

¿QUÉ CUENTOS CONTAMOS?
¿QUÉ MUNDO CREAMOS?

El género, la interseccionalidad y el poder
transformador de la literatura infantil

*Trabajo de fin de Máster
Filología Española
Departamento de Lenguas Modernas
Universidad de Helsinki
Abril 2016
Susanna Jussila*



Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos/Institution– Department Nykykielten laitos	
Tekijä/Författare – Author Susanna Jussila			
Työn nimi / Arbetets titel – Title ¿Qué cuentos contamos? ¿Qué mundo creamos? El género, la interseccionalidad y el poder transformador de la literatura infantil			
Oppiaine /Läroämne – Subject Espanjalainen filologia			
Työn laji/Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika/Datum – Month and year Huhtikuu 2016	Sivumäärä/ Sidoantal – Number of pages 50
Tiivistelmä/Referat – Abstract <p>Pro gradu –tutkielmassani tutkin normikriittistä lastenkirjallisuutta keinona haastaa vallitsevia normeja ja stereotyyppioita sekä edistää yhdenvertaisuutta. Lähestymistapani taustalla on ajatus kielen poliittisuudesta ja diskurssien yhteydestä valtaan ja valtasuhteisiin. Lastenkirjallisuus tarjoaa tähän kiinnostavan tutkimusalustan, sillä lapsille suunnatulla kirjallisuudella on katsottu olevan vaikutusta lasten identiteetin kehittymiseen, lasten käytökseen sekä laajemmin sosiaalisiin suhteisiin.</p> <p>Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä toimii intersektionaalinen feminismi sekä kriittiseen pedagogiikkaan ja queer-teoriaan kiinnittyvä normikriittinen lähestymistapa. Keskeisenä teoreettisena käsitteenä hyödynnän myös ajatusta ”tiedostamattomista ideologioista” osana näennäisesti neutraaleja kulttuurisia ajattelu- ja toimintatapoja, jotka ovat yhteydessä niin stereotyyppioihin ja normeihin kuin valtaan ja ihmisten välisiin epätasa-arvoisiin valtasuhteisiin. Tutkimusmetodinä käytän feminististä diskurssianalyysiä, joka mahdollistaa kielen, vallan ja sosiaalisten suhteiden samanaikaisen tarkastelun.</p> <p>Aiempi lastenkirjallisuutta koskeva feministinen tutkimus on keskittynyt erityisesti sukupuoleen – kuten saduissa toistuviin sukupuolistereotyyppioihin ja naispuolisten päähenkilöiden vähäisyyteen. Intersektionaalinen lähestymistapa tarjoaa mahdollisuuden tarkastella useampia eriarvoisuutta luovia ja toisiaan risteäviä tekijöitä samanaikaisesti. Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti sukupuolen, seksuaalisuuden, luokan, ”rodun” ja toimintakyvyn risteyskohtiin.</p> <p>Tutkimusaineistoni koostuu neljästä normeja haastavasta espanjankielisestä lastenkirjasta: 1. Virginia Woolf. La escritora de lo invisible (Antolín & Santolaya, 2010), 2. Paula tiene dos mamás (Newman & Piérola, 2003), 3. El color de mi familia (Erlich, 2005) ja 4. ¿Quién es Nuria? (Cadier & Girel, 2012).</p> <p>Lastenkielelle kirjoitettu Virginia Woolfin elämäkertaa haastaa perinteisiä sukupuolistereotyyppioita kertomalla historiallisesti merkittävän naiskirjailijan ja feministisen pioneerin tarinan. ”Paula tiene dos mamás” rikkoo heteronormatiivisen perhekäsityksen kertomalla perheestä, jossa on kaksi äitiä. ”El color de mi familia” on tarina monivärisestä perheestä, jossa rakkaus voittaa ennakkoluulot. ”¿Quién es Nuria?” on puolestaan voimauttava kertomus Downin syndroomasta kärsivän Nuria-nimisen tytön erityisyydestä.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat: Minkälaisia stereotyyppioita ja sosiaalisia ja kulttuurisia normeja lastenkirjat haastavat ja miten ne sen tekevät? Mikä tarinoissa tarjoaa voimaantumisen ja sosiaalisen muutoksen mahdollisuuden? Toisaalta kysyn myös, jääkö tarinoissa jotakin kyseenalaistamatta ja minkälaisia seikkoja vielä kirjoittamattomat lastensadut voisivat ottaa huomioon ollakseen entistäkin tietoisempia kulttuurisista uskomusjärjestelmistä ja niiden yhteydestä ihmisten välisiin valtasuhteisiin.</p> <p>Tutkielmassani esitän, että normikriittinen lastenkirjallisuus on yksi toisin kertomisen ja tekemisen muoto, joka tarjoaa mahdollisuuden paitsi vallitsevien valtasuhteiden paljastamiseen ja kyseenalaistamiseen myös vaihtoehtoisen kulttuurin luomiseen. Teorian valossa tehdyn analyysin pohjalta esitän, miten tutkimani lastenkirjallisuus toimii paitsi henkilökohtaisen voimaantumisen myös laajemman sosiaalisen muutoksen tukena. Lopuksi pohdin tutkimukseni rajoitteita sekä kiinnostavia jatkotutkimuksen mahdollisuuksia – kuten etuoikeuksien ilmenemistä ja niiden tietoista purkamista lastenkirjallisuuden avulla.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords espanjalainen filologia, lastenkirjallisuus, feminismi, intersektionaalisuus, normikriittinen pedagogia			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. Feminismo, interseccionalidad e ideologías inconscientes	9
2.2. Crítica literaria feminista	13
3. METODOLOGIA	16
3.1. Perspectiva feminista al análisis crítico del discurso	16
3.2. Conceptos claves del análisis	18
4. ANÁLISIS	21
4.1. Virginia Woolf. La escritora de lo invisible	21
4.2. Paula tiene dos mamás	26
4.3. El color de mi familia	31
4.4. ¿Quién es Nuria?	36
5. CONCLUSIONES	42
BIBLIOGRAFÍA	46

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo hago un estudio sobre la literatura infantil y la realidad social desde una perspectiva feminista y emancipadora. Me interesa, en especial, cómo la literatura infantil puede influir en la manera en que los niños y niñas ven el mundo y en cómo los cuentos alternativos pueden desafiar los discursos hegemónicos y las relaciones existentes del poder.

En el área lingüística este estudio está situado en la tradición pragmática o semiótica, a veces usadas como sinónimos, que está interesada en el uso de la lengua y su significado contextualizado (Chandler, 2007). Además está vinculado a corrientes teóricas como la crítica literaria y las teorías críticas en general. Como fundamento tiene la idea del carácter político de la lengua (Fairclough, 1995). Esto quiere decir que la lengua afecta a nuestros sistemas de creencias y cosmovisiones que, a su vez, se ven reflejadas en las costumbres sociales. Esto último está relacionado al ámbito de las ciencias sociales que forma parte del planteamiento teórico interdisciplinario de este estudio.

En 2011 escribí mi trabajo de fin de máster en Relaciones Internacionales (Jussila, 2011)¹. Desde una perspectiva feminista poscolonial y consciente de los privilegios (Kimmel & Ferber, 2010), estudié las ideologías inconscientes relacionados al turismo sexual desde el norte hacia el sur, tomando como caso de estudio los viajes de los hombres finlandeses a Tailandia. El estudio resultó muy crítico y poco emancipador, puesto que el enfoque a los privilegios no dejaba mucho espacio a aspectos de empoderamiento o transformación social.

Una parte de mi interés hacia este estudio viene del deseo de complementar el planteamiento teórico que usé en ese. Esta vez quiero concentrarme, particularmente, en lo último. Quiero saber, qué es lo que provee a un libro infantil un poder transformador social y cómo lo hace.

La literatura infantil o los cuentos dirigidos especialmente al lector infantil han existido ya desde el año 1740 (Marshall, 2004: 261). Entre los géneros clásicos de los cuentos infantiles se encuentran la fábula, la fantasía, la leyenda, el cuento de hada y el cuento de mentira (*pilasadut*). Los cuentos infantiles pueden transmitir varios valores,

¹ Como material de estudio usaba los foros de discusión de sexwork.net: <https://www.sexwork.net/forum/forumdisplay.php?f=24>

tales como valores estéticos, lingüísticos, psicológicos, pedagógicos y éticos. (Apo, 2001: 12, 16). En este estudio estoy interesada, especialmente, en los dos últimos.

El valor pedagógico de la literatura infantil es bien reconocido (Fraga de Azevedo, 2005; Marshall, 2004) y es algo que no voy a discutir aquí. Debido al hecho de que los niños y niñas están todavía en proceso de madurez y desarrollo, se le atribuye a la literatura infantil un papel especial. Mediante la literatura e imaginación, los niños y niñas pueden acceder a un valioso conocimiento de las múltiples experiencias de los mundos en los que van a vivir e interactuar (Fraga de Azevedo 2005: 8).

Entre los temas moral y éticamente relevantes se encuentran, por ejemplo, la presencia *del Otro*, el reconocimiento de su naturaleza compleja, su aceptación y el respeto hacía él. Todo ello requiere tratamiento de valores como la superioridad del bien sobre el mal, del amor sobre el odio y de la justicia sobre la injusticia. (Fraga de Azevedo, 2005: 9).

Para los propósitos de este estudio la literatura infantil es un punto de partida esencial debido a los roles de género y otras normas sociales y culturales que transmiten. La presencia del Otro, que en la teoría feminista se ha tradicionalmente referido a la mujer (e.g. Steyer, 2014: 171), los estereotipos, las normas y su deconstrucción constituyen temas claves en los libros infantiles que voy a analizar.

La literatura infantil desde la perspectiva del género se ha estudiado desde el año 1970². La mayor parte de las investigaciones se ha realizado en Estados Unidos y hasta hoy existen pocos estudios de otros países. Gran parte de los estudios analizan libros dibujados que han ganado premios literarios. Normalmente, se ha examinado la escasa representación de personajes femeninos. La falta de representación se ha considerado como una reflexión del valor de las niñas y mujeres en la sociedad. Tognoli et al. han considerado que la inclinación hacia personajes masculinos da a los niños un sentido de merecimiento, mientras que disminuye la autoconfianza de las niñas (Steyer, 2014: 172-173).

En la literatura infantil se puede encontrar una amplia variedad de estereotipos de género. En general, los personajes femeninos se representan como seres pasivos, mientras

² No obstante, las feministas no eran las únicas que empezaron a revisar los productos literarios desde la perspectiva de estereotipos. Desde los años 70 diversos movimientos de cambio y reivindicación social empezaron a estudiar las ausencias y los estereotipos del imaginario colectivo en cuanto a la relación de clases sociales, la igualdad de derechos entre grupos étnicos y otras definiciones culturales de identidad. (Falcón, 2013: 73.)

que los varones juegan un papel activo. Muchas veces los personajes femeninos son representados como dependientes de la ayuda de los hombres. Los estereotipos profesionales son también muy comunes, tanto como los estereotipos relacionados a la división del trabajo doméstico. Además, los actos de cuidado han sido típicamente asociados a las mujeres en vez de los hombres (ibid.).

Los estudios sugieren que los libros sexistas pueden tener efectos perjudiciales en los niños y niñas. Primero, las continuas representaciones de los estereotipos de género pueden afectar a la forma de percibirse a sí mismos. Si el género del niño o niña es retratado de forma negativa, puede dañar su autoestima. Asimismo, la discriminación de género explícita en los libros infantiles puede tener un impacto en las habilidades, intereses y decisiones de los niños y niñas. Por lo tanto, se puede decir que los estereotipos de género en la literatura infantil, como en otros productos culturales, pueden tener una influencia negativa en el desarrollo del carácter de los niños y niñas. No obstante, por otro lado, ello significa que los cuentos no-sexistas tienen la potencia de producir en los niños y niñas conceptos y actitudes más positivos de sí mismos (ibid.).

Según Isabella Steyer, varios estudios en torno a la literatura infantil han demostrado que *la literatura no-sexista* ofrece la fuerza de impactar positivamente en niños y niñas. Para empezar, los roles de género no tradicionales, que se encuentran en los libros, pueden resultar en comportamientos menos estereotípicos entre los niños y niñas, de manera que disminuyen sus ideas estereotípicas sobre los modelos de género. (Steyer, 2014: 176-177.)

Los cuentos no-sexistas con una protagonista femenina no tradicional han señalado también el poder de trasladar una creencia más amplia sobre los roles y las ocupaciones que las niñas pueden tener en la sociedad. Por último, los estudios han demostrado que los cuentos que tienen protagonistas femeninas fuertes pueden mejorar la autoestima de las niñas de la misma manera que los niños se identifican con protagonistas masculinos (ibid.).

Cabe mencionar que incluso en los libros llamados no-sexistas aparecen ciertas normas de género tradicionales. Especialmente, en lo que se refiere a los personajes masculinos. Según Steyer, hasta hoy existen pocos libros infantiles que representen a los niños y los hombres en roles de cuidado y cariño. Esto es importante porque todo tipo de roles son valiosos para ambos sexos. Sería ideal mantener todas las puertas abiertas para que los niños y niñas tengan disponible un rango completo de roles y oportunidades (ibid.).

A pesar de que los estudios aquí mencionados tratan los cuentos llamados no-sexistas, podemos pensar que las consecuencias son parecidas en relación a todos los cuentos no-discriminatorios, por ejemplo a *los cuentos no-racistas* o *no-heteronormativos*.

Aquí uso el concepto “literatura crítica a la norma” (*norm critical literature/normikriittinen kirjallisuus*) que se refiere a toda literatura con una actitud no-discriminatoria. El concepto viene de la pedagogía crítica a la norma (*norm critical pedagogy/normikriittinen pedagogia*), que voy a definir en el capítulo 2.1.

En este trabajo estoy interesada en la literatura infantil como un medio para romper normas y estereotipos y crear nuevas formas de percibir el mundo desde pequeño. Mi planteamiento se basa en el feminismo posestructuralista que ha llegado al estudio de la literatura infantil en 2000 y representa la corriente más reciente de la crítica literaria feminista (Österlund, 2011: 223).

Como material de estudio he seleccionado cuatro libros infantiles con un valor educativo cultural y social explícitamente articulado. Los libros son: 1. *Virginia Woolf. La escritora de lo invisible* (Antolín & Santolaya, 2010), 2. *Paula tiene dos mamás* (Newman & Piérola, 2003), 3. *El Color de mi familia* (Erlich, 2005) y 4. *¿Quién es Nuria?* (Cadier & Girel, 2012).

De los cuatro libros, tres están originalmente escritos en castellano y publicados en España. El cuento *Paula tiene dos mamás* es una traducción de la versión original en inglés.

Virginia Woolf. La escritora de lo invisible es una biografía de la famosa escritora inglesa Virginia Woolf (1888 – 1941) escrito por Luisa Antolín. Cuenta desde su niñez hasta la edad adulta, narra su pasión por escribir y presenta sus libros más famosos. No obstante, destaca también que no era muy común para las mujeres ser escritora en aquellos tiempos y representa a Virginia Woolf como un ídolo femenino y una pionera feminista de su época. El libro es parte de la serie de las biografías de *Violeta infantil* por Hotel Papel que tiene como objetivo promover la igualdad (<http://conigualdad.org/buenas-practicas-editorial-hotel-papel-libros-para-crecer-en-igualdad/>). La edición de 2010 es bilingüe: castellano – inglés. La versión inglesa se encuentra al final del libro en forma concentrada.

Paula tiene dos mamás cuenta la historia de una niña que tiene dos mamás. En un primer momento, Paula no percibe que su familia sea diferente. Empieza a notarlo cuando sus mamás la llevan a una ludoteca donde encuentra a otros niños y niñas con familias

diferentes a la suya. De los cuatro libros este es el único que no es originalmente de España. Con el nombre *Heather has two mommies* fue escrito por Lesléa Newman y publicado originalmente en Massachusetts, Estados Unidos 1989. La versión castellana fue traducida por Silvia Donoso y publicada por Edicions Bellaterra que es conocido, más que todo, por obras académicas “con un marcado carácter interdisciplinario y particular acento en las propuestas más críticas e innovadoras” (<http://www.ed-bellaterra.com/>). La traducción del mismo libro se encuentra también en catalán.

El Color de mi familia es un cuento sobre una familia multicolor. Narra sobre la vida de dos familias de origen étnico distinto y trata sobre los prejuicios raciales que ambas tienen al principio. El libro está escrito por Bernardo Erlich y publicado por la Editorial Fortiori que es, según sus propias palabras: “una editorial PIS (Periférica, Independiente y Soñadora) que publica lo que le emociona y lo que cree que debe estar en este mundo”. Entre sus tópicos centrales se encuentran “cuentos a favor de todas las familias” con el objetivo de “naturalizar las situaciones familiares que no se dan en los cuentos tradicionales” (<http://afortiori-editorial.com/>).

¿Quién es Nuria? cuenta de una niña que tiene síndrome de Down. Trata del tema de exclusión e inclusión desde el punto de vista de la protagonista. Está escrito por Florence Cadier y publicado en cooperación con la Federación Española de Síndrome Down (Cadier & Girel 2012) por Edelvives, una editorial “creativa, valiente, crítica y reflexiva”. Entre los valores del Edelvives se encuentran: “Humanismo cristiano, educación en valores, cultura solidaria, desarrollo sostenible, consumo racional...” (<http://www.edelvives.com/quienes-somos>).

Mis preguntas para cada uno de los libros son las siguientes: ¿Qué estereotipos o normas sociales y culturales desafía y cómo lo hace?, ¿qué poder transformativo contiene?, ¿hay algo que no toma en cuenta o algunos estereotipos que quedan sin cuestionar?, ¿qué tipo de perspectivas se podrían integrar en los cuentos futuros para ser aún más conscientes de las ideologías culturales que nos rodean?

Voy a usar la perspectiva de género e *interseccionalidad* como marco teórico para el estudio. En este caso, el género es entendido como una construcción social y cultural. Es una categoría de análisis que revela cómo ciertas características atribuidas a la masculinidad y la feminidad son culturalmente construidas. En otras palabras, las prácticas culturales contribuyen a normalizar la oposición binaria entre los géneros y estabilizar los roles y repertorios convencionales, así como su jerarquización (Castro Ricalde, 2012: 10).

El concepto de interseccionalidad amplía el concepto de género tomando en cuenta también otras categorías sociales y culturales, tales como la clase social, la raza, la orientación sexual, la capacidad, la nacionalidad, la religión etc. que colocan a personas en posiciones estructuralmente desiguales. Sin embargo, no se trata de una suma de desigualdades, sino que cada categoría intersecciona de forma diferente dependiendo del contexto y la situación personal (Expósito Molina, 2012: 210-211).

No obstante, si entendemos que el género, al igual que la clase social, la raza, la orientación sexual, la capacidad, la nacionalidad, la religión, etc., son resultados de “procesos permanentes de producción lingüística y cultural”, no son categorías fijas o históricamente estables, sino que están sujetas al cambio (Cf. Castro Ricalde, 2012: 11).

El punto de partida de mi estudio se basa en esta idea de la posibilidad de cambio. De aquí nace mi interés por estudiar cómo se puede deconstruir las normas y categorías culturales discriminatorias y crear nuevas formas de percibir. Desde luego, existen varias plataformas de acción. La literatura, y el arte en general, son solamente unas de las plataformas de resistencia y reconstrucción cultural (Ferré, 2011) que puede servir como una actividad intelectualmente humanizadora (Fraga de Azevedo, 2005: 15).

No obstante, la tendencia de calcular los personajes femeninos en comparación a los masculinos y analizar los roles convencionales de género presentes en la literatura infantil se considera parte del feminismo liberal que, desde la crítica posestructural, es algo problemático. Según Elizabeth Marshall, la perspectiva liberal privilegia el género sobre la raza, la nacionalidad, la clase, la sexualidad y otras categorías de identidad igualmente complejas (Marshall, 2004: 260).

Se ha criticado, también, que *la niña fuerte* que muchas veces sirve como el modelo feminista liberal, cuenta con las nociones de la feminidad primariamente blanca, occidental, clase media y heterosexual (ibid).³

A pesar de que el enfoque de género ocupa un lugar central en mi planteamiento, el punto de vista interseccional me ofrece un marco teórico más complejo. Permite tomar en cuenta un rango más amplio de categorías sociales discriminatorias, una variedad de

³ Además, el paradigma de la socialización de los roles de género está basada en la oposición binaria entre el masculino y el femenino que tiende a valorar las características asociados al primero más que al segundo, por ejemplo activa versus pasiva o fuerte versus débil. De hecho, se ha criticado que la estrategia liberal en el ámbito de literatura infantil no llega nada más que cambiar el carácter masculino fuerte con un carácter femenino fuerte sin cuestionar el dualismo. Desde allí, parece que está más bien participando en el mantenimiento de los estereotipos que en su superación. (Marshall, 2004: 260.)

Otros, y plantear actos de resistencia más inclusivos. Vuelvo a la teoría de interseccionalidad y sus raíces en la sección siguiente.

Un ejemplo de un estudio desde la perspectiva de género e interseccionalidad es el de Nancy Taber y Vera Woloshyn sobre la literatura infantil canadiense premiada. Según Taber y Woloshyn, tanto los personajes femeninos como los personajes con excepcionalidades siguen siendo marginalizados en la literatura infantil. Hay relativamente pocos autores que exploran el tema de la excepcionalidad y cuando lo hacen hay una tendencia a reforzar los estereotipos en vez de desafiarlos. Según Brenna (2008), los caracteres con excepcionalidades suelen tener posiciones subsidiarias y parecen incapaces de liderar o actuar como héroes/heroínas (Taber & Woloshyn 2011: 891).

Taber y Woloshyn argumentan que los personajes no-privilegiados, incluyendo personas con excepcionalidades⁴, que superan y desafían normas sociales pueden ayudar a los menores a ser más conscientes de las cuestiones de la desigualdad y las normas sociales en su vida diaria. Asimismo, al reconocer *la agencia* que tienen los personajes normalmente marginados, sea por el género, la clase social, la raza, la capacidad, etc., les recuerda sobre la oportunidad de abogar por el cambio social (ead., 889, 900).

Aquí volvemos al punto de partida de este estudio: no se trata de estudiar la diversidad por el bien de la diversidad en sí, sino por un mundo más justo. No obstante, para poder trabajar por la igualdad y por una sociedad menos discriminatoria es necesario ser consciente de las relaciones de poder (Barst, 2013:151). En el caso de la literatura infantil, se trata de ofrecer formas y mecanismos de enseñanza que rompan las normas sociales y ayuden a los niños y niñas a ver el mundo de una manera crítica ya desde pequeños/as.

⁴ Taber y Woloshyn anotan que, a pesar del enfoque a las opresiones interseccionales en el pensamiento feminista contemporáneo, el tema de la capacidad y excepcionalidad sigue estando mayoritariamente ausente (Taber & Woloshyn, 2011: 989).

2. MARCO TEÓRICO

En esta sección voy a presentar el marco teórico de este trabajo y definir los conceptos claves que voy a usar. El marco teórico se basa en las teorías feministas, en particular, en la teoría de la interseccionalidad y la crítica literaria feminista. Además, tiene influencias de otras teorías críticas como *la pedagogía crítica a la norma*, que viene de la Pedagogía Crítica y la Teoría Queer. De hecho, se trata de un estudio interdisciplinario, un rasgo que es muy típico del feminismo (Kantola & Valenius, 2007: 32-33).

El feminismo ya no se entiende como una ideología unida o coherente. En vez del feminismo, hoy día se suele hablar sobre varios *feminismos* (Morris, 1993: 5). No obstante, aunque existen varias diferencias entre los feminismos⁵, todos parten de la misma premisa. Voy a empezar con esto y seguir hacia las teorías feministas específicas que aplico en este estudio. Después, voy a pasar al campo de la literatura y el feminismo enfocándome en la crítica literaria feminista.

2.1. Feminismo, interseccionalidad e ideologías inconscientes

El feminismo se puede definir como una percepción política⁶ basada en dos premisas fundamentales. Primero, la inequidad estructural está fundada en la diferencia de género que resulta en una sistemática injusticia social para las mujeres. Segundo, la inequidad entre los géneros no es un resultado biológico, sino que está culturalmente construida (Morris, 1993: 2).

Judith Butler, uno de los nombres más conocidos de la Teoría Queer, ha cuestionado la conexión entre el sexo biológico y el género culturalmente construido argumentando que el género es más bien el resultado de una “performance”. Partiendo de este punto, se ha cuestionado también la oposición binaria entre el hombre y la mujer creando un espacio entre las diferentes experiencias de género (Butler, 1990: 9-10, 173-180).

⁵ Con respecto a los objetivos del feminismo existen diferencias entre feministas. Mientras unas siguen aspirando a la igualdad entre los hombres y las mujeres, otras van más allá y quieren deconstruir completamente el status-quo prevalente y transformar la definición de género como una marca de diferencia. Las que optan por la agenda más radical argumentan que la construcción de la identidad de género por categorías binarias es demasiado limitativa y no corresponde a la realidad o la experiencia personal. Las más radicales reclaman, también, que la identidad de género construido por oposición sostiene el sentido de la realidad basado en la diferencia y la separación en vez de en la identificación y la comunidad. (Morris, 1993: 5-6.)

⁶ “Política” por el hecho de que no solo quiere comprender las relaciones de poder, sino cambiarlas (Tickner, 2006: 21-22).

Para evitar la carga biológica de los términos “mujer” y “hombre”, se suele hablar de *feminidades* y *masculinidades* en cuanto a la identidad de género culturalmente adquirida. Esto significa también que no todo lo escrito por mujeres es necesariamente feminista en sus perspectivas y valores, ni siquiera femenino. Por otro lado, un hombre que comparte y expresa la agenda política feminista es también feminista (Morris, 1993: 2).

Tradicionalmente, el foco de los estudios de género ha estado en el poder patriarcal institucionalizado que opera vía estructuras sociales tales como la ley, la educación, el empleo, la religión, la familia, etc. Estas estructuras de poder, donde los intereses de las mujeres se encuentran subordinados a los de los hombres, se han llamado “el orden patriarcal” (Morris, 1993: 3). No obstante, hay que tomar en cuenta que las estructuras de poder varían entre sociedades y tienen diferentes impactos dependiendo de la clase social, la raza, la nacionalidad, la religión, la orientación sexual, etc. (Expósito Molina, 2012: 210-211; Lazar, 2007: 10). De aquí llegamos al concepto de la interseccionalidad.

La interseccionalidad es un término que ha sido formulado desde el feminismo como respuesta a un feminismo occidental, o liberal, que no tomaba en cuenta a las mujeres de otras razas y clases sociales (Expósito Molina, 2012: 210-211; Marshall, 2010: 260). El término *raza* lo uso aquí no como una categoría biológica sino como una construcción social que es histórica, social, política y culturalmente producida (Rastas, 2004: 97).

La raza incluye la categoría de *blanco* que muchas veces se usa como un sinónimo del europeo u occidental. No obstante, es inseparable de su historia colonial y de la hegemonía europea (Bonnett, 1998: 1050; 2000: 177-178).

Alastair Bonnett habla sobre la europeización del blanco. Con ello se refiere al proceso histórico donde se creó la raza como una categoría que calificó a los humanos y a las naciones en grupos distintos, según su origen y características naturalizadas y se marginalizó otras identidades blancas no-europeas. Por eso, el término blanco se entiende aquí también como una posición de *privilegio*⁷ (ibid.), una categoría que lleva el estatus

⁷ Según Ruth Frankenberg, el blanco es un conjunto de posiciones histórica, social, política y culturalmente producidas que están vinculadas a las relaciones de poder. Tiene tres características mutuamente complementarias: 1) Es una posición de privilegio racial, 2) Es un “standpoint” de donde la gente blanca se observa a sí misma, a otros y a la sociedad, 3) Es un conjunto de prácticas culturales muchas veces innominados (Frankenberg, 1993: 1).

de la norma. Igual que otras normas, la categoría de blanco suele ser invisible. De hecho, su importancia se ve solamente cuando la gente se conoce y nace la necesidad de separarse del "Otro" (Rastas, 2004: 98; Frankenberg, 1993: 5-7).

Gracias a las feministas negras y poscoloniales (e.g. hooks, 1984; Spivak, 1988; Mohanty, 1991a y 1991b; Anthias, 1992; Anzaldúa, 1999) que desde los años 80 cuestionaron la hegemonía de las feministas occidentales y empezaron a estudiar la identidad femenina desde la perspectiva de la raza y del color, hoy es común hablar sobre las relaciones de poder desde el punto de vista de la interseccionalidad (e.g. Bhavnani, 2001: 2; Vuorela, 1999:17).

Las feministas poscoloniales prestaron atención también a los estereotipos de género en representaciones coloniales. Argumentaron que el pensamiento colonial se basaba en la norma del hombre occidental que presentaba "el conocimiento, acción e intelecto". Al otro lado se encontraban el hombre no-occidental, la mujer no-occidental, y también la mujer occidental, todos simbolizando la naturaleza y lo corporal en vez del intelecto. Los estereotipos de raza más crudos solían demonizar o exotizar al otro. Esta división también se suele basar en el género: el Otro simboliza el demonio violento y sexual, la "Otra" simboliza lo exótico y lo atractivo (Rantonen, 1999: 42-45).

Otro término central relacionado a las estructuras culturales hegemónicas es *la ideología* entendida aquí desde el punto de vista posestructuralista/posmoderno (Festenstein & Kenny, 2005: 403-404): no como una ideología política o un "ismo", sino como una forma de percibir la realidad. En este sentido, la ideología es algo inconsciente (Weber, 2010: 4-6), algo que adquirimos cuando entramos en la vida cultural de nuestra sociedad, cuando absorbemos y asumimos sus formas de percibir. En este proceso, el lenguaje y la interacción con otros juegan un papel vital (Morris, 1993: 4-5).⁸

Mientras el feminismo y el patriarcado pueden ser interpretados como ideologías conscientes (Morris, 1993: 5), las formas de percibir la realidad son más bien afectadas por *ideologías inconscientes* – valores, percepciones y expectativas comunes que parecen naturales (Weber, 2010: 4-6). No obstante, muchas veces lo que parece natural ha sido histórica, social y culturalmente construido y naturalizado (ibid.).

⁸ Cynthia Weber describe la relación entre la cultura y las ideologías distinguiendo su rol en cuanto al proceso de la creación de conocimientos. Según ella, la cultura es la locación, donde se produce significados; mientras la ideología es un lugar donde los significados culturalmente construidos son convertidos en pensamientos diarios (Weber: 2010, 4-6).

Otro término que se ha aplicado de las ideologías inconscientes es el sistema de creencias (Peterson & Runyan, 1993: 26-28; Loomba, 1998: 25). Los dos se identifican con el pensamiento posestructural/posmoderno. Matthew Festenstein y Michael Kenny hablan sobre la nueva ola del pensamiento de la ideología (*ideologia-ajattelun uusi aalto*) que empezó a finales de 1900 y a principios de 2000. En vez de doctrinas políticas y movimientos sociales se trata de un grupo variado de distintas posiciones que son difíciles de encasillar. Comparten ciertos términos, conceptos y retóricas con sus pioneros pero, en general, están interesados en cosas, como la sexualidad y la identidad cultural, que antes no tenían lugar en los debates sobre la ideología. Asimismo, comparten una percepción sobre la identidad no como algo listo y recibido (*valmiiksiannettu*), sino como algo que está integrado en las relaciones sociales, culturales y políticas en las que vivimos (Festenstein & Kenny, 2005: 403-404) y que es afectado por la lengua (Loomba, 1998: 36-37).

Una gran parte del feminismo de hoy trata la hegemonía patriarcal desde el punto de vista cultural y estudia como la subordinación de las mujeres ha sido naturalizada hasta el punto de aparecer neutral, o simplemente “como son las cosas” (Morris, 1993: 5).

Además del orden patriarcal, las feministas se han interesado de otras hegemonías culturales que interseccionan con el patriarcado, por ejemplo: la hegemonía blanca (e.g. Russo, 1990; Frankenberg, 1993)⁹, el nacionalismo (e.g. Enloe, 1989; Anthias & Yuval-Davis, 1992), el neoliberalismo (e.g. Peterson & Runyan, 1993; Tickner, 2001) y la heteronormatividad (e.g. Butler, 1990; Cole et al., 2012).

Desde la perspectiva cultural nace la oportunidad de no repetir las ideologías existentes, sino desvelar y deconstruir lo inconsciente y recrear las narrativas o los cuentos, que es el caso de mi estudio. Aquí existe también el poder emancipador de mi planteamiento.

Esta doble tendencia es muy característica de los estudios críticos: no solo critican las estructuras, las relaciones del poder, las costumbres y los conceptos predominantes, sino tratan de perfilar otras formas de ver y organizar el mundo. Por lo tanto, las teorías críticas se motivan, en el fondo, por la percepción de una sociedad ideal. En ese sentido no son “neutrales”, sino que tienen una base ética-normativa (Tomperi et. al., 2005: 11-12).

⁹ Gracias a la crítica feminista poscolonial anteriormente mencionada.

No obstante, las feministas han argumentado que no existe una ciencia neutral, o que esa neutralidad es aparente, “una objetividad falsa”. Ser consciente de su posición en el proceso de investigación es importante para las feministas y es visto como algo que más bien fomenta la objetividad. La aclaración del científico o de la científica sobre su propia posición se ve como una parte necesaria del punto de vista de ello o ella y ayuda a fortalecer los estándares de la objetividad. Sandra Harding, una feminista de relaciones internacionales, la ha llamado “la objetividad fuerte” (Tickner, 2006: 28).

Una parte vital de las ideologías inconscientes son *las normas*, que voy a definir con más detalle en el capítulo 3.2. El concepto, como lo uso aquí, viene de la pedagogía crítica a la norma (Bromseth & Darj, 2010). Es un planteamiento pedagógico feminista que tiene su base en la pedagogía crítica¹⁰ y la Teoría Queer que es conocido, principalmente, por sus ideas de género y sexualidad (Brändström, 2012: 8).

El objetivo de la Pedagogía Crítica a la norma es cuestionar, desaviar y disturbar la oposición binaria entre nosotros y “ellos”, “normal” y “anormal/desviado”. Según Bromseth y Darj (2010), si queremos lograr un cambio social de verdad, es necesario enfocarse en las normas, las estructuras del poder que las autorizan y en nuestro papel en su mantenimiento (Brändström, 2012: 8). El primer paso en cada trabajo crítico sobre las normas, es hacerlas visibles. Después, es posible desafiar las suposiciones normativas y las narrativas hegemónicas por medio de cuentos alternativos (id., 1).

En cuanto a las cuestiones del poder, la Pedagogía Crítica a la norma subraya la importancia de la perspectiva interseccional. Siguiendo las líneas de la teoría interseccional, constata que las categorías de opresión como la clase, la raza, el género y la sexualidad están todas cercanamente conectadas e interactúan entre sí (id., 9).

2.2. Crítica literaria feminista

No existe una línea exacta entre la crítica feminista y la crítica literaria feminista. En general, se puede decir que la crítica feminista aborda ideologías y prácticas sociales, mientras la crítica literaria feminista estudia, cómo esas ideologías y prácticas forman textos literarios (Humm, 1994: viii).

¹⁰ La Pedagogía Crítica está basada en la teoría crítica de la primera generación de la Escuela de Fráncfort, en el concepto de la hegemonía de Antonio Gramsci y en la teoría educacional y la práctica de concientización de Paolo Freire. Las feministas han criticado que ninguno de los tres tomaba en cuenta al género, y que la teoría está basado en la idea de un hombre liberal y falta de auto-reflexión. Según ellas, la teoría no puede ser crítica si no cuestiona su propia base discriminatoria (Luke, 1992: 27-33).

Según la crítica literaria feminista, el género está construido por la lengua y está visible en el estilo de escribir. Por consiguiente, el estilo de escribir representa las ideologías de género que están en función (ead., 4).

Una de las pioneras de la crítica literaria feminista fue la escritora inglesa Virginia Woolf que es considerada como una de las madres del feminismo occidental (Humm, 1994: 2; Godayol, 2014: 78). La traducción española de su obra *A Room of One's Own*, primero por Jorge Luis Borges en 1936¹¹ y luego por Laura Pujol en 1967¹², tuvo una gran influencia en la península ibérica también. Además del castellano, ha sido traducido al catalán¹³ y al gallego¹⁴ (Godayol, 2014: 77-78).

Woolf prestaba atención a la historia masculina de la literatura. Uno de sus logros principales, desde la perspectiva de crítica literaria, fue enseñar que la literatura leída con los ojos feministas requiere una perspectiva doble. Primero, argumentó que al igual que la realidad social de las mujeres, (y de los hombres), es formada por el género, la representación de la experiencia femenina en la literatura también lo es. Al mismo tiempo, constató que la representación alternativa de las mujeres en la literatura llevaba la potencia de disturbar el sistema de la lengua patriarcal (Humm, 1994: 2).

Entre las funciones más importantes de la crítica literaria feminista se encuentran las siguientes: la revisión de la historia literaria mostrando los modos en que las mujeres son representadas a través de modelos culturales patriarcales; la visibilización de las mujeres escritoras y la creación de una nueva historia literaria incluyendo la cultura femenina oral que antes se había considerado “extraliteraria”; y la creación de una nueva mediación femenina de la lectura y de la escritura. En otras palabras, uno de sus objetivos es hacernos actuar como lectores feministas creando nuevas formas de escribir y nuevas comunidades de lectores. (Mantinelli y Sardiolo, 2011: 126-127; Humm, 1994: 7-8).

Las mismas funciones se repiten en el campo de la literatura infantil donde las feministas han revisado los cuentos tradicionales, como la Cenicienta, Blancanieves y la Bella Durmiente, desde la perspectiva de género; han buscado y visibilizado los cuentos antiguos que tienen protagonistas femeninas activas, valientes e inteligentes, y modificado los cuentos clásicos de una forma que soporte la ideología feminista (Apo, 2001: 24-25).

¹¹ *Un cuarto propio*

¹² *Una habitación propia*

¹³ *Una cambra propia* (1985) traducido por Helena Valentí.

¹⁴ *Un cuarto de seu* (2005) traducido por Iria Sobrino Freire.

Con este estudio participo en el proceso de la crítica literaria feminista visibilizando una selección de cuentos alternativos y ofreciendo una perspectiva feminista interseccional y anti-normativa a la literatura infantil.

Mi intención es navegar en los dos niveles: la crítica feminista y la crítica literaria feminista. El objeto central que me ha llevado a este estudio es entender cómo los cuentos infantiles cuestionan las normas y los estereotipos discriminatorios existentes y cómo participan en la creación de nuevas formas de ver y pensar. Especialmente, estoy interesada en la posibilidad que los textos literarios pueden tener en la construcción de la realidad social. Al mismo tiempo, deseo que el estudio pueda servir como interés para otros lectores feministas y para los que quieran participar en la creación y el fortalecimiento de una literatura infantil consciente y no-discriminatorio. Aquí me acerco al área de la pedagogía crítica feminista que, desde el principio, ha sido una parte fundamental del proceso de la crítica literaria feminista (Humm, 1994: 11-12).

No obstante, cabe mencionar que el canon de la crítica literaria feminista ha padecido del etnocentrismo al igual que el feminismo en general (ver capítulo 2.1). Hasta los años 90 fue conocido, principalmente, por autores angloamericanos y feministas francesas¹⁵. Desde los finales de los 80, las feministas negras y poscoloniales (o las feministas del tercer mundo que a veces se suele llamar) empezaron a cuestionar la hegemonía de la crítica literaria feminista blanca. Luego la crítica lesbiana, tanto blanca como negra, y la Teoría Queer en los años 90 cuestionaron la hegemonía heteronormativa. Asimismo, las feministas marxistas tuvieron un impacto crucial en la visibilización de la clase social en la teoría feminista y la crítica literaria feminista (ead., ix, 19-25).

Como consecuencia de distintas voces feministas, los debates han ampliado radicalmente durante las últimas décadas. Hoy día se conoce que la crítica literaria tiene que tomar en cuenta no solo el género, sino también otros factores como la raza, la clase y la orientación sexual (ibid.).

¹⁵ La teoría feminista francesa tenía un rol central en la crítica literaria feminista de los años 80. Ofrecía una nueva conceptualización basada en las relaciones entre mujeres, lengua y psicoanálisis y adoptó el término *écriture féminine* para describir un estilo femenino. Entre los nombres más famosos del *écriture féminine* se encuentran por ejemplo Hélène Cixous, Julia Kristeva y Luce Irigaray (Humm, 1994: 16-17).

3. METODOLOGIA

En esta sección voy a presentar el método científico del presente trabajo, el análisis crítico del discurso que ayuda a relevar el poder de la lengua, y los conceptos analíticos que uso para llevar a cabo el análisis.

3.1. Perspectiva feminista al análisis crítico del discurso

El método del trabajo está basado en el análisis crítico del discurso (ACD). En línea con el marco teórico de mi estudio opto por una perspectiva feminista del dicho método. Es una decisión consciente con la cual quiero, en primer lugar, poner énfasis a las relaciones de género afirmando los motivos feministas de mi estudio y, en segundo lugar, dar crédito a las escolares feministas que suelen ser menos citadas entre los estudios convencionales del campo del ACD (Lazar, 2007: 3).

Con el concepto del discurso me refiero aquí a las prácticas literarias que tienen significados socialmente constructivos. Siguiendo los pensamientos de Norman Fairclough (1995), el ACD feminista está interesado, especialmente, en las prácticas sociales que tienen un carácter discursivo, como el hablar y el escribir, y que son discursivamente representadas de maneras particularmente ideológicas. Igual que Fairclough, se ve que la relación entre el discurso y lo social, es dialéctico. Es decir, los discursos constituyen y son constituidos por situaciones, instituciones y estructuras sociales. (Lazar, 2005: 11).

El análisis crítico del discurso (ACD) desde una perspectiva feminista tiene como objetivo analizar la producción, reproducción y negociación de las relaciones de poder y de género a través de los discursos y examinar las posibilidades de transformación. Igual como el ACD, su perspectiva feminista ha desafiado la pretendida neutralidad y objetividad en la producción de conocimiento (Amigot Leache, 2007: 2).

Ambos están interesados en el poder del discurso que se representa, construye y rebate a través de la lengua. Según Michelle Lazar, el ACD feminista explora las formas en las que las suposiciones ideológicas están constantemente reproducidas y circuladas vía discursos como algo natural o de sentido común (Taber & Woloshyn, 2011: 892). Esta normalidad o el “dado por hecho” conocimiento es justamente lo que oculta la diferencia del poder y la desigualdad que están en juego (Lazar, 2007: 7).

El sentido común se puede entender aquí como una expresión de ideologías inconscientes anteriormente explicadas (pág. 5). Una vez reconocidas, se puede optar por

otra forma de ver, pensar y representar al mundo. De aquí nace la posibilidad de transformación social y de emancipación.

Las investigadoras Nancy Taber y Vera Woloshyn han estudiado libros infantiles canadienses y destacan que la literatura infantil es un sitio importante para el ACD por los mensajes metatextuales que conllevan. Según ellas, estos mensajes pueden tener influencia en la forma en que los niños y niñas se perciben a sí mismos, al Otro y al mundo que los rodea (Taber & Woloshyn, 2011: 891-892).

En el fondo, el ACD feminista, como otras corrientes teóricas feministas, trabaja para lograr una mayor justicia e igualdad social (Amigot Leache, 2007: 1). Los libros que voy a analizar en este estudio comparten el mismo objetivo. Aunque no lo hacen explícitamente en nombre del feminismo, el ACD feminista ofrece un marco teórico y metodológico fructífero para observar su función.

Laia Falcón, que ha estudiado los relatos infantiles audiovisuales, habla sobre la conciencia metanarrativa y la responsabilidad social de narrador. Con ellas se refiere a la decisión consciente del narrador de revisar aspectos estereotípicos que afectan los discursos y modelos concernientes tanto a la construcción de la identidad como a la realidad contemporánea (Falcón, 2013: 65).

Si pensamos que los discursos afectan la realidad social, podemos constatar que todos los narradores tienen una responsabilidad social, aunque no siempre sean conscientes de ello. En el caso de este estudio, todos los autores tienen una conciencia metanarrativa. No solo revisan los estereotipos predominantes, sino que lo hacen con un intento explícito de empoderamiento.

He seleccionado los libros según dos principios: 1. Tienen algún aspecto transformador desde el punto de vista cultural y social y 2. Reflejan diferentes formas de interseccionalidad.

Las pautas prácticas que me ayudan a llevar cabo al análisis se pueden dividir en tres pasos. Primero, identifico qué es lo que rompe el conocimiento que está dado por hecho. Luego analizo, cómo lo hace: ¿qué son las normas y los estereotipos que están en deconstrucción y reconstrucción? , ¿cuáles son las decisiones y los factores que constituyen el poder transformador de los cuentos desde el punto de vista de género e interseccionalidad? En tercer lugar, identifico si hay algo en los cuentos que se da por hecho y se debería cuestionar: ¿existen ideologías inconscientes que los cuentos repiten y reproducen?

Además del texto, prestaré atención a las ilustraciones, especialmente, desde el punto de vista de cómo refuerzan el mensaje literario.

3.2. Conceptos claves del análisis

Para llevar a cabo el análisis de este estudio necesito algunos conceptos analíticos que me ayuden a detectar las formas y los mecanismos textuales transformativos, o sea conceptos que me guíen a las decisiones literarias críticas (sean conscientes o inconscientes) que están presentes en los cuentos. Los conceptos claves que uso para éste propósito son: voz, empoderamiento, oposición binaria (o dicotomía que uso como un sinónimo), estereotipo y norma.

Uno de los objetivos principales de los feminismos es dar voz a las personas anteriormente enmudecidas¹⁶. Esto se considera importante no solo por razones de la equidad, sino se cree que desde el margen se puede recibir una imagen más verdadera de la realidad e información importante sobre los que están en el poder (Tickner, 2006: 41).¹⁷ Con el margen me refiero aquí a los grupos sociales que han sido social, política y económicamente discriminados en la sociedad patriarcal. Según Bina D'Costa la marginalización es el instrumento de exclusión más usado por el estado y los grupos sociales que tienen el poder (D'Costa, 2006: 130).

El acto de dar voz a grupos o individuos enmudecidos se puede interpretar como un acto emancipador y contra-hegemónico (o anti-hegemónico que uso como sinónimo). Al mismo tiempo, el hecho de tener voz ayuda a fortalecer la subjetividad de los grupos o individuos que están en el margen (Luke, 1994: 35-36). Por lo tanto, tener voz es parte del proceso que las feministas llaman *empoderamiento*.

Aquí el término empoderamiento tiene dos funciones: en el nivel personal, se refiere al conocimiento y fortalecimiento de un individuo sobre su propio derecho de existir (Vuorikoski, 2005: 49); en el nivel colectivo, el empoderamiento se refiere a un proceso de transformación o expansión desde una posición de víctima o subordinado hacia una posibilidad de acción social transformativa. El concepto de poder se entiende aquí no como una posesión o forma de dominar, sino como una energía, capacidad o

¹⁶ Muchas veces se supone que los científicos feministas están interesados solamente por las mujeres y el mejoramiento de su posición social. No obstante, esta impresión es parcial, porque la mayoría de las feministas están interesadas en todos los humanos y grupos sociales que están marginados (Ackerly et al., 2006: 246).

¹⁷ Se supone que las perspectivas marginales ofrecen información de la realidad social que es invisible desde la posición del poder. Con ellas se puede desvelar los límites de las estructuras conceptuales predominantes y, al mismo tiempo, mejorar nuestra percepción de la realidad social. (Weldon, 2006, 79).

potencia productiva. Siguiendo el pensamiento de Michel Foucault, el poder existe solamente en acción, que a su vez, es siempre histórica y políticamente contextualizado. De hecho, el acto de *empoderar* no es el mismo que dar poder a alguien. Sin embargo, se puede interpretar como un ejercicio de poder que intenta apoyar otros a ejercer poder. (Gore, 1992: 58-63).¹⁸

El concepto de empoderar se aproxima a la idea de la solidaridad como un acto de colaboración política conocido, por ejemplo, en la teoría feminista poscolonial (e.g. Mohanty, 2003:116; Mohanty, 1991b: 58) y en la teoría educacional crítica de Paolo Freire (Freire et al., 2014: 76-77).

Además de la misma “misión emancipadora feminista”, o como dice Bromseth de la estrategia del cambio, es deconstruir las normas que sostienen las relaciones discriminadoras de poder. Los discursos y la lengua, en general, son una de las áreas donde se lucha por un mundo más justo. (Bromseth, 2010: 42). Al mismo tiempo, es una plataforma de construir la identidad (Bromseth, 2010: 42-44; Hall 1992, 304-305).

La identidad, la entiendo aquí como un concepto discursivo, deconstructivo y antiesencialista, siguiendo la definición del teórico cultural Stuart Hall. No se trata de “¿quiénes somos?” o “¿de dónde venimos?”, sino más bien de “¿quiénes podemos ser?”, “¿cómo se nos ha representado?” y “¿qué es, lo que influye en las formas en las que nos representamos a nosotros mismos?”. (Hall, 1999: 245, 250).

La construcción de grupos de identidad está íntimamente relacionada con las oposiciones binarias. Según el semiótico Daniel Chandler la formación de oposiciones binarias es una parte central del proceso de producir significados. Varias oposiciones binarias (como hombre – mujer, mente – cuerpo) tienen un lugar común en la cultura. En las situaciones de interacción pueden aparecer como diferenciación del sentido común, aunque no lo sean. En cambio, están basadas en la jerarquía en que la primera parte representa la norma y la segunda su aberración subordinada (Chandler, 2007: 91-96).

Las dicotomías son parte de la estructura profunda o escondida del texto. Según Leví-Strauss, los sistemas culturales de clasificación funcionan como programadores de la diferencia en la sociedad transformando las diferencias “naturalizadas” a categorías

¹⁸ No obstante, este esquema tiene sus riesgos y no siempre resulta en lo que intenta. Jennifer Gore, que ha investigado el concepto de empoderamiento desde el punto de vista de la pedagogía crítica feminista, recuerda que independientemente de nuestras intenciones y formas de actuar, los esfuerzos de “empoderar” son siempre parciales e inconsistentes. Por eso, requiere una constante autorreflexión y cuestionamiento de sus propias formas de pensar (Gore, 1992:63, 69).

culturales (id.,100-102) que, a su vez, posibilitan la subordinación y discriminación (Hall, 1992: 297).

Brevemente, el mecanismo es el siguiente: los discursos discriminadores son caracterizados por atributos naturalizados, o estereotipos que reflejan ideologías inconscientes. Los estereotipos, a su vez, se organizan en oposiciones binarias entre los que pertenecen al mismo grupo de identidad (la norma) y los que se quedan fuera del grupo. Esto se conoce también como el proceso de construir “el Otro” (Hall, 1992: 304-305).

En otras palabras, la norma es el mecanismo de hacer “el Otro”. La palabra “normativa” viene de la percepción, “¿qué es normal?”. De hecho, las normas son percepciones sobre cómo son los humanos y cómo deberían ser. Las percepciones pueden asociarse, por ejemplo, al género, la orientación sexual, la religión o la capacidad física. El fortalecimiento de las normas produce discriminación e invisibilidad. Asimismo, las normas regulan quienes son vistos, quienes tienen la voz, quienes caben dentro y quienes se quedan fuera. El ser crítica a la norma es una actitud y un arma en contra de la discriminación (Saarikoski & Kovero, 2013: 10-11). Al mismo tiempo, es una forma de resistir las ideologías hegemónicas y las relaciones de poder existentes.¹⁹

La deconstrucción de dicotomías ha sido un tema central para la teoría feminista. Entre las dicotomías grandes que se han cuestionado están, por ejemplo: público – privado, activo- pasivo, autónomo – dependiente y racional – emocional (Kantola & Valenius, 2007: 39, 42).

¹⁹ El hecho de ver y deconstruir las ideologías hegemónicas requiere auto-reflexión; muchas veces hay que empezar con su propia posición en el mundo y concientizarse con los privilegios (ve e.g. Jussila, 2011).

4. ANÁLISIS

En esta parte analizo los cuatro libros infantiles usando el marco teórico y los conceptos metodológicos presentados en las secciones 2. y 3.

Empiezo analizando el libro más tradicional desde el punto de vista de género: la biografía de *Virginia Woolf. La escritora de lo invisible* que demuestra una perspectiva histórica al tema del género y la literatura. Luego analizo el libro *Paula tiene dos mamás* que trata el tema del género y la orientación sexual. Los últimos dos libros no tienen una perspectiva de género explícita y su orden podría ser diferente. Debido a la fuerte influencia de la crítica poscolonial al feminismo, sigo con *El color de mi familia* que trata el tema de la raza y los estereotipos de color. Por último, continuo con el libro *Quién es Nuria* que afronta el tema de la capacidad que, recientemente, ha recibido más atención en los debates feministas (e.g. Taber & Woloshyn, 2011).

La selección de libros no es en ningún modo exhaustiva. Es una muestra parcial y representa solo algunos aspectos interseccionales y anti-discriminatorios que pueden existir en el canon de la literatura infantil.

4.1. Virginia Woolf. La escritora de lo invisible

Tomando en cuenta la historia patriarcal de la literatura (Humm, 1994: 7) el mero hecho de escribir sobre Virginia Woolf, una de las escritoras femeninas más conocidas del mundo, se puede interpretar como un acto feminista o de pro-equidad (Tickner, 2006: 41).²⁰ Su libro *A Room of One's Own* (1929) se ha considerado como la primera pieza de la crítica feminista moderna (Humm 1994: 2). Se ha traducido a varias lenguas, incluso al castellano, al catalán y al gallego (Godoyol, 2014: 77-78).

Con esta biografía infantil la grandeza de Woolf llega hasta al público hispanohablante infantil ofreciendo un buen modelo femenino histórico al canon literario infantil. Al mismo tiempo, demuestra y desafía los estereotipos de género que han limitado, y siguen limitando de maneras diferentes y contextualizadas, la vida de las mujeres por todas partes del mundo.

Desde la historia literaria, la dicotomía más grande que rompe la biografía, es ¿qué es público? y ¿qué es privado?. En la época en que vivía Woolf no era común que las mujeres participaran en la vida pública, no por su carga biológica, sino por la

²⁰ Se supone que las perspectivas marginales ofrecen información de la realidad social que es invisible desde la posición del poder. Con ellas se puede desvelar los límites de las estructuras conceptuales predominantes y, al mismo tiempo, mejorar nuestra percepción de la realidad social (Weldon, 2006: 79).

diferencia de género culturalmente construido (Morris, 1993: 2), que era muy notoria en la Inglaterra de los principios de los 1900. La vida pública estaba reservada para los hombres, mientras que las mujeres se posicionaban en la vida privada. La vida de Woolf como escritora femenina, desafió esta dicotomía (e.g. Kantola & Valenius, 2007: 42) y amplió las posibilidades profesionales de la mujer de aquel tiempo.

A pesar de que se trata de un libro infantil, podemos posicionar el cuento dentro del canon de la visibilización de las mujeres escritoras (Martinelli y Sardiello, 2011: 126-127). Tiene un valor importante ya que la literatura infantil ha carecido de la escasa representación de personajes femeninos (Steyer, 2014: 172-173).

Woolf como personaje femenino rompe dos estereotipos muy frecuentes en la literatura infantil: el estereotipo de un ser femenino pasivo (versus activo) y el estereotipo profesional que suele posicionar a las mujeres en trabajos de cuidado (ibid.), no de productividad intelectual literaria. En este sentido rompe también la dicotomía entre racional y emocional (Kantola & Valenius, 2007: 39, 42).

Además del valor histórico del cuento, el personaje femenino fuerte e independiente, como el de Virginia Woolf, da un buen modelo a seguir para las niñas y puede tener un impacto positivo en el desarrollo de la autoconfianza de ellas (Steyer, 2014: 172-173).

Al mismo tiempo, cuentos como este, que cuestionan los roles y las normas de género tradicionales, pueden disminuir las ideas estereotípicas entre los niños y niñas y pueden resultar en un comportamiento menos estereotípico. Incluso, pueden ampliar la idea que se tiene sobre las ocupaciones que las mujeres pueden tener en la sociedad (Steyer, 2014: 176). Tiene la potencia de empoderar tanto a individuos como al género femenino en general. (Vuorikoski, 2005: 49).

El carácter femenino independiente está presente en el cuento, tanto de forma literaria como de forma gráfica. Voy a enfocarme primero en la forma literaria y luego en la forma gráfica.

El cuento contiene varios verbos que reflejan el carácter independiente y activo de la protagonista. Tradicionalmente, los dos atributos están relacionados con el género masculino. A Virginia le gustaba, por ejemplo: hacer de payasa (pág. 2), leer (pág. 8), escribir, contar historias (pág. 6), pintar, reunirse con sus amigas (“el grupo de Bloomsbury”), planear excursiones y viajes (pág. 24), conocer el mundo, ir a la opera (pág. 26) etc.

Además del carácter activo e independiente, enfatiza sus talentos artísticos e intelectuales. Cuenta que Virginia apenas hablaba hasta que tenía tres años, pero cuando lo hizo, decía: *“Esta nube tiene forma de gaviota”* (pág. 4) y continua el cuento: *“Desde ese día no paró de hablar. Y lo hacía muy bien. Tan bien tan bien lo hacía que por las noches era ella la que contaba los cuentos antes de dormir”* (pág. 6). Virginia no esperaba que sus padres le contaran cuentos, sino que lo hacía ella misma.

En la página ocho dice: *“lo que más le gustaba a Virginia era leer”*, y no, por ejemplo, jugar con las muñecas. Cuenta que siempre andaba con un libro entre las manos y muy pronto decidió que quería ser escritora (pág. 10), no madre, enfermera, profesora u otra profesión tradicionalmente relacionada al género femenino.

En la página catorce pone énfasis en el carácter desafiante de escribir: *“El trabajo de pescar palabras mudas era muy difícil y era necesario mucho silencio y concentración...”* (pág. 14). Luego toma el tema de una habitación propia y cuenta: *“Virginia se dio cuenta entonces de que si quería ser escritora necesitaba tener una habitación solo para ella. Silenciosa y con cerrojo, para que nadie pudiera interrumpirla mientras lanzaba su red de palabras.”* (pág. 18). Por un lado, el cuento enfatiza el carácter independiente de Woolf, por otro, constata que sin ese carácter no hubiera sido posible ser escritora.

Asimismo, cuenta como en aquel tiempo era muy raro que una mujer pudiera tener su propia habitación. En la página dieciocho dice: *“La gente pensaba que las chicas no tenían que estudiar, ni mucho menos escribir – no debían hacerlo – ya que lo único importante para ellas era casarse. Y eso, a Virginia le parecía muy injusto.”* (pág. 18). Aquí se ve reflejada la cultura patriarcal de su época y las dicotomías entre hombre – mujer, vida pública – vida privada, producción – reproducción, activo – pasivo y autónomo – dependiente. Sin embargo, a Woolf le parecía muy injusto y quería tomar sus propias decisiones.

Entonces ella se propuso tener su propia habitación y decidió escribir un libro sobre la importancia de tener una habitación propia: *“(…) gracias a ese libro, muchas mujeres pelearon por tener su propia habitación y se pusieron a escribir”* (pág. 20). Aquí no se demuestra solamente el carácter feminista de Woolf, y su propio empoderamiento, sino también el impacto que tuvo ella en otras mujeres escritoras. Esta parte del libro refleja al acto de empoderamiento tanto a nivel personal (Vuorikoski, 2005: 49) como a nivel colectivo (Gore, 1992: 58-63).

Hay que notar también el estilo con el que se describe el acto de escribir. No es algo pasivo y solitario, más bien parece como una aventura. Entre otras, se encuentran metáforas, como: “*abrir las ventanas con palabras*” (pág. 10), “*pescaba palabras en los ríos, en las nubes, en las olas*” (pág. 12) y “*lanzaba su red de palabras*” (pág. 18). Asimismo, las palabras de Virginia se representan de una forma que desafía los estereotipos de género tradicionales: “*las palabras volaban libres*”, “*dibujaban arcos*”, “*daban la vuelta*”, “*se ponían al revés*” (pág. 28). Todos estos verbos son activos, productivos y libres de los estereotipos de género igual que su escritora.

El otro tema central del cuento es la importancia de tener voz, el tema íntimamente conectado a la formación de la subjetividad (Vuorikoski, 2005: 49) y al empoderamiento (Gore, 1992: 58-63). El libro representa a Virginia Woolf como un ejemplo a seguir para las niñas. Una prueba de esto se encuentra en la introducción que pone: “*¿Quieres ser como Virginia? Pues aquí está su historia*” (Antolín & Santolaya, 2010).

Como pone en la página dieciocho, en su época no era común que las mujeres estudiaran y escribieran. Woolf fue una de las escritoras pioneras de su tiempo y por eso podemos constatar que dio voz a todas las mujeres que deseaban escribir.

Una habitación para mí sola, que se presenta en la biografía (pág. 20) es considerado un libro feminista porque dio voz a las mujeres enmudecidas. Al mismo tiempo desvela las relaciones patriarcales (e.g. Tickner, 2006: 41) que posicionaban a las mujeres en el área privada y en segundo lugar tras los varones.

El cuento dice que aquel libro: “*fue muy importante porque gracias a ese libro, muchas mujeres pelearon por tener su propia habitación y se pusieron a escribir.*” (pág. 20), La frase refleja un proceso de empoderamiento tanto individual y colectivo (Vuorikoski, 2005: 49; Gore, 1992: 58-63).

El acto de dar voz a las mujeres que querían ser escritoras es un acto transformativo. La voz de Woolf no solo fortalece su propia subjetividad sino la subjetividad de las mujeres en general. La importancia de la subjetividad y el derecho de ser uno mismo, se ve reflejada en la siguiente frase: “*Para escribir, lo más importante es ser una misma.*” (pág. 26).

La temática de dar voz está presente en el cuento también como una actitud literaria. Se habla de “*palabras mudas*” (pág. 12). Dice que: “*Virginia quería escribir historias que hicieran hablar a las palabras mudas, las que quedan escondidas tras la conversación*” (pág. 12). ¿Qué significa esto? Podemos pensar que en aquel tiempo las mujeres no tenían tanta libertad como hoy en día. Quizás las palabras escondidas se

refieren a la limitación de autoexpresión y las normas sociales restrictivas que se aplicaban, especialmente, a las mujeres. Si la norma de una mujer era ser esposa, madre o ama de casa, todo lo que se desviaba de la norma se consideraba anormal o rebelde.

Sin embargo, Woolf quería “*escribir desde la risa, desde las lágrimas, desde la tripa, haciendo una voltereta o cabeza abajo, pero siempre valiente para contar lo que tú quieres contar. Ella lo hizo así y por eso, sus libros fueron una revolución, porque en ellos las palabras volaban libres.*” (pág. 26). La última frase confirma la rebeldía asociada a la mujer escritora como Woolf en su tiempo. “*Sus palabras nombraban lo invisible*” (pág. 27). Es decir, sus palabras nombraban de lo que era ser mujer.



No obstante, si nos acercamos al cuento desde la perspectiva interseccional podemos notar que Woolf pertenecía a la clase alta lo que hizo posible su carrera como escritora. De su clase social se encuentra descripciones tales como: “*vivía en una casa grande con jardín*” (pág. 1) y “*su padre tenía una gran biblioteca que ocupaba toda una habitación con las paredes forradas de libros hasta el techo*” (pág. 8). También cuenta que su familia tenía doncellas (pág. 14) y la mera posibilidad de tener su propia habitación era un símbolo de la clase alta en aquel tiempo.

En aquella época eran muy pocas las mujeres que podían dedicar su tiempo a estudiar y escribir. Woolf era de las pocas que tenían los recursos y las posibilidades para hacerlo. También hay que notar que la historia de escritoras famosas es tradicionalmente una historia de mujeres blancas – otro privilegio que ayudó a Woolf en su carrera literaria. En el futuro sería bueno tener también cuentos de escritoras femeninas de diferentes

colores y clases sociales, lo cual daría una comprensión histórica más plural sobre las distintas posiciones y vidas de mujeres escritoras de aquel tiempo.

Por último, hay que hacer algunas observaciones sobre el diseño visual del libro. Las ilustraciones están en línea con la historia y reflejan el mundo interior complejo de la protagonista. Hay una variedad de colores, una combinación de ilustraciones creativas desde la vida familiar hasta la naturaleza y escenarios de viaje.

En la mayoría de las ilustraciones, Woolf está representada como activa, aventurera, curiosa, inteligente y apasionada - todos atributos que tradicionalmente se han relacionado con lo masculino. No obstante, hay una excepción: En la página veintitrés Woolf está dibujada dentro de la casa con una cara seria y con los ojos cerrados. Dice: *“Pero a veces, sus ojos no podían aguantar tanta luz en la mirada, ni ver tanto, ni tan lejos y Virginia se ponía muy enferma. Tenía que pasar varios días en la cama, sin poder leer, ni escribir, ni casi comer y no existía medicina para curarla”* (pág. 23). El párrafo se refiere a la depresión que se sabe que Woolf padeció. Podemos cuestionar qué significado tiene esa parte en un libro infantil. Quizás quería representar su vida tal y como era, de una forma realista.

No obstante, la inclusión de la enfermedad en el cuento hace que ella aparezca más humana. A pesar de que el cuento rompe muchos estereotipos y normas relacionados a las mujeres o a la feminidad, no cae en el extremo. Woolf no es representada como un tipo de héroe masculino, invencible o invulnerable, sino como una gran mujer escritora y como humana.

4.2. Paula tiene dos mamás

El cuento infantil *Heather has two mommies* escrito por Lesléa Newman e ilustrado por Mabel Piérola fue publicado originalmente en Massachusetts, Estados Unidos en 1989. Fue uno de los libros infantiles más provocadores de los noventa (pág. 28). La edición que analizo aquí es su traducción castellana, hecha por Silvia Donoso y publicada en Barcelona en 2003 por Edicions Bellaterra.

En las páginas veintiocho-treinta se encuentra un epílogo original escrito para padres y profesores. Allí la autora indica, entre otras cosas, que el único objetivo de escribir el libro fue *“crear un libro que ayudara a los hijos de madres lesbianas a sentirse mejor con ellos mismos y con sus familias”*. Además constata lo siguiente: *“Todos los niños, incluidos los hijos de madres lesbianas y padres gays, saldrán beneficiados de cuantos más libros sobre la diversidad se publiquen.”* (Newman & Piérola, 2003: 28-30).

Esta meta es una evidencia explícita de la consciencia metanarrativa y la responsabilidad social de la narradora (Falcón, 2013: 65). Ella es consciente que con el cuento de una familia lesbiana rompe la norma heteronormativa y los estereotipos relacionados a la familia nuclear tradicional.

A pesar de que la autora rechaza que hubiera tenido objetivos políticos cuando lo escribió (pág. 28), contiene una clara intención hacia el empoderamiento de las familias que no caben dentro de la norma heterosexual. En otras palabras, su visión está basada en la idea de un mundo más justo e igual, es emancipadora y abiertamente crítica a la norma (e.g. Brändström, 2012).

La consciencia metanarrativa está muy presente en la narración también. A veces hasta tal punto que parece más bien una guía educativa que un cuento infantil. Al principio, representa la vida de Paula tan normal como cualquiera otra familia. O aún más, parece una familia idílica y deseable. Tener dos madres es algo muy normal para la protagonista y algo que le gusta a ella.

El cuento empieza con una ilustración de Paula en frente de su casa: “*Paula vive en una casa muy bonita, con un gran manzano delante de la puerta y hierba muy alta en el jardín de atrás.*” (pág. 5). La casa bonita, un manzano delante de la puerta y un jardín – desde afuera todo parece ideal y típico de la clase media. Voy a volver al tema de la clase al final del análisis.

Antes de contar que Paula tiene dos madres se cuenta que el dos es el número favorito de Paula: “*Paula tiene dos brazos, dos piernas, dos ojos, dos orejas, dos manos y dos pies. Paula también tiene dos mascotas: un gato de color blanco llamado Nieve y un gran perro negro llamado Noche*” (pág. 6).

En la ilustración de la misma página el número dos está subrayado. Hay dos juguetes en la mesa: el número dos y el número uno. Paula está mirando el dos que es de color rosa y está de pie. El uno es de color blanco y se encuentra caído. Se encuentra también dos dibujos en la pared, dos manos en la mesa, dos mariquitas en la mano de Paula, dos aretes y dos joyas de cereza colgadas en la oreja de Paula con el mismo color rosa que el juguete de número dos.

El número dos no es solo normal para Paula sino que a ella le gusta, es su número favorito y en la siguiente página se relaciona metafóricamente con sus madres: “*Paula tiene dos mamás: mamá Julia y mamá Catalina*” (pag. 7). En la ilustración Paula se encuentra en los brazos cariñosos de las dos madres. El gato y el perro están también allí.

El uso repetitivo del número dos se puede interpretar aquí como un mecanismo de naturalización.

Luego se presenta la madre Catalina (pág. 8) y la madre Julia (pág. 9). La madre Catalina es médica lo cual también es un indicador de la clase media. En la ilustración lleva un osito de peluche en las manos y Paula está jugando con un estetoscopio. Representa un escenario cariñoso que se fortalece con el texto: *“Cuando a mamá Catalina le duele la cabeza, Paula le da dos aspirinas para que se sienta mejor. Cuando a Paula le duele la rodilla, mamá Catalina le pone dos vendajes”*. Hay que notar otra vez el número dos que aquí representa algo compartido entre Paula y la madre Catalina.

En la ilustración de la página nueve se presenta la madre Julia que es carpintera. Paula está jugando con sus herramientas y ella la está mirando con una expresión cariñosa. Otra vez se repite el número dos: *“Mamá Julia tiene dos martillos: uno para ella y otro pequeño para Paula.”* (pág. 9).

En la siguiente página continua la representación de una familia idílica: *“Paula y sus dos mamás pasan los fines de semana juntas. Los días que hace sol van al parque. Los días de lluvia se quedan en casa y preparan una tarta. Paula toma dos rosquillas y un gran vaso de leche para merendar”* (pág. 10). En la ilustración las madres se abrazan y parecen muy felices. Paula está jugando con dos rosquillas y parece contenta.

Después viene el punto de inflexión. La madre Catalina y la madre Julia llevan a Paula a una ludoteca. Cuando se van sus madres, Paula se pone triste y empieza a llorar, pero se le pasa rápido. Durante el día construye una gran torre con las piezas de arquitectura, pinta dos dibujos, bebe un zumo de manzana de su taza roja preferida que se ha llevado de casa y duerme la siesta abrazando su mantel azul familiar. Todo va bien antes de que se da cuenta de que su familia no es igual que las demás. Pasa después de la siesta cuando se sientan en círculo y María, la monitora, les lee la historia de un niño que tiene un papá veterinario (pág. 14).

“-Mi papá también es médico” – dice Juan señalando el libro –. (...)

-“Mi papá es maestro” – dice David- (...)

-“Yo no tengo papá” – dice Paula. Nunca lo había pensado.

¿Tienen todos papá menos Paula? Paula arruga la frente y empieza a llorar (pág. 15).

No obstante, siguiendo su objetivo pedagógico y la consciencia metanarrativa de la autora el cuento continúa de una forma constructiva y crítica a la norma. El siguiente

giro se puede llamar contra-hegemónico (Luke, 1994: 36) puesto que da una percepción alternativa a la realidad heteronormativa:

-María coge a Paula y la abraza.

-“No todos tienen un papá” – dice María -. “Tú tienes dos mamás y eso es muy importante. Miriam tampoco tiene papá. Ella tiene una mamá y una hermanita pequeña, y eso también es muy importante” (pág. 16).

Luego los otros niños que también tienen una familia diferente de la norma cuentan sobre sus padres y María sugiere que todos dibujen su familia. Juan tiene una mamá y un papá, Miriam vive con su mamá y con su hermana pequeña, Qi tiene dos papás, Pedro tiene una mamá, un padrasto y un papá, David fue adoptado por su mamá y su papá (pág. 17-23).

-“No importa cuántas mamás o cuántos papás tenéis” – les dice María a los niños -. “No importa si en una familia hay hermanas, hermanos, primos, abuelos, tíos o tías. Todas las familias son únicas. Lo más importante de una es que todos se quieran” (pág. 24).

El escenario anterior refleja la intención del empoderamiento (Vuorikoski, 2005: 49; Gore, 1992: 58-63). La actitud de la monitora María es de alguien que quiere dar su poder intelectual e emocional para fortalecer la autoestima de los niños y su individualidad. Subraya la importancia del amor e indica que todas familias son únicas y no importa cómo sean, todas tienen derecho a existir.

En comparación con el cuento sobre Virginia Woolf que rompía los estereotipos de género, *Paula tiene dos mamás* rompe la norma de una familia tradicional hetero, y los estereotipos de orientación sexual, ambos íntimamente conectados a la cultura patriarcal (e.g. Butler, 1990). La cultura heteronormativa se puede considerar como una parte de las ideologías inconscientes patriarcales: algo tan naturalizado que muchas veces lo tomamos como sentido común.

En el epílogo el autor cuenta sobre los conflictos que el libro encendió en los años noventa. Por ejemplo en Portland, Oregón se lanzó una campaña anti-homosexual y en las reuniones de su organización se distribuyeron ejemplares de *Paula tiene dos mamás* y de otro libro que se llama *Daddy’s Roommate* como una prueba de los propósitos del activismo homosexual. Luego los dos libros empezaron a desaparecer de las bibliotecas del país como si fuera un esfuerzo concertado. Cuando el Alyson Publications, que tenía los derechos de ambos libros, lo tomaron en cuenta, se ofreció a enviar una copia para las primeras quinientas bibliotecas que lo solicitaran. Las quinientas solicitudes llegaron

rápido y la mayoría de los bibliotecarios se pronunciaron a favor de los libros y la libertad de expresión. (pág. 29-30.) Aun así este tipo de eventos son ejemplos de cómo funcionan las relaciones de poder cuando están desafiadas.

En vez de un cuento no-sexista, podemos hablar de un cuento no-heteronormativo. Podemos argumentar que no solo cuestiona las normas existentes sino que ofrece una historia alternativa y por medio de ella participa en la reconstrucción cultural (e.g. Ferré, 2011). Igualmente que el cuento de Virginia Woolf puede tener impactos positivos en el comportamiento y en la autoestima de las niñas. Libros como *Paula tiene dos mamás* pueden fortalecer la subjetividad de los niños y niñas que pertenecen a familias no-heterosexuales, pero también de ellos y ellas que por otro motivo no caben dentro de la heteronormatividad.

El cuento termina cuando la madre Catalina y la madre Julia van a recoger a Paula. Ella les presenta el dibujo, enseña quien es quien y dice de ambas “*esta es la mami que más quiero*” (pág. 27). En la última ilustración Paula está en los brazos de sus madres. Lleva un collar con un corazón.

“*Mamá Catalina y mamá Julia sonríen y dan a Paula un gran abrazo. La niña da dos besos a sus mamás y las tres vuelven a casa cogidas de la mano*” (pág. 27). El fin corona el contenido empoderante del cuento infantil. Su carácter es alternativo, pero al mismo tiempo humanizador (e.g. Fraga de Azevedo, 2005: 15).

Además de la heteronormatividad, se puede decir que el libro desafía el concepto de género por lo menos de una manera implícita. La orientación sexual está entre las cuestiones claves en cuanto al concepto de género. Según la Teoría Queer, tenemos que deconstruir la oposición binaria entre el hombre y la mujer, y la conexión entre el sexo biológico y el género culturalmente construido, para hacer espacio a diferentes experiencias de género. Como la sexualidad es una de las áreas centrales donde el género es “performativo”, el cuestionamiento de la orientación sexual normativa en el cuento se puede interpretar como un acto transformador queer y anti-hegemónico. (Butler, 1990: 9-10, 173-180).

La ilustración del libro es muy sencilla, se usa solamente los colores blanco, negro y rosa. El rosa es aplicado como un color de fondo y, por lo menos en dos casos, como un color de atención. En la página seis, el rosa se usa para subrayar el número dos. En la página veinticuatro se encuentra un corazón rosa en la mano de Paula con el texto: “*No importa si en una familia hay hermanas, hermanos, primos, abuelos, abuelas, tíos o tías. Todas las familias son únicas. Lo más importante de una familia es que todos se quieran.*”

(pag. 24). Los dos casos resumen el mensaje del cuento: no importa si tienes dos madres, lo que importa es el amor.



En general, parece que la ilustración tiene un lugar secundario en el cuento y lo que más importa es el contenido educativo de la historia. De hecho, puede ser que el estilo sencillo de las ilustraciones sea una decisión consciente y una manera de enfocarse en el contenido literario.

No obstante, aunque el cuento rompe el discurso heteronormativo, hay otras normas sociales que se quedan sin cuestionar como la clase y la raza. *Paula tiene dos mamás* trata de una familia blanca, occidental y de clase media y, de hecho, es una reflexión parcial. No llega a describir, cómo es la vida de una familia lesbiana pobre o por ejemplo de color, religión o nacionalidad diferente. ¿Qué tipo de estereotipos sociales tienen que afrontar? ¿Quiénes son las “Marías” de los niños y niñas de familias gays que crecen en ambientes más hostiles hacia la diferencia sexual? Estas son solo algunas de las preguntas que quedan en el aire. Por supuesto, no disminuyen el valor del cuento como tal. Más bien deja y abre espacio para diversas experiencias familiares en el ámbito de la literatura infantil.

4.3. El color de mi familia

El Color de mi Familia, escrito e ilustrado por Bernardo Erlich y publicado por la Editorial a Fortiori, tiene un objetivo metaconsciente parecido al libro *Paula tiene dos*

mamás. En la contraportada se lo articula de la siguiente forma: “*Queremos transmitir a las generaciones futuras, que lo que define una auténtica familia es el amor que nos tenemos quienes la constituimos, independientemente del número de personas que la integramos, del sexo al que pertenemos, de nuestra raza, del tipo de pareja que formamos, o de si somos hijos biológicos o nos han adoptado.*”

En vez de la orientación sexual, el foco del cuento está en una familia multicolor o, en palabras de la teoría feminista interseccional, la raza. Cuenta de una familia en la que el padre Tomás tiene el color de piel negro y la madre Amanda blanca. Los protagonistas y los narradores son los hijos Constanza, “Cuca”, que nació con el mismo color que su padre (pág. 2) y Martín, “Tincho”, que tiene el cuerpo y el pelo del mismo color que su madre (pág. 3).

Tomando en cuenta el proceso histórico de la europeización del blanco (Bonnett, 1998: 1050) y la crítica feminista poscolonial (e.g., hooks, 1984; Spivak, 1988; Mohanty, 1991a y 1991b) el mero hecho de escribir un libro infantil sobre una familia multicolor se puede interpretar como un acto crítico a la norma y, desde allí, un acto anti-hegemónico (Cf. Luke, 1994: 35-36).

Los protagonistas del cuento comentan el color de piel de sus padres de una forma humorística. Tincho empieza con su padre diciendo: “*Papá es oscuro, oscuro como mi gato Sanjuán, que cuando sale de noche no hay quien lo encuentre si cierra los ojos*” (pág. 6). En la ilustración el padre está en el patio, tomando café y escuchando música. Su color de piel morena se hunde en el ambiente nocturno igual que del gato negro que está en un árbol, con un ojo abierto. Hay un contraste de colores entre el padre moreno y la taza de café blanco y sus audífonos blancos. Del gato se ve solamente los contornos blancos y un ojo verde. Parece que estuviera jugando al escondite. Subido al árbol también hay una ardilla sonriente. Tincho está mirando de la ventana tapándose la boca para disimular la risa.

En la siguiente página la mamá está escondida entre las sábanas y Cuca la busca con un peluche de oso en la mano, y dice: “*Mamá en cambio, es como la leche, el yogur y las natillas. Y cuando cuelga las sabanas en un día brillante, jugamos al escondite y siempre me gana*” (pág. 8). En la ilustración se ve un contraste entre el color moreno de Cuca y el color rosado de las sabanas. Las dos están sonriendo igual que el peluche de oso y el sol.

Como demuestran las ilustraciones, los distintos colores de la familia son algo natural y positivo para ellos. Algo que les enriquece y les da alegría. Sin embargo, no

todos lo han experimentado así. Cuenta Tincho: “*Nuestra tía Carlota, que es la hermana de papá, nos contó una vez que a la familia de mamá, al principio, papá les parecía algo raro*” (pag. 9). En la ilustración de la misma página se ven tres caras blancas escondidas detrás de la pared y el padre esperando sólo al lado de una mesa. En el primer plano están Tincho y la tía Carlota como observadores. Tincho parece asombrado, la tía Carlota se está riendo como si fuera algo común lo que está pasando.

Luego aparece la abuela con una cara trastornada: “*Hija – decía la abuela Dorita - ¡Ese hombre va a manchar toda la casa! ¡Va a teñir hasta lavajilla!*” (pág. 10). Esta expresión refleja un pensamiento racista que está basado en la idea de blanco como una norma invisible y todos los demás como colores (e.g. Bonnett, 1998). Desde la posición de la norma, el color moreno está representado como algo anormal - un color tan fuerte que mancha toda la casa, algo extraño, peligroso y no deseado.

La reacción de la abuela se puede interpretar como una reflexión de sus ideologías inconscientes (Weber, 2010: 4-6) que se basan en la posición normativa del blanco (Bonnett, 1998: 1050; 2000: 177-178). Ella no quiere nada malo, pero es su forma de percibir el mundo – presenta sus valores, percepciones y expectativas comunes como una persona blanca (Weber 2010: 4-6). Los prejuicios hacia una persona morena son parte de su sentido común que emergen en la interacción (Morris, 1993: 4-5) con una persona que no cabe en su norma aprendida.

No obstante, la imagen ilustrada de Amanda sobre su marido chorreando el color moreno por todas partes de la casa parece tan chistosa que hacen que las palabras de la abuela parezcan absurdas. El racismo se afronta haciéndolo parecer algo totalmente irracional y ridículo y por eso sin poder. Esta parte del cuento refleja la consciencia metanarrativa del narrador (Falcón, 2013: 65) y puede ser interpretada como una respuesta anti-hegemónica (Luke, 1994: 36), puesto que desafía la norma del blanco.

Sin embargo, según el protagonista Cuca, el padre no era el único que tenía que afrontar reacciones irracionales debido a su color de piel. El tío Pruden, el hermano del padre le contó que cuando su madre fue a visitar a los padres de él, su familia también le parecía algo diferente. (pág. 14.)

No obstante, hay una diferencia notable en los dos escenarios. Mientras el color moreno del padre Tomás causó miedo y reacciones de abandono, la visita de la madre Amanda causa más bien curiosidad. En la página doce la madre Amanda está en la sala de estar con la familia de Tomás. El abuelo está sentado muy cerca de ella y de su pipa

sale humo en forma de signo de interrogación. Todos la están mirando a Amanda con interés.

En la siguiente página el abuelo Marcos está con su hijo y le dice: “*¡Ay, hijo mío! ¡Esa chica está tan pálida que parece enferma! ¡Va a necesitar comer el doble que una mujer normal!*” (pág. 14). En la ilustración de la misma página el padre Tomás está imaginando a su esposa el doble de su tamaño actual, llenándose de comida. Esta parte del cuento es interesante, porque el blanco ha sido históricamente la norma social y culturalmente construida y los demás colores se han considerado una desviación de la norma. En cambio, aquí la persona blanca es la que no cabe dentro de la norma, porque parece pálida y enferma comparada con las demás personas. No obstante, ella no está representada como una amenaza hacia los demás. Más bien, su presencia despierta hospitalidad y preocupación.

En la siguiente página se encuentran el padre Tomás y la madre Amanda en el espacio besándose. La madre lleva un pincel de color rojo en su mano y el padre tiene una miniatura de avión, los dos objetos familiares de las primeras páginas que presentaron los padres en sus aficiones. Hay corazones entre ellos y en otra esquina hay un globo y una luna. Parece que estén en su propio mundo. Dice: “*Pero mamá y papá se querían mucho, mucho y se fueron a vivir juntos y no le hicieron caso a la opinión de nadie.*” (pág. 16).

Después se presenta un retrato de familia donde Cuca y Tincho son bebés: “*Y entonces nacimos nosotros que somos mellizos, y de distinto color*” (pág. 19). El nacimiento de los dos hermanos parece una gran alegría y las dos familias se juntan para festejarlo (pág. 20). En la ilustración ya no existe nada de miedo o preocupación, sino todos parecen felices y unidos viendo como la madre Amanda da leche a los bebés. La abuela Dorita está cogida de la mano con el abuelo Marcos. Las ideologías inconscientes ya no tienen significado, puesto que se han ampliado sus formas de percibirse y de verse los unos a los otros.

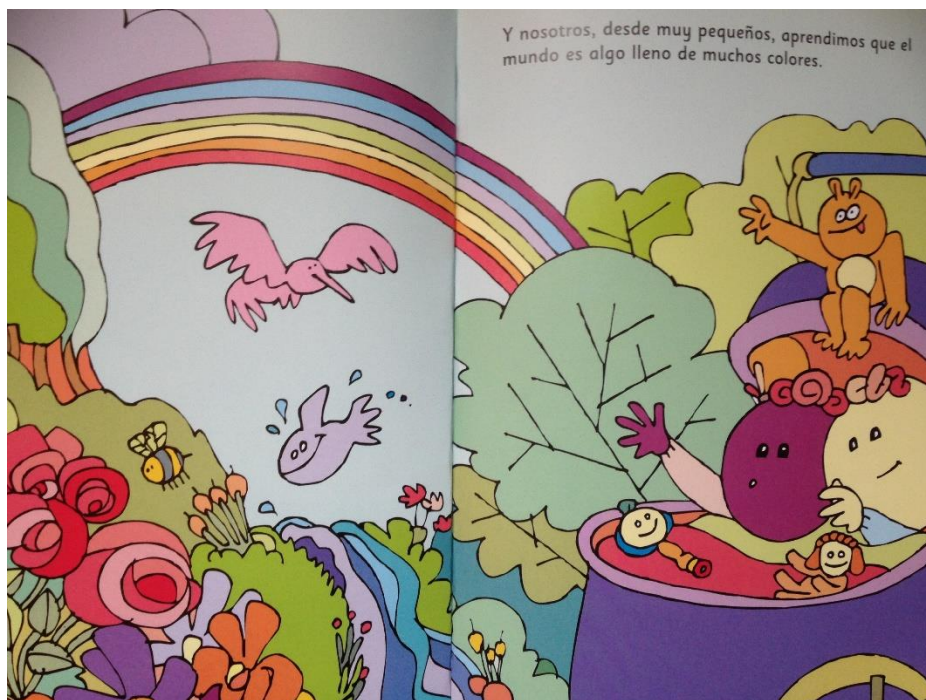
En la página veintidós se encuentra un arcoíris, un símbolo que se suele relacionar a la diversidad e igualdad. Al lado están los mellizos, uno moreno y otro blanco, en su carrito. El texto fortalece el mensaje de la ilustración: “*Y nosotros, desde muy pequeños, aprendimos que el mundo es algo lleno de muchos colores.*” (pág. 23). En la página veinticinco se encuentran los mellizos jugando y riéndose con las manos hacia arriba: “*Y cuántos más colores haya, más divertido es*” (pág. 25). Estos dos escenarios reflejan una actitud de empoderamiento personal (Vuorikoski, 2005: 49). En su familia, los colores

distintos son algo positivo, algo que fortalece a los individuos en vez de posicionarlos en lugares socialmente discriminatorios.

En la página veintiséis los padres cuentan que Amanda está embarazada y que los mellizos van a tener un hermanito. Aparece otra vez el símbolo del arcoíris que, ahora, crece desde el pecho de la mamá. Todos están felices. Parece una familia ideal. El cuento termina con una ilustración del nuevo bebé y con el texto: “¡Y ojalá nuestro hermanito traiga un nuevo color!” (pag. 28).

El mensaje fundamental de la historia es que el amor vence los prejuicios y que los distintos colores pueden ser un factor enriquecedor de la vida familiar.

Las ilustraciones están en línea con el mensaje. El libro está lleno de colores y símbolos de amor como corazones (pág. 18, 22, 30), sonrisas (pág. 1-4, 6-8, 19-30), abrazos (pág. 2, 14, 18, 20-22, 27, 28) y personas que van mano a mano (pág. 8, 22). Asimismo, se encuentra otros símbolos de la vida como el sol (pág. 7), árboles (pág. 5, 23, 24), flores (pág. 5, 9-11 23), animales (pág. 5, 13, 16, 22, 23), frutas (pág. 15, 16, 26), plantas (pág. 5, 9, 23, 24, 26), hojas (pág. 5, 27, 28), un río (pág. 13, 14), un globo (pág. 17), una luna (pág. 17), el espacio (pág. 17, 18), estrellas (pág. 17, 18), un bosque (pág. 23, 24), los arco iris (pág. 23, 24, 27, 28). etc. Parece que el libro lleva un pequeño mundo por dentro.



Brevemente, podemos decir que el cuento refleja la doble tendencia característica de las perspectivas críticas: no solo desafía las normas existentes sino trata de crear otras formas de organizar el mundo, en este caso en el espacio de la vida familiar. No es difícil

de constatar que el cuento se basa en una percepción ideal de la vida familiar multicultural (Tomperi et. al., 2005: 11-12). Sin embargo, no es posible conseguir lo ideal sin primero desafiar las suposiciones normativas (Brändström, 2012: 1, 8). El cuento lo hace con la concepción del amor.

El amor está representado como algo que es capaz de superar las oposiciones binarias entre “blanco” y “negro”, “nosotros” y “ellos”, y “normal” y “anormal”. El amor es más grande que los prejuicios, une las diferencias y presenta el factor emancipador del cuento. El mensaje es importante. No obstante, se puede argumentar que es fácil demostrarlo en un ambiente limitado, como el de una familia. Sería interesante leer un cuento infantil donde el mismo mensaje fuera reflejado en un entorno social más amplio, por ejemplo en el ambiente escolar.

A pesar de todo, visto desde una perspectiva interseccional el cuento no logra, aparte de la raza, incorporar contenido que desafíe otras categorías sociales discriminatorias como el género, la orientación sexual o la clase. Las dos familias son heterosexuales y según las ilustraciones, parecen de clase media.

Respecto al género, las ilustraciones del libro aún mantienen y refuerzan algunos estereotipos: el protagonista masculino Martín juega con un coche (pág. 3), la protagonista femenina Cuca, con un peluche (pág. 2); el padre Martín es aficionado a las miniaturas de aviones; la madre Amanda pinta; el padre está en el jardín tomando un café y escuchando música (pág. 6) mientras que la madre está colgando las sabanas (pág. 8); las ilustraciones de los bebés (pág. 19, 21, 24, 28) siguen la típica distinción de ropa - rosa para las chicas y azul para los chicos.

Además, en las ilustraciones de familias todos parecen fácilmente identificados según su género. No hay más que observar los colores de ropa y los estilos y la longitud de los cabellos.

Por último, se podría preguntar, ¿cómo hubiera sido el cuento si la madre hubiera sido morena y el padre blanco? Según la crítica feminista poscolonial, los estereotipos de color varían entre el género. Por ejemplo, el miedo hacia el color de piel negro se suele relacionar ante que todo al género masculino, mientras que el género femenino se relaciona con lo exótico y atractivo (Rantonen, 1999: 42-45).

4.4. ¿Quién es Nuria?

¿Quién es Nuria? escrito por Florence Cadier e ilustrado por Stéphane Girel cuenta sobre una niña que tiene el síndrome de Down. Es una historia sobre los prejuicios

causados por ser diferente a los demás. Al mismo tiempo, demuestra que es posible superarlos y convertir la experiencia de ser diferente en ser único y especial.

El libro fue publicado por la editorial Edelvives en cooperación con la Federación Española de Síndrome de Down. En la última página del libro, el Presidente de la organización de Síndrome de Down de España, Pedro Otón Hernández, presenta muy claramente el objetivo del cuento: *“En este libro, el pequeño lector y también el menos joven descubrirán la riqueza del hecho diferencial y los defectos, virtudes y cualidades de las personas con síndrome de Down. Sirvan estas líneas para animar a toda la sociedad a descubrirlos bajo el prisma de la igualdad, la tolerancia y el respeto.”* (Cadier & Girel, 2012: epílogo).

El objetivo del libro refleja la conciencia metanarrativa del autor. Tiene una meta abiertamente anti-discriminativa y empoderante (Falcón, 2013: 65). No obstante, para alcanzarla es necesario empezar con hacer visible las normas (Brändström, 2012: 1, 8), en este caso, las normas relacionados a la capacidad mental.

Para empezar, hay que notar que el cuento no tiene narrador sino que está escrito con la voz de Nuria. De los cuatro libros elegidos es el único que tiene una sola voz y es la voz de una niña con el síndrome de Down. Esto se puede considerar como una decisión consciente y emancipadora. La voz de una persona Down se puede interpretar simbólicamente como un fortalecimiento de la subjetividad de personas cuya capacidad no cabe en las normas sociales (Luke, 1994: 35-36) y que, normalmente, suelen tener posiciones subsidiarias en la literatura infantil (Taber & Woloshyn, 2011: 891).

Desde el punto de vista de la interseccionalidad, el género femenino de la protagonista la hace aún más interesante. Tomando en cuenta la escasa presentación tanto de los personajes femeninos como de los personajes con excepcionalidades en la literatura infantil (Taber & Woloshyn, 2011: 891) parece una decisión consciente que quiere fortalecer el mensaje emancipador del cuento.

El libro empieza con una frase que nos guía, directamente, a la temática de las normas y a la experiencia de ser diferente a los demás: *“Yo no soy como las otras niñas”* (pág. 5), es la primera cosa que dice Nuria. No dice por ejemplo, “mi nombre es Nuria”, sino se define a sí misma con la experiencia de ser diferente, y continúa diciendo: *“Sé que soy diferente porque la gente se vuelve a mirarme por la calle. Cuando me miro en el espejo, veo que tengo los ojos como los chinos y que sonrío de una manera un poco extraña.”* (ibid.).

Aquí es la apariencia física la que la hace sentirse diferente a los demás. Por un lado, son las miradas de otras personas que le causan la sensación, por otro lado, ella también ha notado que su aspecto físico es un poco diferente a los demás. Sin embargo, no indica si “*los ojos chinos*” y la sonrisa un poco extraña son algo que se sepa porque lo ha oído decir a alguien o porque se ha dado cuenta ella misma. En todo caso, la presentación deja claro que ella se siente diferente. Ella es “el otro” del cuento (Hall, 1992: 304-305).

No obstante, hay gente que la aprecia y la hace sentirse especial. Su madre dice que es guapa y su padre la llama “*mi perla especial*” (pág. 6). Luego cuenta que en casa su hermano Sebastián la quiere mucho, pero cuando se encuentran en la calle y él va con sus amigos actúa como si no la viera (ibid.). El comportamiento de su hermano representa la intensidad de las normas y como llegan a afectar hasta las relaciones familiares. Las normas producen invisibilidad y discriminación (Saarikoski & Kovero, 2013: 10-11) hasta con los seres cercanos.

Además de su apariencia, Nuria se ha dado cuenta de que no piensa como los demás. En la página siete sale Nuria con su hermana sentadas en una cama escuchando a su madre leer un cuento. Dice: “*Elsa, mi hermana pequeña, es siempre muy cariñosa conmigo. Algunas veces, cuando hablamos, parece mayor que yo. Ella me enseña a hacer los puzzles.*” (pág. 7.)

Nuria va a un colegio especial que es, según sus propias palabras, “*para niños como yo*” (pág. 8). Un día el director propone que Nuria vaya un día por semana a la clase de la primaria del mismo colegio que su hermana (pág. 10). A Nuria le gustaría, pero sus padres no están seguros de que sea una buena idea. A Sebastián no le gusta la idea. Está preocupado por lo que dirían sus compañeros (pág. 12), lo cual se refiere a la influencia de las normas.

A los padres no les gusta la actitud de Sebastián. Cuenta Nuria: “*Papá le ha lanzado una mirada asesina y mamá le ha mirado con pena*” (pág. 13). Con su comportamiento crítico el padre condena el funcionamiento de la norma y el intento de su hijo a seguirla. Con una mirada de asesino él está luchando contra la discriminación en su familia. Al final, respetan más que todo, la opinión de Nuria y deciden hacer la prueba (pág. 13).

La prueba no empieza bien. Nuria tiene que afrontar miradas, burlas e insultos por su apariencia, por su habilidad de dibujar y por su estilo de hablar (pag. 14-17). Su

hermana trata de defenderla. *“Les ha dicho que soy trisómica, pero ella no podía explicarles qué significa porque es demasiado complicado para sus cerebros”* (pág. 18).

Si pensamos que la norma es el mecanismo que hace “el Otro”, la suposición sobre qué es normal se relaciona aquí tanto a la apariencia como a la capacidad mental. Las normas regulan quienes caben dentro y quienes se quedan fuera de las normas (Saarikoski & Kovero, 2013: 10-11). Aquí es Nuria quien no cabe dentro de ellas. Su hermana es la que actúa como crítica de la norma y se pone en contra de la discriminación. Es un acto valiente ante las relaciones de poder normativas y causa enfado en sus amigas. En cambio, su hermano Sebastián no la saluda aunque la ve cuando está jugando al fútbol con sus amigos. Con su comportamiento está reproduciendo las normas y participa en la discriminación.

Al día siguiente Nuria escucha cuando sus padres están hablando por teléfono. Los padres de sus compañeros del colegio han protestado. *“Han dicho que yo iba a hacer bajar el nivel de toda la clase”* (pág. 20). El miedo de la gente es, otra vez, una indicación del funcionamiento de las normas y sus posibles consecuencias a los que no caben dentro.

Elsa consuela a su hermana: *“No te preocupes, ellos no saben que tú eres una súper niña que sabe hacer súper bizcochos”* (pág. 21). Las palabras de su hermana menor reflejan un discurso empoderante que quiere fortalecer la autoestima de Nuria y convertir la diferencia en algo especial. Es curioso que la persona menor del cuento sea la protagonista más activa en contra de la discriminación. ¿Será que las ideologías inconscientes y las normas discriminatorias de la sociedad no la han impactado tanto todavía?

A pesar de las protestas, deciden intentar una vez más. Ahora llegamos al punto del giro del cuento. Los niños van a montar a los ponis que es algo que Nuria sabe hacer bien. Hay algunos que tienen miedo y otros que no saben cómo hacerlo. Las habilidades de Nuria despiertan admiración y complementos. Después del paseo, los chicos la rodean y le preguntan dónde ha aprendido a montar a caballo (pág. 26). En el autobús se pelean para poder sentarse a su lado (pág. 27). Cuando la madre viene a recogerla la profesora se lo cuenta todo. Ella sonríe con los ojos *“llenos de cariño”*, y dice: *“Ya sabía que Nuria es una niña extraordinaria”* (pág. 28). En esta parte la protagonista llega a ser la heroína que es un rasgo no-normativo de los personajes con excepcionalidades (Taber & Woloshyn, 2011: 891).



El cuento termina con una ilustración en la que Nuria está cogida de la mano con su nueva amiga Clara. Ella fue la primera quien vino a sentarse a su lado en el bus cuando fueron a montar los ponis. Le preguntó porqué no iba todos los días a clase. Nuria no sabía contestarle, pero la cogió de la mano y le dio un beso. Clara se quedó sorprendida. No obstante, parece que ella fue la primera persona de su clase quien la acepto como era. *“Ahora voy muy contenta todos los días al mismo colegio que mis hermanos. Y tengo un montón de amigos; pero mi amiga más amiga es Clara”* (pág. 29), dice Nuria.

Durante el cuento la posición de Nuria se convierte de la experiencia de ser diferente y discriminada a ser aceptada y admirada. Parte del proceso es gracias a las personas que la admiran y la defienden, como sus padres y su hermana, y otra parte se debe a su propia personalidad. El cuento desafía la dicotomía entre capacidad y discapacidad y los estereotipos relacionados a personas con el síndrome de Down construyendo una identidad basada en la unicidad de cada una.

La ilustración del cuento es muy expresiva y apoya el texto. Lo que más llama la atención en los dibujos es la representación de Nuria como diferente a los demás, como “la Otra”. Empezando por su apariencia se marca la diferencia: tiene una cabeza grande y unos ojos pequeños e inclinados – igualmente que sus “compañeros especiales” en la página diez. En la primera página aparece sola, en la segunda está al otro lado de la calle tratando de saludar a su hermano. En la escuela todos se quedan mirándola (pág. 15, 16). De este modo, la representación ilustrativa fortalece el mensaje de cómo es el ser y el sentirse diferente.

A pesar de ser diferente no se representa a Nuria como víctima sino como una persona cariñosa y capaz de hacer muchas cosas, como dibujar (pág. 10, 14, 15), montar a pony (pág. 25, 26) y hacer amigas (pág. 23, 29). No se enfada por los comentarios ofensivos o por las burlas, más bien mantiene una actitud abierta y entusiasmada. Con su personalidad, virtudes y capacidades, logra obtener la admiración y el respeto de sus compañeros.

Sin embargo, igual que en el caso del libro “Paula tiene dos mamás”, podemos preguntar, ¿cómo fuera la vida de Nuria en un contexto social y culturalmente diferente? Sabiendo que hay muchos niños con especialidades que no tienen la oportunidad de ir a la escuela ni mucho menos recibir enseñanza especial, estaría bien presentar también otros ejemplos literarios del empoderamiento personal.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo de fin de máster he estudiado la literatura infantil como una posible fuente de empoderamiento y transformación social. Desde una perspectiva feminista interseccional y anti-normativa he demostrado cómo los cuentos infantiles pueden desafiar las normas sociales que funcionan como parte de nuestras ideologías inconscientes o de sentido común y, al mismo tiempo, ofrecer formas alternativas de ver y percibir el mundo.

Desde el principio me han interesado los dos niveles: el nivel literario, o lingüístico, y el nivel social. El centro de mi planteamiento ha sido el carácter político de la lengua y específicamente, de los discursos. Siguiendo el objetivo del ACD feminista he estudiado como se pueden deconstruir las relaciones existentes de poder a través de la lengua y crear discursos alternativos. He argumentado que son los últimos los que conllevan a la posibilidad de transformación social y emancipación.

La literatura infantil me ha ofrecido un material de estudio fructífero por los mensajes metatextuales que conllevan y que pueden, según estudios anteriores, tener influencia en la forma en que los niños y niñas se perciben a sí mismos, a los demás y al mundo que los rodea. Así mismo, tomando en cuenta el carácter de sentido común de las ideologías inconscientes y su papel en el mantenimiento de las relaciones de poder discriminatorias me parece importante que estos sean descubiertas y desafiadas ya desde temprana edad.

Todos los libros que he estudiado aquí comparten, de una forma explícitamente articulada, el mismo objetivo de trabajar por una justicia e igualdad social elevada. Lo hacen desde el punto de vista relacionado con el feminismo (o igualdad), las minorías sexuales, las personas de color y las personas con excepcionalidades. Es decir, todos tienen una conciencia metanarrativa. Están comprometidos en revisar los estereotipos y las normas que afectan los discursos y los modelos concernientes tanto a la construcción de identidad como a la realidad social.

El ser consciente de las normas y los estereotipos discriminatorios es, de hecho, el requisito de la conciencia metanarrativa del autor. Hasta entonces se puede participar en su deconstrucción y ofrecer una alternativa anti-hegemónica y de pro-igualdad.

Las formas de deconstrucción discursiva son varias empezando de la selección de la protagonista. Todos los libros que he analizado tienen una protagonista femenina. “El color de mi familia” tiene además uno masculino. Tomando en cuenta que la literatura

infantil carece de protagonistas femeninas es un factor significativo. Además, es un acto empoderante de dar voz.

De los cuatro libros, dos presentan a las protagonistas femeninas como a heroínas o al menos agentes activas. El libro de Virginia Woolf representa a Virginia como una ídola – una niña inteligente, talentosa, aventurera y valiente.

El cuento *¿Quién es Nuria?* ilustra a su protagonista, la niña con el síndrome de Down, como una agente activa a pesar de la discriminación social que tiene que afrontar. Al final del cuento logra ganarse la estimación de sus compañeros no solo por su personalidad especial sino también por su talento.

Los otros dos libros cuentan sobre familias. Sin embargo, no son familias cualesquiera, sino una de ellas es lesbiana y la otra multirracial. De ese modo también demuestran una decisión consciente metanarrativa. Quieren ofrecer una alternativa y dar atención a las familias minoritarias.

Todos los cuentos rompen normas, tales como la norma de género, de orientación sexual, de raza y de capacidad. Lo hacen de una forma explícita demostrando, cuál es la norma, cómo el esquema del cuento se diferencia de la norma, qué tipo de efectos causa y cómo se puede superar. En otras palabras, no solo representan una alternativa, sino también desvelan el carácter discriminatorio de las normas. Ambos son necesarios para una perspectiva anti-hegemónica y crítica a la norma.

No obstante, desde una perspectiva interseccional he argumentado que, a pesar de la conciencia metanarrativa y la actitud crítica a la norma presente en todos los cuentos, todos tienen algunos defectos. En general, todos los cuentos logran desafiar una norma o dos. Sin embargo, al mismo tiempo dejan otras sin cuestionar. Es decir, siempre hay algo que se toma por hecho. Contienen ideologías inconscientes que se repiten en vez de desafiarse.

Podemos preguntarnos si es siquiera posible ser consciente de todas las normas y estructuras discriminatorias que nos rodean. Es imprescindible que el autor al menos posee mucho esfuerzo auto-reflexivo y voluntad de reconocer sus propios privilegios.

No voy a profundizar en el tema de los privilegios, porque ya sería un tema para otro estudio. Sin embargo, cabe mencionar que es un campo de estudio creciente en las ciencias sociales (McIntosh, 1988, 2012; Kimmel & Ferber, 2010) y sería un tema que se podría aplicar en la literatura infantil también tanto en su producción como en su estudio.

El estudio de los privilegios es un buen medio de concienciarse de las ideologías inconscientes que siguen afectando no solo a las formas de ver y pensar, sino también a nuestra posición en el mundo.

Finalmente, hay que destacar algunos puntos en mi planteamiento que quisiera seguir estudiando para poder justificar el poder transformador que tiene la literatura infantil crítica a la norma.

Hasta este punto me he apoyado en los estudios anteriores para argumentar que la literatura infantil tiene un impacto en el desarrollo de la identidad y en el comportamiento de los niños y niñas y en las relaciones sociales en general. No obstante, no existe acuerdo de la profundidad de este fenómeno o de los mecanismos que garanticen el impacto deseado (Marshall, 2004: 260). Sería interesante hacer un estudio participativo con un grupo de niños y niñas para poder observar el impacto real de los cuentos en cuestión.

Según Apo, un valor importante de un cuento infantil que muchas veces olvidamos, es el poder de entretener. El contenido, sea estético, lingüístico, psicológico, pedagógico o ético, no llega a tocar al oyente o al lector si el cuento es aburrido y no despierta ninguna emoción (Apo, 2001: 16). Este es un factor que tampoco he evaluado aquí y que sería interesante investigar con un grupo de prueba.

Podemos argumentar, también, que la cuestión del entretenimiento acerca a un debate más amplio entre el valor ético y el valor artístico de la literatura (Davies, 2007; Lamarque y Haugom Olsen, 1994) que he decidido dejar fuera de este estudio. No obstante, sería un tema filosófico interesante de contemplar más adelante, especialmente, en el caso de la literatura infantil que suele tener una inclinación fuerte hacia lo pedagógico y lo ético.

Con relación a los argumentos de este estudio y su aplicación, existe también otra duda que no he estudiado aquí y que requeriría más atención: el rol de los educadores y los padres en el proceso pedagógico crítico.

La mayor parte de los estudios aquí citados (Barst 2013; Taber & Woloshyn, 2011; Mantinille & Sardiello, 2011; Castro Ricalde, 2012) se han realizado pensando en el ambiente escolar que posibilita la intervención del profesor o de la profesora y de ese modo ayuda a activar el proceso de concientización. Respecto a los niños y niñas más pequeños el papel del educador pertenece a los padres. Esto, a su vez, requiere que los padres lleven un cierto nivel de conciencia sobre las cuestiones de normas, estereotipos, discriminación social y equidad.

En cualquier caso, y sumando el contenido de este estudio, se puede argumentar que la literatura infantil representa una plataforma fructífera para las perspectivas críticas a la norma. Desde la perspectiva feminista interseccional y anti-normativa he constatado que la literatura infantil puede servir como un medio anti-hegemónico que tiene el poder tanto en el empoderamiento personal y colectivo como en la transformación social para un mundo más justo e igualitario.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

ANTOLÍN, Luisa y Antonia SANTOLAYA (2010): *Virginia Woolf. La escritora de lo invisible*, 2. Edición. Violeta Infantil Biografías. Madrid: Hotelpapel.

CADIER, Florence y Stéphane GIREL (2012): *¿Quién es Nuria?* Zaragoza: Edelvives.

ERLICH, Bernardo (2005): *El color de mi familia*. Bilbao: Editorial a fortiori.

NEWMAN, Lesléa y Marbel PIÉROLA (2003 [1989]): *Paula tiene dos mamás*. Barcelona: Bellaterra.

Fuentes secundarias

ACKERLY, Brooke A, Maria STERN y Jacqui TRUE (2006): *Feminist Methodologies for International Relations*. Cambridge: University Press.

A FORTIORI EDITORIAL: *Página principal* <http://afortiori-editorial.com/index.html>
[consultado el 16/01/2016]

AMIGOT LEACHE, Patricia (2007): “Reseña: Michelle Lazar (Ed.) (2007). Feminist Critical Discourse Analysis. Gender, Power and Ideology in Discourse”. En: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 32. Disponible en internet: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702328>.

ANTHIAS, Floya, Nira YUVAL DAVIS y Harriet CAIN (1992): *Racialized boundaries: race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. London: Routledge.

ANZALDÚA, Gloria (1999): *Borderlands = La frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.

APO, Satu (2001): “Klassinen satutraditio”. En: Suojala Marja y Maija Karjalainen (eds.), *Avaa lastenkirja: Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus.

BAILEY, Alison (2002): “Locating Traitorous Identities: Toward a View of Privilege-Cognizant White Character”. En: Narayan Uma y Sandra Harding, *Decentering the Center. Philosophy for a multicultural, postcolonial and feminist world*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 283-298.

BARST, Julie M (2013): “Pedagogical Approaches to Diversity in the English Classroom. A Case Study of Global Feminist Literature”. En: *Pedagogy*, Volume 13, No.1, pp. 149-157.

BHAVNANI, Kum-Kum (2001): ”Introduction”. En: Bhavnani, Kum-Kum (ed.), *Feminism & Race*. Oxford: Oxford University Press. Oxford: Oxford University Press, pp. 1-13.

- BONNETT, Alastair (1998): “Who was white? The disappearance of non-European white identities and the formation of European racial whiteness”. En: *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 21, No.6, pp. 1029-1055.
- BONNETT, Alastair (2000): “Constructions of Whiteness in European and American Anti-Racism”. En: Werbner, Pnina y Tariq Modood (eds.), *Debating Cultural Hybridity. Multicultural Identities and the Politics of Anti-Racism*. London: Zed Books, pp. 171-192.
- BROMSTED, Janne – Frida Darj (2010): *Norm-kritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier for förändring*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- BUTLER, Judith (1990), *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- CASTRO RICALDE, Maricruz (2012): “El género, la literatura y los estudios culturales en México”. En: *Época II*. Vol. XVIII, Núm. 35, Colima, verano 2012, pp. 9-29.
- CHANDLER, Daniel (2007): *Semiotics, the Basics*. 2ª ed. London: Routledge.
- CONIGUALDAD.ORG (2013), “Editorial ‘Hotel Papel’, libros para crecer en igualdad”, 8.12.2013. Disponible en internet: <http://conigualdad.org/buenas-practicas-editorial-hotel-papel-libros-para-crecer-en-igualdad/> [consultado 16/01/2016]
- DAVIES, David (2007): *Aesthetics and Literature*. London: Continuum.
- D’COSTA, Bina (2006): “Marginalized identity: new frontiers of research for IR?”. En: Ackerly, Brooke A, Maria Stern y Jacqui True (2006), *Feminist Methodologies for International Relations*. Cambridge: University Press, pp. 129-152.
- EDELVIVES: *Quiénes somos* <http://www.edelvives.com/quienes-somos> [consultado 16/01/2016]
- EDICIONSBELLATERRA: *Presentación* <http://www.ed-bellaterra.com/> [consultado 16/01/2016]
- ENLOE, Cynthia (1989): *Bananas, Beaches & Bases. Making feminist sense of international relations*. Berkeley: University of California Press.
- EXPÓSITO MOLINA, Carmen (2012): “¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España”. En: *Investigaciones feministas 2012*, vol.3, pp. 202-222.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995): *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. London: Longman.

- FERRÉ PAVIA, Carme (2011): “Un modelo de estudio de una plataforma de resistencia cultural catalana Serra D’or. En: *folios* 26, 2011, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia.
- FESTENSTEIN, Matthew y Michael Kenny (2005): *Political Ideologies*. New York: Oxford University Press.
- FRAGA DE AZEVEDO, Fernando J. (2005): “Ética y estética en la literatura de recepción infantil”. En: *Revista OCNOS* n^o1, 2005, pp. 7-18.
- FRANKENBERG, Ruth (1993): *White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness*. London: Routledge.
- FREIRE, Paulo, Ana Maria Araújo Freire y Walter de Oliveira (2014): *Pedagogy of Solidarity*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- GODAYOL, Pilar (2014): “Three feminist classics in Catalan, Galician and Spanish: Charlotte Perkins Gilman, Virginia Woolf and Betty Friedan”. En: *Women’s Studies International Forum*, 42, pp. 77-86.
- GORE, Jennifer (1992): “What We Can Do for You! What Can ‘We’ Do for ‘You’?: Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy”. En: Luke, Carmen y Jennifer Gore (eds), 1992, *Feminism and Critical Pedagogy*. Nueva York: Routledge, pp. 54-73.
- HALL, Stuart (1992): *Kulttuurin ja politiikan murroksia*. Tampere: Vastapaino.
- HALL, Stuart (1999): *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- HOOKS, bell (1984): *Feminist Theory from Margin to Center*. Boston: South End Press.
- HUMM, Maggie (1994): *A Reader’s Guide to Contemporary Feminist Literary Criticism*. London: Harvester Wheatsheaf.
- JUSSILA, Susanna (2011): *Mistä on aikuisten kaukaiset Disneylandit tehty? Thaimaan seksiturismi postkoloniaalin etuoikeustietoisien feminismin ja suomalaismiesten nettikirjoitusten valossa*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Disponible en internet: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/82789/gradu05268.pdf?sequence=1>
- KANTOLA, Johanna y Johanna Valenius (2007): ”Maailmanpolitiikka” en Kantola, Johanna – Johanna Valenius, *Toinen maailmanpolitiikka. 10 käsitettä feministiseen kansainvälisten suhteiden tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, pp. 9-34.
- KIMMEL, Michael S. y Abby L. Ferber (2010): *Privilege. A Reader*. 2^a ed. Colorado: Westview Press.

- LAMARQUE, Peter y Stein Haugom Olsen (1994): "Literature, Truth and Philosophy". En: *Truth, Fiction, and Literature*. Oxford: Oxford University press, pp. 341-354.
- LAZAR, Michelle M. (2007): *Feminist Critical Discourse Analysis. Gender, Power and Ideology in Discourse*. Segunda edición. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- LOOMBA, Ania (1998): *Colonialism/Postcolonialism*. London: Routledge.
- LUKE, Carmen (1992): Feminist Politics in Radical Pedagogy. En: Luke, Carmen y Jennifer Gore (eds), 1992, *Feminism and Critical Pedagogy*. Nueva York: Routledge, pp. 25- 53.
- MCINTOSH, Peggy (1988): *White Privilege and Male Privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in Women's Studies*. Working paper, No. 198. Wellesley: Wellesley College.
- MCINTOSH, Peggy (2012): Reflections and Future for Privilege Studies. En: *Social Issues*, Vol.68, No.1, pp. 194-206.
- MANTINELLI, Nora y Sardiello, Natalie (2011): "Salvadora interpela el canon epistémico. Acerca de la categoría de género como contenido de enseñanza de la literatura. El caso de Salvadora Medina Onrubia". En: *La Aljaba*, Segunda época, Volumen XV, 2011, pp. 125- 142.
- MOHANTY, Chandra Talpade (1991a): "Introduction. Cartographies of Struggle: Third World Women and the Politics of Feminism". En: Mohanty, Chandra Talpade, Ann Russo y Lourdes Torres (eds.), *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, pp. 1-47.
- MOHANTY, Chandra Talpade (1991b): "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourse". En: Mohanty, Chandra Talpade, Ann Russo y Lourdes Torres (eds.), *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, pp. 51-80.
- MORRIS, Pam (1993): *Literature and feminism*. Oxford: Blackwell.
- PETERSON, V.Spike –Anne SISSON RUNYAN (1993): *Global Gender Issues*. Boulder: Westview Press.
- RANTONEN, Eila (1999): "Länsimaisten kuvien rotunaiset". En: Airaksinen, Jaana – Tuula Ripatti (eds.), *Rotunaisia ja feminismejä. Nais- ja kehitystutkimuksen risteyskohtia*. Tampere: Vastapaino, pp. 41-61.
- RASTAS, Anna (2004): "Am I Still 'White'? Dealing with the Colour Trouble". En: *Balayi: Culture, Law and Colonialism* Vol.6, pp. 94-106.
- RUSSO, Ann (1991): "'We Cannot Live Without Our Lives': White Women, Antiracism, and Feminism". En: Mohanty, Chandra Talpade, Ann Russo y Lourdes Torres (eds.), *Third*

- World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, pp. 297-313.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (1988): *Can the Subaltern speak?* Disponible en internet: http://www.mcgill.ca/files/crclaw-discourse/Can_the_subaltern_speak.pdf
- STEYER, Isabelle (2014)L “Gender representations in children’s media and their influence”. En: *Campus-Wide Information Systems*, Vol.31 No.2/3, 2014, pp. 171-180.
- TABER, Nancy - Vera WOLOSHYN (2011): “Issues of exceptionality, gender and power: exploring Canadian children's award-winning literature”. En: *Gender and Education* Vol.23 No.7, pp. 889-902.
- TICKNER, J. Ann (2001): *Gendering World Politics. Issues and Approaches in the Post-Cold War Era*. New York: Columbia University Press.
- TICKNER, J. Ann (2006): “Feminism meets International Relations: some methodological issues” en Ackerly, Brooke A, Maria Stern y Jacqui True (eds.), *Feminist Methodologies for International Relations*. Cambridge: University Press, pp. 19-41.
- VUORELA, Ulla (1999): ”Johdanto. Postkoloniaali feminismi ja kolmannen maailman feminismit”. En: Airaksinen, Jaana y Tuula Ripatti (eds.), *Rotunaisia ja feminismejä. Nais- ja kehitystutkimuksen risteyskohtia*. Tampere: Vastapaino, pp. 13-37.
- WEBER, Cynthia (2010): *International relations theory: a critical introduction*. 3rd Ed. London: Routledge.
- ÖSTERLUND, MIA (2011): “Kaunokirjallisuuden tyttölaboratorio”. En: Ojanen, Karoliina, Heta Mulari y Sanna Aaltonen, *Entäs tytöt. Johdauts tyttötutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, pp. 213-248.