

Ane Mona y Hulda de Jenny Jordahl: análisis desde una didáctica feminista en la literatura infantil*

Fecha de recepción: 4 de septiembre de 2023

Fecha de aprobación: 6 de noviembre de 2023

Fecha de publicación: 20 de noviembre de 2023

Resumen

El presente artículo analiza y reflexiona sobre el cuento infantil *Ane Mona y Hulda* de Jenny Jordahl (2020), a partir de la aplicación de una didáctica feminista y de la hermenéutica propuestas por la teoría literaria feminista. Este enfoque permite apreciar la presencia de un imaginario alternativo al heterocentrismo que visibiliza el lesbianismo. Por esto, una ampliación de los corpus de lectura permite reparar en modos de vida acallados, como el lesbianismo, y así cuestionar el discurso heterocéntrico imperante. En el espacio de la didáctica feminista, el diálogo y la reflexión componen el método; en complemento, la lectura es el marco a través del cual se hace posible la significación. Se concluye que, aunque se parte de una heterosexualidad obligatoria, producto de un orden social homologado y reproducido por la escuela y la literatura, el cuento ofrece las herramientas necesarias para transformar el universo experiencial y visibilizar el lesbianismo como una orientación natural desde edades tempranas.

Palabras clave: Didáctica, literatura infantil, feminismo, *Ane Mona y Hulda*, educación literaria, lesbianismo.



Citar: Hernández Quintana, Blanca. “*Ane Mona y Hulda* de Jenny Jordahl: análisis desde una didáctica feminista en la literatura infantil”. *La Palabra*, núm. 46, 2023, e16494 <https://doi.org/10.19053/01218530.n46.2023.16494>

Blanca Hernández Quintana

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Doctora en Filología Hispánica. Profesora del área de Didáctica de Lengua y Literatura. Directora de la colección literaria Biblioteca Básica Canaria del Gobierno de Canarias.

blanca.hernandez@ulpgc.es

 <https://orcid.org/0000-0001-9848-213X>

*Artículo de reflexión

Ane Mona and Hulda by Jenny Jordahl: a Feminist Didactic Perspectives on Children's Literature

Abstract

This paper analyses the children's story *Ane Mona & Hulda* by Jenny Jordahl, applying feminist didactics and hermeneutics proposed by feminist literary theory. By adopting this approach, we can gain insight into a different way of thinking that challenges heterocentrism and renders lesbianism visible. Furthermore, by altering the perspective of the conventional reading setting, we can uncover other discourses, such as lesbianism, and thus critique the heterocentric bias. Within the feminist didactic approach, dialogue and reflection are the key methods, and reading is the medium that enables meaning-making. The conclusion is that, despite the imposition of heterosexuality as a norm by the homogenous social order that is reproduced by school and literature, the story provides the necessary resources to transform the experiential realm and reveal lesbianism as a natural orientation from an early age.

Keyword: Didactics, Children's Literature, Feminism, *Ane Mona & Hulda*, Literary Education, Lesbianism.

Ane Mona e Hulda, de Jenny Jordahl: análise a partir da didática feminista na literatura infantil

Resumo

Este artigo analisa e reflecte sobre o conto infantil *Ane Mona e Hulda* de Jenny Jordahl, aplicando uma didática feminista que se apoia na investigação e na hermenêutica propostas pela teoria literária feminista. Esta abordagem permite apreciar a presença de um imaginário alternativo ao heterocentrismo que dá visibilidade ao lesbianismo. O alargamento do repertório textual permite ler e ver como funcionam os modos de vida silenciados e desnormalizar o discurso dominante. No espaço da didática feminista, o diálogo e a reflexão são o método, e a leitura é o enquadramento através do qual o significado se torna possível. Conclui-se que, embora o ponto de partida seja uma heterossexualidade obrigatória, produto de uma ordem social homologada reproduzida pela escola e pela literatura, o conto oferece as ferramentas necessárias para transformar o universo vivencial e tornar visível o lesbianismo como uma orientação natural desde tenra idade.

Palavras-chave: Didática, literatura infantil, feminismo, *Ane Mona e Hulda*, educação literária, lesbianismo.

Introducción

La construcción de imágenes que han ido conformando el relato de nuestra sociedad ha estado impregnada por un sesgo de género que empaña la objetividad y dificulta el conocimiento real de nuestra historia. Reconstruir las genealogías culturales supone enfrentarse a prejuicios sexistas y desmontar la foto fija de un relato desigual en el que las aportaciones y la presencia de las mujeres han sido obviadas. Esta foto fija se sostiene por un relato que parte de una óptica androcentrista que distorsiona la veracidad y la objetividad. Asimismo, las representaciones e ideas ofrecidas de la condición de las mujeres, por ejemplo, desde la pintura, la escultura, la filosofía o la literatura, reproducen la arbitrariedad de un discurso opresor que discrimina en función del sexo.

Se evidencia, entonces, la imposición de un modelo supremacista en la asignación de los roles de género, con la consecuente exclusión social de las mujeres, la falta de referentes igualitarios y la devaluación de todo aquello que tenga que ver con lo femenino. Analizar esa foto fija desde la coherencia y el rigor implica aprender a *mirar* desde una perspectiva capaz de desactivar los mecanismos hegemónicos sobre los que se asienta este orden estructural. Así,

una auténtica comprensión de los cambios sobrevenidos tanto en la condición de las mujeres como en las relaciones entre los sexos sólo puede alcanzarse, paradójicamente, a partir de un análisis de las transformaciones de los mecanismos y de las instituciones encargadas de garantizar la perpetuación del orden de los sexos (Bourdieu 62).

La lectura es uno de los muchos instrumentos capaces de ayudar a comprender y analizar esta disposición desigual de los sexos, a reconocerla y, también, a desmontarla. La educación literaria tiene como objetivo fomentar el hábito lector y que la lectura sea concebida como un acto placentero desde edades tempranas. Mendoza incide en la necesidad de la aplicación de la educación literaria que, auspiciada por la teoría de la recepción, pone el énfasis en el público lector y persigue la formación literaria, que busca despertar la curiosidad, trabajar en valores, formar lectores y convertir la lectura y su interpretación en las finalidades primordiales.

Desde la docencia y a través de la didáctica, los instrumentos de la educación literaria son los libros y la participación del público lector. Las obras literarias trazan mapas que diseccionan y explican diversas formas de funcionamiento del mundo. Mapas que también hacen las veces de espejos porque, además de conocimiento, posibilitan la identificación con los modelos actanciales o con los protagonistas que presentan. Los libros no son un territorio autónomo y aislado de la realidad, sino que son un reflejo, en mayor o en menor medida, de las convenciones y los condicionamientos de cada autoría, que parte de lo ya existente, aunque pueda sufrir niveles de ucronía. Así, el acto de escribir y la praxis lectora no son actividades neutras. Crean discursos condicionados por un proceso de educación y socialización donde cuestiones como la raza, la clase social, el género, la identidad o la orientación sexual se subsumen en los valores, o antivalores, arrojados por cada cultura. De esta forma,

“el discurso es el lugar donde se articulan el sentido y los funcionamientos socioculturales” (Callegaro, Di Leo y Mizrahi 19).

De ahí la importancia que, al hablar del público infantil, cobran la selección de textos y el aprendizaje sobre cómo interrogar a los libros, porque la interpretación de lo leído influye, sobremanera, en la forma en que se conoce y se van ubicando lo/as más pequeños/as en el mundo. Al fin y al cabo, en el proceso lector se establece un diálogo abierto e infinito entre el texto y lo/as lectores/as. A través de la lectura, entre otros mecanismos, se pone en marcha el espíritu crítico; a su vez, esa actividad implica la apropiación de lo escrito porque confirma y sitúa a nuestro propio ser y “contribuye en la construcción de la sensibilidad” (Ballester 117), una sensibilidad necesaria porque nos humaniza y nos ayuda a mejorar como comunidad. Pero, al mismo tiempo, la lectura también puede perpetuar una serie de representaciones y relatos validados por el poder hegemónico como universales.

Desde la perspectiva feminista, se aprovecha el potencial de la lectura para pensar y pensarse, para identificar la presencia de patrones o injusticias, para rastrear la ausencia de identidades y orientaciones sexuales múltiples y diversas, y así encontrar una ubicación personal y social que trastoque el marco conceptual de referencia. De esta manera, se puede subvertir, de forma colectiva, esas construcciones simbólicas que operan de manera desigual en el mundo real. La lectura, como actividad aprendida, está codificada según el sexo y el género, “y las mujeres han aprendido a leer considerando la experiencia y la perspectiva masculinas como humanas en general” (Simonis 242). Desaprender siempre es más difícil que aprender. De ahí la importancia no solo de una adecuada selección de textos, sino de enseñar a leer detectando los roles de género, lo que no está escrito, lo sugerido, lo ausente y las causas de esas ausencias. El aprendizaje de la lectura se asemeja al de la mirada. En ambas destrezas se educa. Por ejemplo, el proceso de mirar pinturas es menos natural de lo que intentamos creer, porque gran parte del acto de la mirada depende del hábito y la convención y, así, todas las pinturas de la tradición han usado la convención de la perspectiva que es exclusiva del arte europeo (Berger 9).

Del mismo modo, la forma en que nos han enseñado a representar, leer e interpretar la realidad viene condicionada, también, por una convención que forma parte de una cultura restringida por una mirada sesgada. Mucha de la imaginaria literaria está marcada por la perspectiva heterocentrista y machista que hace invisible todo lo que no se focaliza desde esa mirada unidireccional; silencia otros registros de vida que también son parte de la realidad. Como apunta Escaño, mirar es construir la realidad, y lo que no sea contemplado se perderá, lo que no sea acogido bajo la hegemonía cultural opera más allá de los márgenes, y ese más allá es socialmente inexistente, pues “el mirar (el mundo), más que nunca, es un hecho político” (253). Leer es también mirar el mundo, y es también un acto político.

Para ello es necesario reorientar la didáctica de la literatura, no solo para propiciar ese diálogo interactivo, sino también para cuestionar esa foto fija en la que las mujeres han estado infrarrepresentadas o abocadas a un rol secundario, esa foto que, también, marca el heterocentrismo como modelo paradigmático. Defendemos, entonces, la necesidad de una

didáctica feminista orientada a leer de otra forma, a detectar sesgos de género, en este caso, en los cuentos infantiles, para poder entender y explicar los mecanismos que reproducen la desigualdad sustentada por el patriarcado como orden social predominante. Adicionalmente, por esa ruta se reivindica la necesidad de incluir la diversidad sexual para dar visibilidad a todas aquellas realidades excluidas y marginadas, que forman parte de la sociedad. Se propone una didáctica feminista que enseñe a mirar, leer y reconocer una literatura que, como manifestación artística que reproduce o narra un estado de la realidad, ha sido utilizada como campo de sustentación de las desigualdades. Como oposición, se podrían proponer otros textos alternativos que contemplen la igualdad y la diversidad.

Inevitablemente, esta perspectiva conlleva a apostar por una suerte de activismo social y político, una mirada política de la que no está exenta el discurso patriarcal. Pero, en el caso de la didáctica feminista, la finalidad es revertir el sistema hegemónico opresivo bajo el que se sostiene el orden social normativo y represivo. Entendemos, de este modo, la política como “servicio y no como poder” (Sánchez 253). A su vez, esta perspectiva significa:

Escuchar y estar atentas, en el arte y la literatura, en las ciencias sociales, en todas las descripciones del mundo que recibimos, a los silencios, a las ausencias, a lo innombrado, lo no dicho, lo codificado, pues allí encontraremos el verdadero saber de las mujeres. Y al romper estos silencios, al nombrarnos, al descubrir lo oculto, al hacernos presentes, estaremos empezando a definir una realidad que tenga sentido *para nosotras*, que afirme nuestro *ser*, que permita que tanto la profesora como la alumna nos tomemos personal y mutuamente en serio (Rich 177).

Y en esta reflexión de Rich está presente ese sentido de la política como servicio, como acción social que persigue cuestionar y desmontar la autoridad normativa en aras de construir una sociedad más igualitaria. La lectura y la didáctica concebidas como “acto político cuyo objetivo no es simplemente interpretar el mundo sino cambiarlo, cambiando la conciencia de aquellos que leen y sus relaciones con lo que leen” (Culler 52).

Teniendo en cuenta estas aportaciones, el presente artículo analiza y reflexiona sobre el cuento infantil *Ane Mona y Hulda* (2020) de Jenny Jordahl, aplicando una didáctica feminista que se nutre de las investigaciones y de la hermenéutica propuestas por la teoría literaria feminista. Este enfoque permite apreciar en el relato la presencia de un imaginario alternativo al heterocentrismo y visibiliza el lesbianismo. Asimismo, ofrece representaciones donde las mujeres dejan de tener un papel secundario, naturaliza la diversidad de los cuerpos e incide en la importancia de las redes comunitarias que otorgan seguridad y confianza; aunque, también se observan algunas huellas de los roles sexistas tradicionales.

No es fácil construir relatos que se desprendan de los códigos culturales y la mirada sexista asumidos evolutivamente a través de los diferentes agentes de transmisión cultural. Pese a que desde la autoría se parta de un proceso creativo y escritural que apueste por una óptica feminista, en ocasiones resulta inevitable encontrar vestigios de estereotipos de género que deben ser identificados en pro de su desarticulación. De esta manera, el papel que juega la didáctica resulta fundamental, ya que, a través de la reflexión y el desarrollo de la capaci-

dad crítica, activa funciones de guía y acompañamiento en este proceso de diálogo textual y conocimiento del mundo interior y exterior.

Didácticas feministas

Sin menoscabar el valor del texto literario como objeto estético, la teoría de la recepción, la teoría de la deconstrucción o la teoría pragmática enfocan sus investigaciones en el papel activo del/a lector/a frente al texto, en la comunicación presente en las obras y en el análisis de las relaciones entre “los textos literarios y su contexto” (Schimidt 201). Más allá del estudio de los aspectos teóricos de la literatura, con sus generaciones, características y autorías, la educación literaria busca el goce y el “placer de leer” (Pennac 41). Se trata de que el público lector disfrute leyendo y se propicie el acto comunicativo. Sin embargo, al centrarnos en el ámbito escolar, como comenta Altamirano, la escuela impone la práctica del análisis y el comentario literario como forma única de procedimiento didáctico (235). Entran, entonces, en juego las estrategias y las dinámicas de animación a la lectura canalizadas a través de la didáctica. A su vez, la didáctica debe favorecer la reflexión y la interrogación al texto, necesarias para asimilar, pero también para cuestionar los contenidos de la historia, el rol de los personajes, el desenlace del conflicto y demás. El énfasis recae en lo que el alumnado trae en el presente cotidiano, sin menoscabo de una estructura de contenidos y de un modelo de intervención (Sánchez y Sánchez 87). En el caso de la didáctica con enfoque feminista se hace hincapié en inculcar la educación en igualdad entre mujeres y hombres a través de la educación literaria.

Entre otros agentes de transmisión cultural, el patriarcado se ha ido transfiriendo a través de la literatura. En consecuencia, es comprensible que el feminismo mostrara un gran interés por abordar la recuperación e investigación de las escritoras ninguneadas a lo largo de la historia, el estudio de las obras que han conformado un canon androcéntrico o el análisis de los textos literarios desde una perspectiva feminista, debido a la repercusión de la lectura en la configuración del imaginario personal e individual y a su frecuente perpetuación de un sistema estructural desigual. De este modo, “la teoría feminista encuentra en la teoría literaria un lugar propicio para su desarrollo”, porque empieza a considerarse que “algunas implicaciones extratextuales inciden directamente en la significación” (Vivero 73).

Si nos centramos en literatura infantil (LI), cobra aún más relevancia esta perspectiva didáctica feminista. Por una parte, porque desde la infancia, 3-4 años, se afianza la segregación de género evidenciándose la desigualdad y sus consecuencias negativas (Guil, Aznar y Fernández, Shaffer y Kipp, Saewyc, Merma-Molina et al.). Por otra parte, porque a través de la LI, que en muchas ocasiones tiene un fin prescriptivo y un carácter moralizante, lo/as lectores/as más pequeños, inconscientemente, comienzan a identificarse con los modelos paradigmáticos que ofrecen los libros y con sus roles en la sociedad.

En España, aunque no se ha desarrollado una propia teoría crítica feminista, como sí ha ocurrido en otros países (Lasarte y Aristizábal 151), muchas investigaciones han analizado en la LI la imagen de la mujer, su protagonismo, el rol que desempeña, su presencia en los

títulos, las características atribuidas por sexo, etc. (Orquín, Turín, Colomer, Aguilar). De estos estudios se desprende una serie de observaciones relacionadas con el papel secundario de las niñas, la adjudicación de las labores del hogar a las mujeres, su ausencia en los títulos, la presencia de princesas como objetos bellos, la tutela constante de un padre o un marido, la ausencia de profesión en los personajes femeninos, su docilidad y acallamiento o la representación reducida de los espacios interiores. Así, en “su análisis minucioso, la observación despiadada del material destinado a la infancia, puede permitirnos descubrir todos los canales por los que circula el adiestramiento para los papeles sexuales” (Turín 25).

En el espacio de la didáctica feminista, el diálogo y la reflexión son el método, mientras que la lectura es el marco a través del cual se hace posible la significación. Además de escuchar, es necesario reeducar la mirada; enseñar a leer y a mirar en otra clave, descubriendo los entresijos que se desatan detrás de cada personaje, conflicto o espacio, porque nada es casual. La lectura potencia la creatividad, la imaginación, favorece el desarrollo del espíritu crítico y, también, permite dilucidar toda esa información tácita, porque “el texto literario no es sólo un hecho lingüístico, es también la construcción de un mundo” (Sáez 60). Ampliar el repertorio textual posibilita escuchar y mirar cómo funcionan modos de vida acallados, cuestionar los criterios estéticos, desnormalizar el heterocentrismo imperante, trabajar valores como el respeto, la diversidad sexual o la empatía, descubrir la importancia de establecer redes comunitarias y apreciar el valor de la naturaleza, del diálogo y del pensamiento.

Entre sirenas y huldras: realidades diversas

El cuento seleccionado es *Ane Mona y Huldra*, escrito por Jenny Jordahl. Su elección viene justificada a partir de la búsqueda de un amplio corpus de textos de LI publicados en los últimos diez años cuyas temáticas sigan un enfoque feminista y traten la diversidad sexual. También se ha tenido en cuenta su representatividad y su calidad literaria, tanto del texto como de las ilustraciones. En esta búsqueda apenas se ha encontrado LI que trate el amor entre dos mujeres, frente a un mayor número de ejemplares en que sí aparece el amor entre dos hombres. La representación lésbica sigue siendo casi invisible en la LI, y este es otro motivo que ha justificado la selección del libro. Además, también es significativo el hecho de que la homosexualidad se convierta en la trama o en el conflicto en sí mismo, y no sea un elemento más de la personalidad de las protagonistas, rodeadas de otras experiencias vitales que constituyen el eje narrativo. Un motivo plausible que puede explicar este hecho es que, al considerar la praxis lectora como un proceso de descubrimiento identitario y partiendo de la cultura heterocentrista a la que pertenecemos, la presencia de la orientación lésbica podría aportar directamente en la visibilización de la existencia de la cultura LGTBIQ+. Su notoriedad, como eje central del conflicto, se mueve en una doble vertiente: como modelo referencial de identificación o como re-conocimiento y respeto de las pluridentidades insertas en un contexto social y cultural que busca desterrar la homofobia. Pero, como veremos, además del lesbianismo el cuento permite abordar diferentes temáticas desde la didáctica feminista. Estas cuestiones han decidido la elección de este cuento.

Ane Mona y Huldra es un álbum ilustrado infantil recomendado para lectores mayores de cinco años. Se trata de un género en auge que combina el código visual y el lingüístico para contar una historia. Las imágenes potencian el sentido del texto y favorecen el desarrollo de diversas emociones y sentimientos. Del mismo modo, a diferencia de la ilustración tradicional, “cuyo papel era repetir lo ya dicho en el texto, el *contrato* actual entre las palabras y las imágenes puede ser de varios tipos: la ilustración a veces complementa, otras, anticipa; en ocasiones exagera...” (Gutiérrez 260), pero, sobre todo, las ilustraciones enseñan a mirar, permiten que el lector se fije en cada uno de los detalles, con cuya significación se va interpretando la realidad.

La historia sigue la estructura clásica: introducción, nudo (conflicto) y desenlace. Las ilustraciones se encargan de visualizar las descripciones de los personajes, el contexto y el simbolismo del mensaje; mientras que las palabras dan voz a los diálogos y a los pensamientos de las protagonistas. De entrada, resulta interesante observar que el cuento lleva por título el nombre de dos personajes femeninos, Ane Mona y Hulda, algo inusual en la LI. Este hecho pone en el centro a dos mujeres que serán las protagonistas. En la introducción se descubren los dos lugares en los que transcurre la historia: el mar y el bosque. Se presentan como el “Mapa de lo más importante”. Se observan dos espacios separados y diferenciados: un inmenso mar del que sobresalen “las rocas puntiagudas” y “el bosque verde”; en este último se encuentra “el roble hueco”. En lo más profundo y azul del mar viven las sirenas, y en lo más profundo del bosque viven las huldras.

Etimológicamente, “sirena” equivaldría a “encadenada”, significación simbólica del imaginario social que el cuento desarticula. Las sirenas son criaturas marinas mitológicas representadas con torso de mujer, con un rostro hermoso, cabellos largos y cuerpo de pez. Este fenotipo es consecuencia de la interferencia de otras leyendas, ya que originalmente las sirenas tenían cuerpo de pájaro. Además, han sido conocidas por su voz musical hipnótica y por ser peligrosas, seductoras y poco fiables. Esta connotación monstruosa de los cuerpos femeninos es común en la tradición mitológica y literaria, como ocurre también con las medusas, las arpías, las quimeras, las gorgonas o las grayas, representaciones femeninas aborrecidas y demonizadas sobre las que ha caído la condición del mal y de “mujer fatal”, que pone en evidencia el carácter misógino que ha imperado desde la Antigüedad. A su vez, estas imágenes han servido de correa de transmisión en la perpetuación de la estigmatización de las mujeres. No olvidemos que los dos mitos principales de la cultura occidental son el episodio clásico de la caja de Pandora y el relato bíblico de Eva, ambas causantes del castigo y el pecado original, “con lo que el primitivo concepto de la malignidad femenina se ha convertido, tras una elaboración literaria, en una justificación ética de los males del mundo, dotada de una poderosísima influencia” (Millet 113).

Las sirenas de este cuento son diferentes. La autora desmonta el imaginario heredado sobre estas ninfas por parte del público lector. Por una parte, las despoja de la sensualidad y el erotismo con los que han sido caracterizadas y, por la otra, les quita todo atisbo de malicia. Sus cuerpos y sus rostros no se corresponden con los cánones de la belleza normativa; una belleza que, con tiranía, ha sometido a los cuerpos de las mujeres. El concepto de belleza

es subjetivo, pero, como la mirada se educa, en cada época se erigen algunos atributos que designan el modelo estético, cualidad inevitablemente asociada a las mujeres. Lo bello produce deseo y atracción. Cuenta Hesíodo que las Musas cantaron en las bodas de Cadmos y Armonía que “el que es bello es amado, el que no es bello no es amado” (Eco, *Historia de la belleza* 37). El miedo de las mujeres a ser rechazadas por no ser bellas ha generado, en muchas ocasiones, frustración, falta de confianza y actitudes discriminatorias.

Estas sirenas, con su hibridez desbordante, representan cuerpos y rostros diversos. Encontramos sirenas bacalao, sirenas lenguado, sirenas cangrejo, sirenas anguilas, sirenas hipocampo, con cuerpos gruesos, pequeños, grandes, delgados o corpulentos; pieles de color rosa, negra, naranja, verde o marrón; pelos largos, cortos, lisos, ondulados, rizados o crespos; rostros con pecas, con ojeras, ojos grandes, pequeños, dientes incisivos separados y sobresalientes, bocas chicas, narices grandes... Ninguna es igual. En la imagen aparecen multitud de formas y cuerpos diversos. Y la diversidad enriquece. El cuento insiste, como un aspecto positivo, en que todas las sirenas son distintas.

Lo mismo ocurre con las huldras, las otras protagonistas, criaturas fabulosas del folclore escandinavo (menos conocidas en nuestra cultura). Según la leyenda, son damas del bosque extraordinariamente bellas y con un enorme poder de seducción. Poseen una cola de animal y viven en la oquedad de un árbol (Carrillo 1). Nuevamente, la fantasía masculina las representa legendariamente con una carga erótica y de malicia: son capaces de matar al hombre que no satisface sus deseos sexuales. No obstante, en este cuento, nos encontramos con amables y simpáticas huldras ardilla, huldras alces, huldras serpientes o huldras corzos. Una enorme variedad de criaturas que se hibridan con animales reconocibles y con una corporeidad diversa, como también se aprecia en las sirenas. El cuento dota a las mujeres de un espejo real en el que pueden reconocerse como sujetos con identidad propia, en vez de reflejar una “silueta del hombre de tamaño doble del natural” (Woolf 51).

Hablamos de cuerpos que el canon estético clasificaría de feos, pero “la fealdad depende de las épocas y de las culturas, lo que era inaceptable ayer puede convertirse en lo aceptado mañana”, y lo que se considera feo puede contribuir, “en un contexto adecuado, a la belleza del conjunto” (Eco, *Historia de la fealdad* 421). Del mismo modo, frente a la tan necesitada legitimación de la mirada exterior, hablar de la aceptación personal y refrendarla a través de estas imágenes promueve la confianza y la aprobación personal. Lejos del ideal estético y utópico marcado para las mujeres, los modelos de estas sirenas y huldras apelan a la diversidad y a la realidad desmontando la proporción áurea como única medida de armonía, que es sustituida por la belleza de cuerpos con caparazón, escamas, púas o placas óseas.

La didáctica feminista establece un diálogo entre el texto y el público lector que, lejos de ser neutral, parte de la asimilación de la mirada androcéntrica como patrón universal y válido. Se activa el mecanismo de la comparación tomando como referencia los modelos diferentes fabricados por otros cuentos, los medios de comunicación o la publicidad. El desarrollo del pensamiento crítico permite comprobar que otras realidades también tienen cabida al confrontar el imaginario preestablecido con estos referentes reales. Siguiendo las aportaciones

de Fetterley, se propone una lectora resistente y crítica en relación dialéctica con el texto y su dimensión tradicional. Así, se promueve un diálogo orientado a la aceptación personal y a la pluralidad de los cuerpos.

Ambas comunidades, sirenas y huldras, conviven en una especie de matriarcado con unas tradiciones y un entorno que pone en valor a la naturaleza como fuente de diversidad y riqueza. Además de resaltar la belleza del paisaje y su carácter salvaje, se reivindica el ecosistema como un espacio de libertad que entronca con los postulados del ecofeminismo, que plantea la idea de la “ciencia mecanicista, reduccionista, y la actitud de dominio y conquista de la naturaleza como expresión del patriarcado capitalista” (Shiva 52). Así, el ecofeminismo promulga que no somos propietarios ni propietarias de la naturaleza, sino que formamos parte de ella, parte de una Tierra que debemos respetar, con la que el ser humano convive y de quien depende, una Tierra que contempla la diversidad frente a la concepción tradicional de la naturaleza como mero recurso de explotación y mercado. En este entorno natural y plural, las protagonistas van reconociendo su subjetividad a partir de una concienciación ecológica que se armoniza con la igualdad como paso previo para entender la libertad, porque “el ecofeminismo sitúa la libertad dentro de los límites de lo natural y la territorializa, en tanto que interpreta la tierra como espacio cultural y simbólico donde se desarrolla la libertad” (Fernández 244).

Las protagonistas, la sirena Ane Mona y la huldra llamada Hulda, tienen sueños más grandes: Ane Mona desea conocer los misteriosos mundos que se esconden más allá de los confines del mar, Hulda quiere comprender la leyenda sobre la enigmática profundidad azul que rodeaba al bosque. Desean adentrarse en esos mundos desconocidos. Se resalta la importancia de la curiosidad y la necesidad de explorar otros espacios como experiencia de aprendizaje y crecimiento. Las compañeras les dicen que deben encontrar a alguien con quien viajar porque las grandes aventuras es mejor compartirlas con alguien que te haga feliz. Por una parte, esta reflexión nos permite dialogar sobre la importancia de la amistad y examinar cómo las experiencias se enriquecen cuando son compartidas. Por otra, también se hace evidente la necesidad de desarrollar la autonomía y la independencia como forma de encontrar la estabilidad y la seguridad a partir de lo personal.

Para reforzar su postura, las huldras le dicen a Hulda que no puede ir sola a la profundidad azul por muy valiente que sea. La valentía y otras cualidades como la actividad, la decisión o la fortaleza han estado asociadas, tradicionalmente, a lo masculino. La valentía no ha sido una cualidad apropiada para las mujeres, expuestas a las amenazas del riesgo, el miedo o la precaución como contingentes a la proximidad de un posible daño. Ese mensaje ha encorsetado a las mujeres bajo el yugo de la docilidad y la pasividad desde edades tempranas.

Del mismo modo, ese conflicto se puede interpretar como un mensaje pedagógico orientado a considerar la precaución como forma de poner en valor la prevención frente a posibles daños futuros. Sin embargo, es inevitable pensar que a un niño no se le hablaría así, y la valentía se reorienta, en este caso, como un valor que refuerza solo la masculinidad. Hablaríamos de las oposiciones duales y jerarquizadas bajo las que funciona el pensamiento hege-

mónico expuesto por Cixous: hombre/mujer, actividad/pasividad, cultura/naturaleza, razón/sentimiento, inteligible/sensible, valentía/miedo..., y que explica que todos los sistemas simbólicos se elaboran recurriendo a los mismos esquemas, organizados bajo una jerarquización que privilegia al hombre. El miedo se convierte en una amenaza que paraliza. Asimismo, nos encontraríamos ante lo que Ellmann llama la “analogía sexual” para referirse a la falsa serie de oposiciones con que se ha delimitado la naturaleza e imagen de las mujeres, restringida bajo los estereotipos: indecisión, pasividad, inestabilidad o irracionalidad. Según la autora, “la mente femenina es vista repetidamente como un espacio cerrado en el que lo que otras mentes y (como siempre decimos) seminales han proporcionado se almacena, cuida o adora” (Ellmann 150).

En el cuento, en estas comunidades matriarcales, sirenas y huldras celebran una magnífica fiesta junto a las rocas puntiagudas y alrededor del roble hueco, respectivamente. Marineros de todos los países van a cantar y a celebrar con las sirenas. Y los leñadores de todos los bosques del mundo emprenden su viaje para bailar y festejar con las huldras. Si el marinero adecuado conoce a la sirena adecuada, deciden ser pareja. Y las sirenas comentan que eso es lo más fantástico que las sirenas y los marineros pueden imaginar. Si el leñador correcto conoce a la huldra correcta, se enamoran. Y las huldras comentan que eso es lo más maravilloso. Así, se ponen en marcha los ritos que cohesionan a las comunidades y dan paso al amor.

Quizá el problema sea concebir que encontrar un novio sea lo más maravilloso y fantástico que les pueda ocurrir a las mujeres. Se va percibiendo que la felicidad y la realización personal giran en torno a la unión con un hombre como el culmen del destino de las mujeres. En el marco dialógico de la didáctica feminista es importante recordar cómo el final de los cuentos tradicionales ocurre en el momento en el que el hombre y la mujer se casan, y cierran con “y fueron felices”... Habría que *mirar y leer* la realidad en una dimensión alternativa. Friedan explica que las “ideas no son como los instintos naturales, que brotan en la mente en estado puro. Se comunican a través de la educación, de la palabra impresa” (89). Y a través de estas palabras y sus ilustraciones se divulga una idea que se va interiorizando: tienes que buscar pareja para ser feliz y tiene que ser un hombre.

Además, se parte de la heterosexualidad como norma. Este es el único modelo que encuentran Ane Mona y Hulda. Pero ellas parecen no entender nada o sentirse fuera de lugar. Se sitúa al público lector en el mundo normativo dentro del proceso de desarrollo de la identidad y la orientación sexual. La identidad es “la idea básica de lo que somos y cómo nos relacionamos con el resto de las personas y con lo que nos rodea. Es como tú te defines a ti misma o a ti mismo, cómo te percibes, cómo te relacionas con la gente con la que te cruzas a diario, cómo entiendes el mundo” (Sánchez 66).

Somos seres sociales y gregarios. Necesitamos a la sociedad para conformar nuestra identidad que se nutre de la comunidad. Asimismo, esta construcción identitaria es interseccional. Ane Mona y Hulda intentan construir su identidad y su orientación sexual según los modelos propuestos por la comunidad, pero no consiguen enamorarse de esos chicos, aunque ellos lo intentan sin éxito. Se sienten frustradas porque no encajan. El problema no lo tienen

ellas, simplemente se parte del “sesgo de la heterosexualidad obligatoria, que lleva a percibir la experiencia lesbiana en una escala que va de la desviación a la aberración, o a volverla sencillamente invisible” (Rich 89). Y aquí radica el conflicto del libro. La representación lésbica es invisible y tendrán que emprender el camino de la autoexploración.

En un principio, Ane Mona piensa que no va a tener más remedio que irse sola a la aventura. A su vez, Hulda considera que elegir como pareja a un leñador no va a funcionar. Se sienten solas e invisibles. Se plantea, entonces, la siguiente reflexión: para hacer pensar al alumnado la escritora ofrece una representación del mundo tal y como está concebido, que no deja de ser un reflejo del mundo de las personas adultas. En este caso, se parte del heterocentrismo como un proceso de inducción para entender cómo funciona el mundo. Esta perspectiva, que adopta el relato, propone herramientas para desmontarlo al apostar por el respeto y la visibilidad de otras orientaciones sexuales, como veremos al finalizar el cuento. Sin embargo, pone de manifiesto el proceso que deben pasar las personas que no son heterosexuales: enfrentarse a la “salida del armario” después de pasar por diferentes fases: frustración, extrañamiento, soledad, descubrimiento y validación exterior.

La otra opción podría ser ofrecer una representación desde el micromundo interior infantil que no estuviera limitada por un único modelo y no contaminada por las restricciones del mundo de lo/as adultos/as. Es cierto que hablaríamos de una utopía, y que esta no dotaría al mundo infantil de las herramientas necesarias para desarticular la normatividad. Pero, por otra parte, esta última opción evitaría que las personas homosexuales pasaran por estas fases de exclusión y marginalidad *queer*, fases por las que no pasan las personas heterosexuales.

Va a ser esta misma sociedad normativa quien salga en su ayuda. Las sirenas y las huldras se dan cuenta de que no están bien, les preguntan por su estado de ánimo, las escuchan e intentan ayudarlas. Ane Mona y Hulda creen que les pasa algo en el corazón porque no consiguen enamorarse de un hombre. Pero las sirenas le dicen a Ane Mona que no le pasa nada en el corazón, que no olvide que lo mejor de las sirenas es que son distintas y lo que debe hacer es buscar a alguien diferente de quién enamorarse. Del mismo modo, las huldras le dicen a Hulda que no está sola y que encontrará el amor en otra parte. Cuando llegue el momento sabrán de quién enamorarse.

Se pone en valor la sororidad y la red de protección como tejido estructural de la comunidad. Cobran relevancia las experiencias y los saberes de las mujeres en relación con los cuidados, porque “cuidar es lo que nos ha permitido sobrevivir como especie” (Sánchez 166). Frente al individualismo promulgado por el capitalismo, en el procedimiento dialógico y discursivo con el texto, la palabra, la escucha y la ayuda compendian un entramado simbólico del que se desprende el sentido de comunidad, de sentimiento y compromiso compartido frente a las necesidades colectivas. “La experiencia de cuidar a alguien despierta una voluntad de protección que conoce pocos límites. Y eso es lo que verdaderamente ilumina los grandes temas de todos los tiempos, porque las injusticias no son males abstractos, sino heridas concretas que lastiman cuerpos vivos que respiran” (García

98). Estos cuerpos lastimados que viven y respiran, simbolizados por las protagonistas, dan voz a otros potenciales cuerpos escondidos detrás de las lectoras del cuento. De ahí la necesidad de poner en funcionamiento la ética de los cuidados articulada a partir de una red de alianzas.

Al final, las protagonistas buscan tras los confines de sus territorios hasta encontrarse. *Ane Mona* le dice a *Hulda* que es la sirena más rara que ha visto en su vida. Y ella le contesta que es porque no es una sirena sino una huldra. Las dos se observan y se tocan con curiosidad, tocan sus cuerpos. Se cuentan todo lo que querían saber de las sirenas y las huldras. Pasan horas hablándose. Las dos se miran emocionadas y alegres, y deciden explorar juntas territorios desconocidos. Se abrazan acompañadas y rodeadas de todas las sirenas y las huldras que festejan su encuentro. Este final contribuye a significar las experiencias personales a partir de lo que Quiroga llama matrices de aprendizaje. Se refiere a la manera en que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz es una estructura interna, compleja y contradictoria que incluye aspectos conceptuales “afectivos, emocionales y esquemas de acción [...] una estructura variable, en movimiento, susceptible de modificación” (35). Y uno de los mecanismos que hace posible esta modificación son las representaciones discordantes que ofrece la historia frente a los pensamientos inamovibles interiorizados desde la infancia.

Además de fortalecer la necesidad de la validación y la protección de la comunidad, el descubrimiento de las protagonistas consigue desequilibrar las certezas rotundas que se han heredado. El cuento permite pensar en las lectoras en otra clave y hace especial hincapié, más allá de la asunción pública de la heterosexualidad, en la exaltación de la sexualidad disidente como forma de reafirmar la identidad personal, porque lo personal es político. Y la escuela, en este caso a través de la LI, tiende a reproducir el “orden económico, social y cultural vigente. Orden cisheterosexual y patriarcal porque reproduce jerarquías y desigualdades de género” (Rolli y López 79).

La frase de Wittig “las lesbianas no son mujeres” (57) denuncia la doble marginación de las mujeres. Del mismo modo, la naturalización de la relación lésbica (aunque de manera sutil) de *Ane Mona* y *Hulda* permite romper las ataduras de los cuerpos disidentes silenciados y la construcción de un conocimiento más amplio de la realidad.

Donovan considera que todo acto de escritura es político. Su crítica ultrarrealista enfatiza el papel ejemplar de los personajes femeninos como modelos que refuerzan la autoestima de las lectoras y cuyas consecuencias se dejan sentir sobre todo en la LI (Fariña y Suárez 323). Si bien estos modelos creados por la LI en los últimos años se concentran en protagonistas liberadas de los estereotipos de género, otros títulos, como *Ane Mona* y *Hulda*, añaden la orientación sáfica para concienciar sobre el hecho de que las lesbianas sí son mujeres.

Propuestas didácticas

Teniendo en cuenta estas reflexiones, se propone una serie de estrategias didácticas encaminadas a trabajar este libro en un aula de cuarto curso de Educación Primaria. Estas actividades se enmarcan dentro de la didáctica feminista y la teoría de la recepción, que se ocupa del efecto de los textos literarios en el público lector y hace hincapié en el papel activo del/a receptor/a en el proceso de lectura (Guzmán 143). De esta forma, lo/as lectores/as se convierten en protagonistas dentro de la dinámica de la comunicación literaria. Del mismo modo, se busca vincular el texto a factores extraliterarios.

La propuesta de intervención se divide en tres apartados: actividades por desarrollar antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura, les pedimos que observen bien la portada y a partir de ella deduzcan cuál creen que puede ser la temática. Sus respuestas permiten establecer un diálogo literario en el aula. Es interesante orientar la reflexión hacia los personajes femeninos de la portada, y preguntarles por otros referentes literarios femeninos que conozcan. También, la presencia de la naturaleza en la portada permite enfocar el diálogo hacia el respeto y el cuidado del medioambiente, de los animales, el bosque, el mar, etc., y fomentar la reflexión colectiva sobre la necesidad de activación de esos dos valores.

Durante la lectura, además del tema central, que es la visibilidad del amor entre dos mujeres, se propicia la reflexión en torno a centros de interés. Nos referimos a aquellos otros temas que el libro aborda de manera implícita, como puede ser la presencia de los cuerpos diversos. En el cuento aparecen representados cuerpos flacos, gruesos, altos, bajos, caras redondas, ojos salientes, entre otros. Estas imágenes permiten trabajar la aceptación personal y el reconocimiento de la diferencia como un valor. Dialogamos acerca de la importancia de aceptar nuestro cuerpo. Del mismo modo, cuando la comunidad apoya a *Ane Mona y Hulda* se da a conocer el concepto de sororidad. Se les pide que cuenten alguna experiencia en la que hayan sufrido alguna discriminación y que expliquen cómo se han sentido. Luego se pide al grupo que piense en cómo evitaría y ayudaría a superar esas situaciones. Después de la lectura, se comentan las diferentes orientaciones sexuales y se explican los distintos tipos de familia que pueden existir. De manera individual, lo/as participantes cuentan cómo creen que se sintieron las protagonistas al final del cuento y por qué. También deben comparar los sentimientos de *Ane Mona y Hulda* antes y después de conocerse.

Conclusiones

Aunque parte de una heterosexualidad obligatoria, producto de un orden social homologado y reproducido por la escuela y la literatura, el cuento ofrece las herramientas necesarias para transformar el universo experiencial y visibilizar el lesbianismo como una orientación natural desde edades tempranas.

Más allá de pronunciar correctamente y conocer las palabras, leer es un proceso de construcción en el que se establece un contexto dialógico entre el texto y el público lector, que debe saber analizar e interpretar críticamente el sentido de la historia. En el público infantil, ese diálogo parte de esquemas articulados alrededor de una serie de imágenes previas y del contexto familiar y escolar que, como agentes de socialización, refieren a una cultura de orden patriarcal. De ahí la importancia del diálogo guiado y el análisis acompañado para escudriñar los valores del relato. *Ane Mona y Hulda* ofrece un repertorio de imágenes y un discurso feminista en el que valores como el respeto por la naturaleza, la sororidad, la diversidad corporal, la autoconfianza, las alianzas de la comunidad y la visibilidad de la orientación lésbica desafían los saberes y las identidades normativas.

Según apunta Holmes, hasta bien entrado el siglo XX, la idea de que las mujeres leían de forma diferente se asociaba al pensamiento masculino conservador, y “la inferioridad intelectual femenina se utilizaba para categorizar a las mujeres como lectores pobres de la literatura seria, dirigiéndolas así hacia los textos sentimentales y frívolos” (53). No ha resultado fácil desmontar este pensamiento que, además de poner en duda la capacidad intelectual de las mujeres, menosprecia su competencia interpretativa y la resignificación de los referentes ofrecidos. El creciente repertorio de la LI en clave feminista ha contribuido a la deconstrucción de la ortodoxia académica tradicional, la ampliación interpretativa y la visibilidad de otras representaciones que evidencian la estigmatización y el silenciamiento que las mujeres, y en concreto las mujeres lesbianas, han sufrido. Explica Schweickart que la crítica feminista es “una forma de *praxis*. El objetivo no es simplemente interpretar la literatura de distinto modo, sino *cambiar el mundo*. No podemos ignorar la práctica de la lectura, ya que es en la lectura donde la literatura se configura como *praxis*” (118).

Esta intención de *cambiar el mundo* entronca con la idea comentada de que leer y mirar el mundo es un acto político. Desde la didáctica resulta imprescindible conocer los mecanismos que operan en el proceso lector y ser conscientes de sus implicaciones: qué imaginario queremos ofrecer, qué diálogos debemos plantear, qué textos elegir y por qué. Aplicado al enfoque feminista supone desarticular las imposiciones machistas y homófobas, y defender la equidad y la libertad.

Referencias

- Aguilar, Consol. “Género y formación de identidades”. *CLIJ*, núm. 191, 2006, pp. 7-15. Web. 24 de febrero de 2023. https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000607244
- Altamirano, Federico. “El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura”. *La Palabra*, núm. 21, 2012, pp. 21-32. Web. 23 de agosto de 2023. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/961/961

- Aznar, Inmaculada, y Francisco Fernández. “Adquisición de estereotipos sexuales a través de los medios de comunicación”. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, núm. 23, 2004, pp. 121-123. Web. 10 de agosto de 2023. <https://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/article/view/25627>
- Ballester, Josep. *La formación lectora y literaria*. Graó, 2015. Impreso.
- Berger, John. *Modos de ver*. Editorial GG, 2016. Impreso.
- Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Anagrama, 2000. Impreso.
- Callegaro, Adriana, Andrés Di Leo y Esteban Mizrahi. *Cine y cambio social*. CLACSO, 2017. Impreso. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f63b>
- Carrillo, Juan Pablo. “Huldra, la seductora criatura femenina que aparece en los bosques de Escandinavia”. *Magia y Metafísica*. 9 de mayo de 2016. Web. 24 de agosto de 2023. https://pijamasurf.com/2016/09/huldra_la_seductora_criatura_femenina_que_aparece_en_los_bosques_de_escandinavia_fotos/
- Cixous, Hélène. *La risa de la medusa*. Anthropos, 2012. Impreso.
- Colomer, Teresa. “A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil”. *CLIJ*, núm. 57, 1994, pp. 7-24. Web. 9 de abril de 2023. https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000647555
- Culler, Jonathan. *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Cátedra, 1984. Impreso.
- Eco, Umberto. *Historia de la belleza*. Lumen, 2004. Impreso.
- . *Historia de la fealdad*. Lumen, 2007. Impreso.
- Ellmann, Mary. *Thinking about women*. Harcourt, 1968. Impreso. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-00764-6>
- Escaño, Carlos. “La mirada como acto político. El cine y otros audiovisuales como herramientas educativas de (re)construcción del mundo”. *Educación artística: Revista de investigación*, núm. 10, 2019, pp. 251-261. Web. 22 de agosto de 2023. <https://doi.org/10.7203/eari.10.14152>
- Fariña, María, y Beatriz Suárez. “La crítica literaria feminista. Una apuesta por la modernidad”. *Semiótica y modernidad*. Editado por José Paz, José Fernández y Carlos Gómez, Universidad de La Coruña, 1994, pp. 321-331. Impreso.

- Fernández, Olaya. “Cuerpo, espacio y libertad en el ecofeminismo”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, vol. 27, núm. 3, 2010, pp. 243-256. Web. 4 de mayo de 2023. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18113757014.pdf>
- Fetterley, Judith. *The resisting reader: feminist approach to American fiction*. Indiana University Press, 1978. Impreso.
- Friedan, Betty. *La mística de la feminidad*. Cátedra, 2016. Impreso.
- García, Mar. *La historia de los vertebrados*. Random House, 2023. Impreso.
- Guil, Ana. “El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer”. *Comunicar*. núm. 12, 1999, pp. 95-100. Web. 9 de agosto de 2023. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=12&articulo=12-1999-14>
- Gutiérrez, Raquel. *Manual de literatura infantil y educación literaria*. Universidad de Cantabria, 2016. Impreso.
- Guzmán, Josep-Roderic. “Las teorías de la recepción: su concreción en la didáctica de la literatura”. Actas del Segundo Congreso Internacional de la SEDLL, Las Palmas de Gran Canaria, 1992. Web. 13 de octubre de 2023. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5098/1/0235347_01992_0015.pdf
- Holmes, Diana. “La teoría literaria feminista y la figura de la lectora”. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, núm. 36, 2021, pp. 51-68. Web. 8 de agosto de 2023. https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2021365319
- Jordahl, Jenny. *Ane Mona y Hulda*. Errata Naturae, 2020. Impreso.
- Lasarte, Gema, y Pilar Aristizábal. “Leyendo el género: Mariasun Landa”. *Ocnos*, núm. 12, 2014, pp. 149-169. Web. 12 de julio de 2023. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.08
- Mendoza Fillola, Antonio. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe, 2004. Impreso.
- Merma-Molina, Gladys, Diego Gavilán-Martín, David Molina-Motos y Mayra Urrea-Solano. “El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas del colectivo adolescente en el ámbito escolar”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 73, núm. 2, 2021, pp. 113-131. Web. 19 de julio de 2023. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.81390>
- Millet, Kate. *Política sexual*. Cátedra, 2018. Impreso.

- Orquín, Felicidad. “La nueva imagen de la mujer”. *CLIJ*, núm. 11, 1989, pp. 14-19. Web. 20 de junio de 2023. https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2000645214
- Pennac, Daniel. *Como una novela*. Anagrama, 2001. Impreso.
- Quiroga, Ana. *Matrices de aprendizaje*. Cinco, 1991. Impreso.
- Rich, Adrienne. *Ensayos esenciales*. Capitán Swing, 2019. Impreso.
- Rolli, Florencia, y Diego López. “Contrabando de plumas. Sexualidades disidentes y literatura infantil”. *Catalejos*, vol. 4, núm. 7, 2018, pp. 75-96. Web. 23 de julio de 2023. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2860>
- Sáez, Begoña. “Texto y literatura en la clase de ELE”. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español*. Editado por Francisco Javier Santiago, Hanne Bongaerts, Jorge Sánchez y Marta Seseña, ASELE, 2011, pp. 57-68. Impreso.
- Saewyc, Elizabeth. “A global perspective on gender roles and identity”. *Journal of Adolescent Health*, núm. 61, 2017, pp. 1-54. Web. 13 de agosto de 2023. <https://www.jahonline.org/action/showPdf?pii=S1054-139X%2817%2930356-7>
- Sánchez, Antonio y Sánchez, Laura. “La educación emocional: diez razones para una propuesta”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 452, 2015, pp. 86-91. Web. 7 de mayo de 2023. Cuadernos de Pedagogía - Documento (cuadernosdepedagogia.com)
- Sánchez Romero, Marga. *Prehistorias de mujeres*. Destino, 2023. Impreso.
- Schimidt, Siegfried. “La comunicación literaria”. *Pragmática de la comunicación literaria*. Editado por José Antonio Mayoral, Arco/Libros, 1999, pp. 195-212. Impreso.
- Schweickart, Patrocino. “Leyéndo(nos) nosotras mismas: hacia una teoría feminista de la lectura”. *Otramente, lectura y escritura feministas*. Editado por Marina Fe, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 112-151. Impreso.
- Shaffer, David, y Katherine Kipp. *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Thomson Learning Editores, 2007. Impreso.
- Shiva, Vandana. *Ecofeminismo*. Icaria, 1997. Impreso.
- Simonis, Angie. “Yo no soy esa que tú te imaginas: representación y discursos lesbianos en la literatura española”. *Lesbianas. Discursos y representaciones*. Editado por Raquel Platero, Melusina, 2008, pp. 233-279. Impreso.

Turín, Adela. “Hermosas, cariñosas y pacientes”. *CLIJ*, núm. 11, 1989, pp. 24-27. Web. 5 de junio de 2023. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3102817>

Vivero Marín, Cándida. “De la teoría literaria feminista a la teoría queer”. *Géneros, Revista de investigación y divulgación sobre estudios de género*, núm. 12, 2013, pp. 73-83. Web. 3 de mayo de 2023. <https://docplayer.es/38530291-De-la-teoria-literaria-feminista-a-la-teoria-queer.html>

Wittig, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales, 2006. Impreso.

Woolf, Virginia. *Una habitación propia*. Seix Barral, 1997. Impreso.