Así, a la edad de 3 años, la mayoría puede asignar el género a sus compañeros y a los personajes de libros y televisión con una precisión cada vez mayor. Dado que hacen su diferenciación a partir de la apariencia, el comportamiento, la vestimenta y los juguetes, comienzan a formarse estereotipos (Chatton, 2001) que les permiten establecer el género de los personajes en los libros que se les leen.

Considerando, además, que el lenguaje tiene la capacidad de comunicar y de transmitir pensamientos y sentimientos, es decir, de lograr una interacción y coexistencia que permiten construir una sociedad (Bortolussi, 1987), se puede afirmar que no existe lenguaje sin sociedad. Así, dominar un lenguaje (hablarlo, leerlo y escribirlo) es, esencialmente, un ejercicio de socialización a través del cual se introduce a un nuevo miembro al seno de una comunidad social cohesionada, con sus propias tradiciones, costumbres, símbolos, normas, ética, política, etc. (Benveniste, 1976). Existe, entonces, una relación indiscutible entre lenguaje y comportamiento; apoderarse del lenguaje supone percibir y asimilar estos símbolos, de manera que la cultura se perpetuará o se transformará a través de sus palabras.

En el caso de la literatura infantil, de sus palabras escritas como manifestación lingüístico-cultural.

La literatura suele transmitir valores mucho más tradicionalistas de los que imperan en la sociedad en un momento determinado (Rebolledo Deschamps, 2009; Etxaniz, 2011): desde los roles y estereotipos hasta la propia presencia y personalidad de los personajes, así como el universo narrativo creado en cada libro. Para que la construcción de los modelos se concrete, será necesario que los niños y las niñas se vean representadas, al menos de manera tangencial, en la situación o el mundo al que hace referencia el texto (de Vega, 1990). Por último, una consideración que cimienta la propuesta de que se debería tener más en cuenta la proyección de patrones de género en los libros que se leen en la escuela es la de Calvino (1983), quien nos recuerda que la literatura es una “representación de la exclusión de la sociedad y de la incorporación a la sociedad” (1983, p. 255), que al mismo tiempo se constituye “como un compendio de todas las formas, los símbolos y los mitos [del mundo, además de ser] una estructura arquetípica completa” (Ibid., p. 260). La literatura, por lo tanto, plantea representaciones del mundo en las que se manifiesta lo que es aceptable o no en una sociedad (la exclusión o la incorporación), al mismo tiempo ofrece claves sobre cómo llevar a cabo estos mandatos y prescripciones (Bortolussi, 1987) a través de una estructura arquetípica que los perpetúa. Un trabajo de ficción necesita respetar los modelos sociales conocidos a través de la experiencia vivida de los lectores, pues de lo contrario los textos se tornan inverosímiles, “extraños y remotos para el público al que se dirigen” (Colomer, 1994, p. 21), si bien estos paradigmas pueden ser desafiados a través de las propias historias o de sus personajes, poniendo así sobre la mesa el debate o el cuestionamiento de lo establecido; algo que se buscaría trabajar en el club de lectura propuesto.

Los lectores y lectoras interpretan las historias que leen a través del filtro de sus conocimientos previos sobre cómo funcionan las narraciones, por un lado, y a partir de su socialización (Aguilar, 2020), por otro, traducida esta última en experiencias cotidianas, reforzadas por los agentes socializadores. Dicho de otra manera, y utilizando la terminología aplicada por Janice McCabe (2011), los esquemas dan forma a las interpretaciones que se hacen de los textos. A partir de su investigación y evidencia, McCabe plantea la hipótesis de que, si los niños y niñas leyeran libros igualitarios en términos de género a lo largo de un periodo sostenido de tiempo, esto daría forma a las actitudes y creencias de los estudiantes en torno al género, hipótesis que también plantearon Barclay (1974) y Trepanier-Street (1999) en su momento y que Adela Turín (1995) probó en una pequeña muestra en España, como se reseñó líneas arriba.

En los libros, los niños y las niñas aprenden sobre el mundo que les rodea y cómo se interrelacionan, actúan, hablan y sienten los personajes (Rodríguez Olay, 2022). A través de estas historias pueden intuir o leer sobre lo que es correcto e incorrecto y aprender lo que se espera de cada quien a su edad (Weitzman et al., 1972) cuando “observan” (a través de las historias) el sistema de recompensa de comportamientos considerados femeninos o masculinos reflejado en los libros donde aparecen “pequeños hombres” y “pequeñas mujeres” (Bussey y Bandura, 1999). Todo

esto se suma a la presentación de patrones de comportamiento a seguir planteados por los personajes de las historias narradas, de lo que podrían y deberían ser de adultos. Se trata de los modelos de género proyectados en los libros como agentes de performatividad (Aguilar García, 2008) en la construcción de la identidad de género de las y los lectores.

Si bien numerosas investigaciones han dejado entrever que los niños y niñas, incluso desde la etapa de Infantil, ya tienen ideas preconcebidas (generalmente estereotipos) de lo que es el género (Barrs y Pidgeon, 1993; Narahara, 1998; Pomerleau et al., 1990; Turin et al., 1998), también se ha evidenciado que el trabajo concienzudo, la discusión, el debate y el análisis guiado de las obras literarias ha llevado a los lectores y lectoras a replantearse dichas preconcepciones (Cromer y Turin, 1998). Esto demuestra la importancia de la literatura infantil en la formación de la identidad personal y social, en la comprensión crítica de la realidad y en el desarrollo de valores sociales reflexivos desde una edad temprana. Todo ello siempre y cuando se promueva una recepción lectora con conciencia crítica (Álvarez et al., 2018), que es, precisamente, uno de los principales objetivos del club de lectura escolar con perspectiva de género que aquí se propone.

Un club de lectura escolar con perspectiva de género: nueve libros para la transformación social

Si se parte de la convicción de que una efectiva relación con la letra escrita implica un nivel de conciencia crítica y empoderamiento, entonces la formación de una ciudadanía consciente y madura (Bautista García-Vera, 2021) pasa por la capacidad de afrontar de forma creativa los retos que se tienen como sociedad (Tovar y Riobueno, 2018). En tal sentido, un espacio dedicado a la lectura dialógica y el debate reflexivo (como lo es un club de lectura) contribuirá de manera significativa a la construcción de la ciudadanía necesaria para lograr la transformación social.

En este contexto, un club de lectura con perspectiva de género tiene el potencial de deconstruir ciertos patrones y ofrecer representaciones de género más críticas, más inclusivas y más equitativas. A través de una iniciativa como esta, la literatura trasciende su función estética y de enriquecimiento personal, para convertirse en una herramienta de transformación social y grupal al promover la reflexión crítica sobre el género y su relación con la identidad.

Si bien la lectura es generalmente un acto individual, el diálogo sobre lo leído permite generar diversidad de pensamientos y ampliar el horizonte de las expectativas de quien lee. Este intercambio puede surgir tanto de textos simples como complejos, con lo que se enriquece el proceso interpretativo y se ofrece una recompensa al proceso lector, lo cual permite ampliar la comprensión del texto y potenciar el pensamiento crítico mediante la interacción (López Valero, 2021). Al reflexionar colectivamente sobre los textos, el lector no solo comparte sus ideas, sino que

también interioriza valores y actitudes sociales; un punto de partida para operar una transformación social en el entorno del lector o la lectora.

El club de lectura escolar que aquí se propone es concebido como una actividad extraescolar, con reuniones semanales para el trabajo de debate y transferencia social posterior a la lectura. Esta tertulia literaria dialógica se ajusta al calendario escolar de Primaria (y también podría tener iteraciones en Secundaria y Bachillerato, adecuando la selección y las actividades planificadas) en tanto observa nueve estaciones, una por mes lectivo, y cada estación tendrá como protagonista un libro de literatura infantil que permitirá explorar el mundo desde una perspectiva de género y trasladar la experiencia de la lectura hacia el entorno cercano del estudiantado participante.

A través de las lecturas y los encuentros, se genera una cultura que va más allá de la simple lectura compartida (Fanjul-Fanjul, 2015). Este espacio no solo fomenta el hábito lector, sino que promueve la integración social, el aprendizaje a través del debate y la interacción social. En este ambiente, niños y niñas establecen relaciones significativas con la palabra escrita, convirtiéndose en protagonistas activos de su proceso de aprendizaje (Moreno, 2020). La participación en un club de lectura escolar, así, no solo impulsa la reflexión y el diálogo crítico, sino que también fortalece las relaciones interpersonales, lo cual consolida el club como un entorno de desarrollo integral (de Amo y Pérez-García, 2024).

Por su parte, las dinámicas sociales dentro del club de lectura se estructuran a partir de una relación de respeto hacia las opiniones ajenas y una apertura hacia la construcción colectiva de conocimiento (Laboratorio contemporáneo de fomento de la lectura, 2019). Este entorno fomenta un espacio de tolerancia que, a su vez, fortalece los vínculos de amistad y el conocimiento social entre los participantes, quienes no solo comparten ideas literarias, sino que establecen un tipo de cercanía que genera sensación de pertenencia e inclusión, que refuerza la empatía entre los integrantes, evidenciando la influencia socializadora de la lectura (Kidd y Castano, 2013).

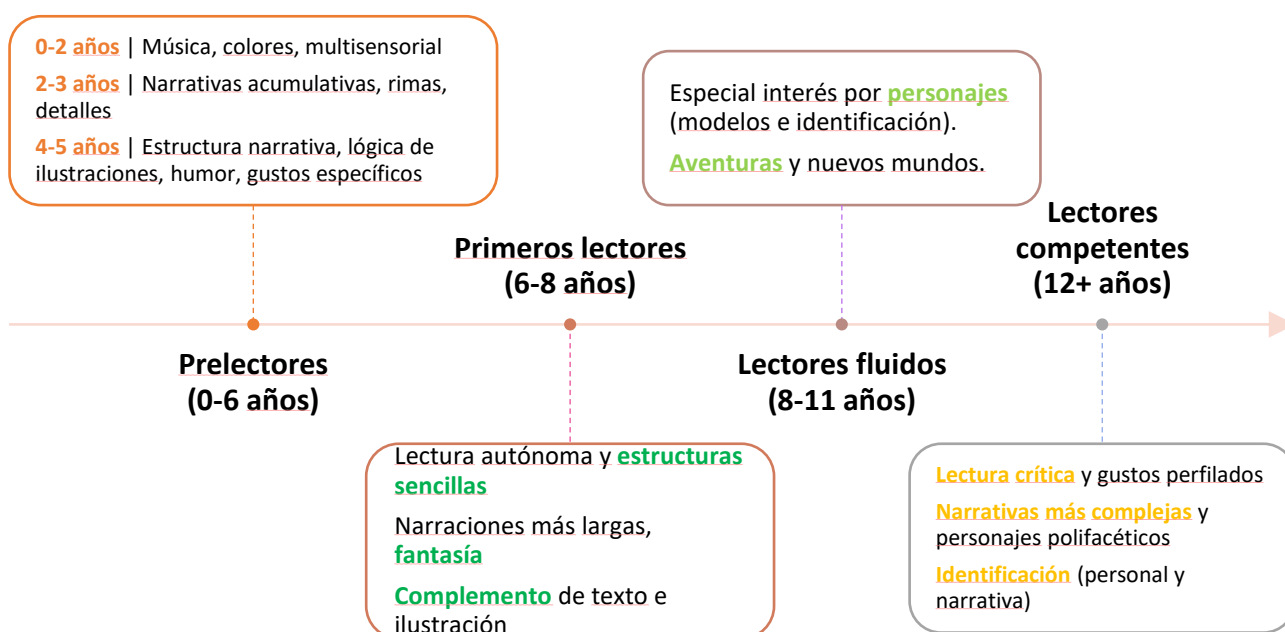
Durante las discusiones del club de lectura, se explorarán y analizarán críticamente los temas de género presentes en las obras seleccionadas, así como las representaciones en la literatura en general. Se debatirá sobre los roles y estereotipos de género presentes en los libros, así como aquellos que se desafían. Entre los temas de discusión se abordarán también cuestiones como el privilegio y el ejercicio del poder, además de la forma en que el género se entrelaza con otras identidades y sistemas normativos y limitantes. Por lo tanto, el club de lectura, más allá del objetivo de lectura crítica de los libros desde la perspectiva de género, también se presenta como plataforma para la acción y la promoción del cambio social. Las acciones de proyección comunitaria que se llevarán a cabo parten de lo debatido en las sesiones y apuntan a la concienciación y participación, a la organización de eventos, actividades y campañas relacionadas con la igualdad y los derechos humanos.

En consecuencia, el participar en un club de lectura con perspectiva de género puede convertirse en una experiencia empoderadora para sus miembros, ya que les brindaría la oportunidad de explorar y comprender mejor sus propias identidades de género, así como las experiencias de otras personas en un ambiente seguro, inclusivo

y sensible a las diferentes experiencias y perspectivas de los y las participantes. Asimismo, apuntaría a fortalecer la autoestima y la autoconfianza de sus miembros al proporcionar un espacio donde las voces, las lecturas y las experiencias diversas fueran validadas y valoradas.

Los nueve libros para el club de lectura aquí propuesto, fueron seleccionados a partir de, por un lado, los objetivos propuestos por la organización, y por otro, ciertas evidencias y experiencias con los textos leídos, así como críticas especializadas e informales. Los criterios que se apliquen deben considerar, además, factores como la edad, la madurez, el contexto familiar y los intereses de los participantes, sin perder de vista la calidad literaria (López Valero, 2021). Por ejemplo, en el gráfico 1 se plantea, a partir de diversas investigaciones (Hepler et al., 2006; Kiefer y Huck, 2007; León Ciliotta, 2022; Lluch, 2010, 2012) un panorama de las temáticas que se suele abordar en la literatura infantil según la edad y capacidad lectora de los niños y las niñas.

Gráfico 1. *Edades lectoras y temáticas habituales en la literatura infantil*



Fuente: Elaboración propia.

Los libros elegidos para un club de lectura como el aquí planteado seguirán criterios que permitan llevar adelante las propuestas de proyección social que suponen el ingrediente de transformación social al que apuntan. Entre los criterios a tomar en cuenta se hallarán la calidad literaria de los libros, que estos responda a los objetivos del club de lectura, que la autoría sea diversa (autoría femenina y masculina, de diferentes orígenes y momentos históricos, etc.) y que en los personajes de las

historias encontremos variedad de representación y balance en la presencia y relevancia de personajes masculinos y femeninos¹.

Cada estación, así, supone la lectura y debate de un libro, luego de lo cual se plantearán pequeños proyectos relacionados con lo leído y que pueden trasladarse al entorno de la escuela y sus inmediaciones. Los debates en un club de lectura que trabaje con estos libros girarán en torno a temas clave relacionados con la transformación de los roles de género, la construcción de nuevas narrativas y el impacto social de estas revisiones. Los nueve libros propuestos y las iniciativas planteadas son las siguientes:

Tabla 1. Propuesta de obras para el club de lectura escolar con perspectiva de género

Libro	Autoría	Su lugar en el club de lectura escolar con perspectiva de género	Transferencia y proyección social
<i>¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?</i>	Raquel Díaz Reguera	Un libro en el cual se presentan y critican directamente los roles y estereotipos de género que a menudo se imponen a las niñas. El trabajo con este primer libro girará en torno a cuestiones relacionadas con la transformación de los roles de género y la construcción de nuevas narrativas sociales.	La lectura de este libro dará pie a una exposición abierta a la comunidad, en la cual se exhiban creaciones artísticas que evidencien y desafíen roles y estereotipos de género.
Libros de la colección <i>Érase dos veces</i>	Pablo Macías y Belén Gaudes	Esta colección propone una reescritura de los cuentos clásicos infantiles desde una perspectiva que fomenta la igualdad y las nuevas masculinidades. Apunta a crear nuevos referentes para los lectores y las lectoras, con jóvenes decididas, independientes e inteligentes y el impacto social de estas revisiones.	Se planteará una tarde de cuentacuentos para los y las vecinas de la zona, en la que se abordarán los cuentos tradicionales y los cambios que los libros de la colección proponen, para luego debatir al respecto.
<i>Matilda</i>	Roald Dahl	La protagonista debe aprender a explotar su amor por la lectura y su inteligencia como un poder, además de reconocer y enfrentar el abuso de poder y la resistencia a imposiciones limitantes.	Los dos libros planteados promueven el interés de las niñas en el conocimiento y la ciencia. A partir de esta característica en común, se planificará una tarde de "Mujeres en la ciencia", a la cual se invitará a profesionales o estudiantes de ciencia locales para que compartan sus
<i>Calpurnia</i>	Daphne Collignon	Adaptación a novela gráfica de <i>La evolución de Calpurnia Tate</i> . Un libro que explora la curiosidad científica de una niña de once años mientras	

¹ Existen, también, herramientas que permiten visualizar la representación de género en libros de literatura infantil, como la aplicación «La Lupa de Género», que diagnostica esta cuestión a partir de una serie de variables e indicadores, cuyo resultado final da claves sobre qué tan balanceada y equitativa es la representación de género en un libro de narrativa infantil. Herramienta disponible en: <https://bit.ly/3YNGTMS>.

		navega las convenciones y prescripciones sociales de los Estados Unidos de finales del s. XIX.	experiencias y las dificultades que han enfrentado.
<i>La rebelión de las chicas</i>	Gemma Lienas	Este libro hace un recorrido gráfico, cargado de sentido del humor, por una serie de situaciones cotidianas que la protagonista empieza a cuestionar cuando se da cuenta de las injusticias que sufren ella sus compañeras de clase por el solo hecho de ser niñas.	Se invitará a las familias a elaborar un artículo colaborativo de carácter divulgativo (o a modo de "Carta al editor") en el que se propongan acciones para fomentar la igualdad de género.
<i>Enola Holmes</i>	Nancy Springer	Saga que tiene como protagonista a la hermana pequeña del famoso detective. Ella usa su instinto y una gran capacidad inferencial para resolver misterios inspirados en el universo Sherlock Holmes. Se debate la cuestión de la identidad y las limitaciones que el origen de una persona puede posar para el logro de sus sueños.	Se propondrá a los centros educativos de la zona participar en una búsqueda del tesoro en la que niñas y niños exploren y descubran, mediante pistas, los distintos recursos sociales de la zona.
<i>Jack Mullet de los Siete Mares</i>	Cristina Fernández Valls	La protagonista, una pirata, permite ofrecer al alumnado un modelo que desafía los estereotipos tradicionales de género. El libro también fomenta valores como la honestidad, la tolerancia y el espíritu colaborativo a través de las motivaciones y las aventuras que vive la protagonista.	
<i>La increíble historia de mi abuela Petra</i>	Andrés Guerrero	Cuenta la historia de la abuela de la protagonista y rescata la memoria intergeneracional, mostrando la fortaleza de las mujeres mayores.	Se iniciará un proyecto comunitario en el que se rescate la memoria histórica de las mujeres; las "Historias de mujeres invisibles". El alumnado participante del club entrevistará a mujeres mayores del barrio para que cuenten sus vivencias con respecto al género y a las dificultades que enfrentaron de jóvenes.
<i>Mujercitas</i>	Luisa May Alcott	Explora la vida de las mujeres del siglo XIX, sus aspiraciones y su relación con la sociedad en la que vivían a través de las hermanas March, personajes de esta novela clásica.	Como evento de cierre del año del club de lectura escolar con perspectiva de género, se elaborará un mural colectivo que celebre todas las formas de ser mujer, basado en cada uno de los perfiles de las hermanas March y aquello

			que las ha marcado de los demás libros leídos a lo largo del año.
--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

Las obras elegidas se constituyen como títulos relevantes en lo que la perspectiva de género se refiere. Además, se han seleccionado obras mayormente contemporáneas, aunque también han encontrado sitio clásicos infantiles y juveniles, cuyos autores y autoras provienen en su mayoría del mundo hispanohablante o anglosajón. El modelo del club de lectura puede adecuarse a distintos niveles educativos a través de la selección de los libros y la adaptación de las propuestas para los diversos cursos académicos, de manera que se pueda construir un itinerario que evolucione con la capacidad crítica y los gustos e intereses del alumnado.

Se podrá evaluar el impacto del club de lectura tanto en el alumnado participante como en la comunidad en la que se llevan adelante las iniciativas de proyección social propuestas a partir de una evaluación continua mixta que permita valorar tanto el desarrollo del club de lectura como la consecución de los objetivos y que posibilite hacer ajustes y mejoras en ediciones siguientes.

Así, el primer punto de contacto sería una evaluación cualitativa durante las sesiones a través de la observación sistemática y el análisis de las sesiones de las tertulias literarias. Esto posibilitará la recogida de datos que permitan valorar los cambios en los puntos de vista del alumnado participante con respecto al género. Asimismo, se puede hacer uso de una evaluación de tipo cuantitativa respecto al cambio actitudinal de los miembros del club a partir de la aplicación de un pre-test al inicio del club de lectura y un post-test al finalizar el curso para evaluar la influencia del club en las concepciones del alumnado. Además, se medirá la repercusión social de las acciones que se realicen atendiendo a la participación del alumnado y de otros agentes sociales involucrados.

Todo ello contribuirá a recopilar datos que faciliten la evaluación del club de lectura y el logro de sus objetivos, entre los que encontramos el vehicular la construcción de identidades equitativas desde la perspectiva de género y contribuir a la transformación social mediante una transferencia y proyección social cuyas iniciativas fomenten y respeten los principios de equidad y justicia social.

Conclusiones

La literatura infantil y juvenil que se lee en las etapas formativas de los niños y las niñas tiene un efecto significativo en la construcción de su identidad, del imaginario colectivo y de la aprehensión de las normas y prescripciones sociales. Esto lleva a plantear que el cultivo de una lectura crítica en el ámbito escolar a través de un club de lectura puede constituirse como una estrategia efectiva para la transformación social a partir de la proyección comunitaria de aquello que se ha debatido y aprendido durante las tertulias literarias dialógicas.

En este sentido, el club de lectura escolar con perspectiva de género se presenta como una herramienta poderosa para cuestionar estas representaciones (a menudo limitantes y limitadas para niños y niñas) y promover un análisis crítico en los participantes, lo cual contribuye a su formación como individuos reflexivos y proactivos frente a una sociedad desigual. Un club de lectura escolar apunta a generar espacios de diálogo abierto y reflexivo, donde el alumnado puede explorar y debatir sobre diversos temas de relevancia para su día a día, como pueden ser los estereotipos de género. Este enfoque dialógico no solo fomenta el desarrollo de habilidades lectoras, sino que también permite la deconstrucción de narrativas tradicionales de género, lo cual impulsa una visión más equitativa e inclusiva de las identidades. En este marco, el club de lectura escolar con perspectiva de género se convierte en un espacio de transformación social, que promueve la equidad y la inclusión a través de la literatura y su traslación al ámbito más cercano del alumnado participante.

En última instancia, y como consecuencia de la lectura crítica y el trabajo guiado que se hace, es posible lograr un impacto en la autopercepción y la identidad del estudiantado. Al brindarles la oportunidad de analizar críticamente las representaciones de género y confrontar sus propios prejuicios, las tertulias literarias y su posterior proyección social no solo fortalecen la autoestima de los miembros del club de lectura, sino también fomentan el respeto por la diversidad de experiencias. Así también, el club se plantea como un espacio de acción comunitaria a través del cual se realizan proyectos y se promueven actividades que reflejan el compromiso con la igualdad de género y la construcción de una sociedad más justa hacia el futuro.

Referencias

- Adukia, A. y Eble, A. y Harrison, E. y Runesha, H. B. y Szasz, T. (2021). *What We Teach About Race and Gender: Representation in Images and Text of Children's Books*. <https://bit.ly/3XZSBnj>
- Agudelo Guerrero, A. (2020). *Literatura infantil en las familias: imaginarios sociales y su transformación desde una propuesta pedagógica y didáctica* [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://bit.ly/3YJuucT>
- Aguilar, C. (2006). Género y formación de identidades. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 19(191), 7-15.
- Aguilar, C. (2020). La necesidad de leer el género en la literatura infantil y juvenil. En N. Ibarra-Rius (Ed.), *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (pp. 39-56). Octaedro.
- Aguilar García, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Femmes et militantisme*, 8. <https://bit.ly/4eEU2yy>
- Álvarez, M. S. y Artigas, M. B. y Sanjuán Álvarez, M. (2018). La construcción de un pensamiento crítico acerca de los roles de género a través de la literatura infantil. Análisis de un proceso de investigación-acción con niños y niñas de 5

- años. *Ondina - Ondine*, 3, 105-140.
https://doi.org/10.26754/OJS_ONDINA/OND.201934409
- Alvarez-Álvarez, C. y Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, 68, 110-122.
<https://doi.org/10.5195/BIBLIOS.2017.351>
- Ayuste, A. (2011). La educación transformadora en la pedagogía contemporánea. *Crítica: La Reflexion Calmada Desenreda Nudos*, 61(972), 16-20.
<https://bit.ly/3Y10oRS>
- Barclay, L. K. (1974). The emergence of vocational expectations in preschool children. *Journal of Vocational Behavior*, 4, 1-14.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0001-8791\(74\)90086-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0001-8791(74)90086-4)
- Barrs, M. y Pidgeon, S. (1993). *Reading the Difference: Gender and Reading in the Primary School*. Centre for Literacy in Primary Education.
- Bautista García-Vera, A. (2021). *Audiovisuales, desigualdades socioculturales y educación*. Editum.
- Benveniste, E. (1976). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Bosch Andreu, E. (2015). Estudio del álbum sin palabras. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)* (p. 611). <https://bit.ly/3XWB1AG>
- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Calvino, I. (1983). *Punto y aparte. Ensayos sobre literatura y sociedad*. Bruguera.
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 12, 157-168.
- Chatton, B. (2001). Picture books for preschool children: Exploring gender issues with three- and four-year-olds. En S. Lehr (Ed.), *Beauty, brains, and brawn: The construction of gender in children's literature* (pp. 71-83). Heinemann.
- Chaves Barrera, C. y Chapeton, C. M. (2019). La creación de clubes de lectura con un enfoque crítico para fomentar prácticas de literacidad. *Folios*, 50, 111-125.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17227/folios.50-10224>
- Colomer, T. (1994). A favor de las niñas: El sexismo en la literatura infantil. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 7(57), 7-24.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171. <https://bit.ly/3ZZiZAI>
- Colomer, T. (2010a). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En T. K.-M. Colomer B. ; Silva-Díaz M. C. (Ed.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 58-73). Banco del Libro.
- Colomer, T. (2010b). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T. (2014). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

- Cromer, S. y Turin, A. (1998). ¿Qué ven los niños en los libros de imágenes? En *Du Côté des Filles*.
- de Amo, J. M. y Pérez-García, C. (2024). El club de lectura en la configuración de identidades lectoras. En M. Santamarina & M. P. Núñez (Eds.), *Educación literaria, canon escolar e itinerarios lectores* (pp. 235-256). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b21062>
- de Vega, M. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Alianza.
- Diekman, A. B. y Murnen, S. K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex Roles*, 50(5-6), 373-385. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000018892.26527.ea>
- Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos*, 7, 73-83. <https://doi.org/10.2011/orel.v0i7.211>
- Fanjul-Fanjul, M. C. (2015). Los clubes de lectura en España: algo más que una lectura en común. *Nexo*, 12, 38-45.
- Ferró, I. V. (2018). "No dejes que te hechicen, eres sabi@". Propuesta para la socialización preventiva de la violencia. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 27, 143-156. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.I27.09>
- Fox, M. (1993). Politics and Literature, Chasing the Isms from Children's Books. *The Reading Teacher*, 46(8), 654-658.
- Garralón, A. (2004). *Literatura con valores*. Biblioteca Virtual Cervantes.
- Gianotti, A. (2007). La performatividad como generadora de representaciones en la obra de Graciela Beatriz Cabal. En *Sentido y Performatividad. La construcción discursiva de lo real*. EFUNARC.
- González Pérez, T. (2016). Los libros infantiles como modelos de aprendizaje - La transmisión de roles de género. *Formazione & Insegnamento*, XIV(2), 57-68.
- Hefflin, B. R. y Barksdale-Ladd, M. A. (2001). Children's literature help kids find themselves. *The Reading Teacher*, 54(8), 810-819.
- Hepler, S. y Kiefer, B. y Hickman, J. (2006). Guidelines for selection of materials. En *Valuing literature for children* (pp. 33-39). McGraw-Hill. https://www.pactual.com/noticias/ocio-digital/claves-para-elegir-buen-proyector-2_12449
- Kidd, D. C. y Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377-380. https://doi.org/10.1126/SCIENCE.1239918/SUPPL_FILE/KIDD.SM.PDF
- Kiefer, B. y Huck, C. (2007). Learning about books and children. En *Charlotte Huck's children's literature* (pp. 32-39). McGraw-Hill.
- Knell, S. y Winer, G. (1979). Effects of reading content on occupational sex role stereotypes. *Journal of Vocational Behavior*, 14(1), 78-87. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90050-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90050-2)
- Laboratorio contemporáneo de fomento de la lectura. (2019). *Club de lectura en el siglo XXI*. <https://bit.ly/4f0dLZI>
- León Ciliotta, R. (2022). La lupa de género: Un diagnóstico de la representación de género en libros de narrativa infantil de planes lectores de primaria en Perú. En

- TDX (*Tesis Doctorals en Xarxa*). Universitat Autònoma de Barcelona.
<http://www.tdx.cat/handle/10803/675142>
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Trea.
- Lluch, G. (2012). La necesidad de construir criterios para la selección de lecturas. *Seminario Internacional: "Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia"*.
- López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Murcia.
- López Valero, Amado. (2021). *Literatura infantil y lectura dialógica: la formación de educadores desde la investigación*.
- Mansilla Torres, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios filológicos*, 41, 131-143. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132006000100010>
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8. <https://doi.org/10.32112/2174.2464.8.102>
- McCabe, J. y Fairchild, E. y Grauerholz, L. y Pescosolido, B. A. y Tope, D. (2011). Gender in twentieth-century children's books: Patterns of disparity in titles and central characters. *Gender and Society*, 25(2), 197-226. <https://doi.org/10.1177/0891243211398358>
- Moreno, A. (2020). *Informe DELPHI de expertos*. <http://bit.ly/4eL5wRh>
- Nájera Archilla, M. y Luengo Gascón, E. (2016). *La performatividad del género como (de) construcción identitaria a través de la educación literaria: cuatro respuestas didácticas a cuatro modelos culturales* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. <https://bit.ly/3BEMD3P>
- Narahara, M. M. (1998). *Gender Stereotypes in Children's Picture Books*. <https://bit.ly/3Y6rAP6>
- Pomerleau, A. y Bolduc, D. y Malcuit, G. y Cossette, L. (1990). Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex Roles*, 22(5-6), 359-367. <https://doi.org/10.1007/BF00288339>
- Rodríguez Olay, L. (2022). ¿Influyen algunas obras de la Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de estereotipos de género en la infancia? Análisis de Respuestas de niños y niñas de 5º y 6º de Primaria. *Aula Abierta*, 51(3), 255-264. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.255-264>
- Rodríguez-Casado, R. y Terrón-Caro, M. T. (2021). Diagnóstico intercultural con perspectiva de género en escuelas. Estudio de caso múltiple. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 1(30), 25-36. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.I30.V1.02>
- Ruiz Simón, E. (2023). Educación para el desarrollo sostenible y Responsabilidad Social Educativa. Una mirada histórica desde la persona. *Cuestiones Pedagógicas*, 1(33), 69-82. <https://doi.org/10.12795/cp.2024.i33.v1.04>
- Sabsay, L. (2009). Judith Butler para principiantes. En *Página 12*. <https://bit.ly/3NIsHpe>
- Scott, K. (1986). Effects of sex-fair reading materials on pupils' attitudes, comprehension, and interest. *American Educational Research Journal*, 23(1), 105-116. <https://doi.org/10.2307/1163046>

- Sousa, S. (2008). Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual. *Espéculo: revista de estudios literarios*, 39.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Torres, P. y Carmelo, Á. (2023). El papel de la literatura en la educación como representación lingüística de las realidades individuales y colectivas. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 12(1). <https://bit.ly/3Nn7QIm>
- Tovar, K. y Riobueno, M. C. (2018). El club de lectura como estrategia para fomentar la lectura creativa en los estudiantes educación integral. *Revista de Investigación*, 42(94). <https://bit.ly/4h4ijQg>
- Trepanier-Street, M. y Romatowski, J. A. (1999). The influence of children's literature on gender role perceptions: A reexamination. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 155-159. <https://doi.org/10.1023/A:1022977317864>
- Turin, A. (1995). Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos. En *Cuadernos inacabados*, 20. Horas y horas.
- Turin, A. (1996). Algunos resultados del estudio sobre ilustraciones de libros infantiles realizado por Adela Turín. En *Así es: Por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Turin, A. y Cromer, S. y Ruipérez, F. G. S. (1998). ¿Qué modelos para las niñas? En *"¡Attention, album!", un programa de investigación*. Association Européenne Du Côté Des Filles.
- Weitzman, L. y Eifler, D. y Hokada, E. y Ross, C. (1972). Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77(6), 1125-1150. <https://bit.ly/4dLg8OE>
- Yubero, S. y Navarro, R. (2010). Socialización de género. En L. Amador & L. C. Montreal (Eds.), *Intervención Social y Género*. Narcea.

