



*Estudio*



**Hadas transgresoras:  
La tradición perdida de  
las escritoras de cuentos  
del siglo XVII**



Consol Aguilar Ródenas\*



**E**ste artículo comparte el contenido y los resultados de un proyecto de innovación educativa «La recuperación de las genealogías de mujeres en el canon disciplinar» concedido por la USE (Unitat de Suport Educatiu) de la Universitat Jaume I, e implementado en el curso 2017-2018 en una clase de cuarto curso de formación inicial de maestro/a de la especialidad de Educación Primaria, de 88 estudiantes.

Se había detectado una necesidad real de implementación curricular del género en la titulación (Aguilar, 2015a), incluida la aplicación efectiva de la normativa legislativa en materia de igualdad, a la que era necesario dar respuesta introduciendo el género en el contenido curricular desde el rigor científico. En nuestro caso, abordamos desde la LIJ la inclusión curricular de la tradición perdida de escritoras, centrándonos en Madame D'Aulnoy y su versión del cuento de la Cenicienta, *Finita Cenicienta*. Para superar lo que Carmen Rodríguez (2014) denomina «ablación de la memoria» en el currículum, es necesaria la sensibilización y formación en género. Los contenidos curriculares muestran también

convenciones, lo que Marian López (2015:69), recogiendo el concepto de Hannah Arendt, denomina privilegio epistémico, por el que las mujeres son arrojadas a los márgenes desde el poder masculino (López, 2015:27):

«El silenciamiento, la falta de genealogía y memoria de la creación de los grupos excluidos y de las mujeres obliga pues a la reflexión [...] de las causas, los procesos, los actores y los fines [...] aquellas personas que, desafiando al orden impuesto por la cultura androcéntrica y hegemónica, iniciaron y desarrollaron labores y trabajos creadores, han sido también silenciadas y no existen ni en los manuales que hoy se utilizan en las escuelas y universidades.»

La falta de rigor en los contenidos académicos es real, nuevamente se evidenció en 2013 cuando se presentó una investigación realizada en la Universitat de València en la que se analizaron 115 manuales de tres editoriales en todas las asignaturas de los cuatro cursos de la ESO, utilizando indicadores de presencia y recurrencia, junto a otros de modo, lugar y contenido de las escritoras en los libros de texto. Los resultados muestran (López-Navajas, 2014) solamente una presencia de mujeres del 12,8% que, concluyen, revela la falta de consideración social de las muje-

res y su práctica exclusión de la visión de mundo que se traslada desde la enseñanza. A medida que avanzan los cursos y las asignaturas ganan en amplitud y profundidad, las mujeres pierden peso y representación en ellas. En la primera etapa (1.º y 2.º de ESO) solo aparecen en un 10% de las ocasiones, pero en la segunda etapa (3.º y 4.º de ESO cuando algunas asignaturas, como las Ciencias Sociales, la Literatura Española o la lengua autonómica, abordan la época contemporánea) apenas aparecen en un 7% de las ocasiones (Arroyo, 2013). Es necesario incorporar curricularmente la visión de las mujeres escritoras porque, como señala López (2015:69), las mujeres son conscientes de su marginalidad heterodesignada, «sabe de la visión privilegiada que esa mirada periférica puede aportar como crítica al poder, al conocimiento instituido, al saber hegemónico».

Sin embargo debemos destacar un aspecto muy importante: no olvidar que leemos literatura. Pedro Cerrillo, siguiendo a Victoria Fernández, destaca que el peligro del «utilitarismo curricular» de la LIJ, consistente en «el aprovechamiento de los textos literarios para el cumplimiento de objetivos escolares ajenos a la propia lectura» (Cerrillo, 2001: 81).



ROBERTO INNOCENTI, LA CENICIENTA, ANAYA, 2001

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que muchos cuentos de hadas clásicos, que ahora se incluyen en la LIJ, no nacieron con esa intención. Como destaca Rosa Tabernero (2005:33-35): «son los receptores infantiles quienes se los apropiaron».

El proyecto implementado se incluye en un proyecto más amplio sobre LIJ y género, en el que, anteriormente, ya hemos desarrollado otros proyectos centrados en los siguientes aspectos (Aguilar, 2017a): la igualdad efectiva, en el curso 2013-2014; la violencia de género, en 2014-2015; la diversidad LGTBIQ, en 2015-2016; y la recuperación de la memoria histórica educativa femenina, en 2016-2017. En total, incluyendo el proyecto de este curso, han participado 514 estudiantes.

### Objetivos

**a) Implementar la lectura crítica y dialógica** de textos y de imágenes en la formación inicial de maestros como herramienta educativa para una ciudadanía crítica desde un currículum que pueda favorecer procesos democráticos de transformación de las desigualdades sociales ligadas al género. Como destacan Eloy Martos y Gloria García (2005: 276): «Cuando hagamos del lector joven —y de su acompañante, el profesor de a pie— el eje de las políticas de lectura, tal vez los resultados futuros no sean tan desastrosos».

**b) Recuperación de las genealogías de mujeres en el canon de la LIJ** (Aguilar, 2018). No debemos olvidar al hablar del canon de la LIJ cómo se ha formado este concepto, Teresa Colomer destaca (2005:212-213):

«Cualquier cultura necesita crearse una representación de coherencia interna y en esa cons-

trucción las obras literarias han sido siempre un material de primer orden. No obstante, hay que ser conscientes de que el proceso de coherencia se produce al adoptar criterios previos que introducimos en un caos arbitrario con una finalidad determinada. En el fondo, la principal paradoja radica en que se busca estabilidad y coherencia en elementos —las obras literarias de calidad— que se caracterizan precisamente por su creación incesante de nuevas reglas artísticas. Ser conscientes del sustrato problemático inherente a la idea de los «clásicos» significa, primero, cambiar la imagen de foto fija, única y jerarquizada de las obras, por la idea de una sociedad articulada alrededor de distintos modelos de discurso, sistemas literarios y cánones que conviven, fluyen, se relacionan y penetran unos en otros. Y, segundo, requiere también explicitar la idea de que las selecciones “canónicas” se realizan en función del objetivo perseguido. En el caso de la escuela, el de la referencia común de obras que resulten operativas para el aprendizaje literario de las nuevas generaciones».

Como Zipes defiende, la población más pobre y vulnerable «utiliza los cuentos como medio de transformación hacia la utopía, como medio de resistencia de la comunidad frente al poder», argumentando (Zipes, 2001:4):

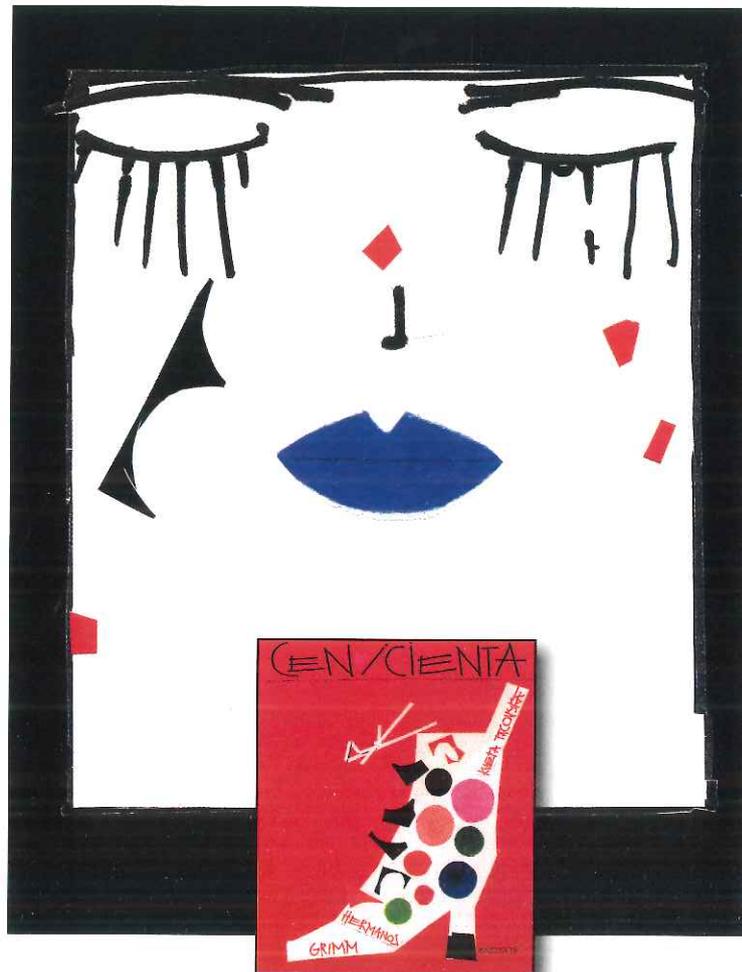
«El poder autónomo original de los cuentos folclóricos, su aura, que se ha desplazado a los cuentos maravillosos, era un poder social, pues aspiraban a

celebrar la capacidad humana de transformar lo mundano en lo utópico, como parte de un proyecto comunitario. Hoy este proyecto fantástico de impulsos utópicos ha quedado bajo el hechizo mágico de la producción de mercancías. [...] la crítica literaria debe volverse más radical. Esto implica romper el hechizo de la producción de mercancías y las nociones convencionales de la literatura, de manera que podamos descubrir nuestro potencial individual y comunitario para infundir en

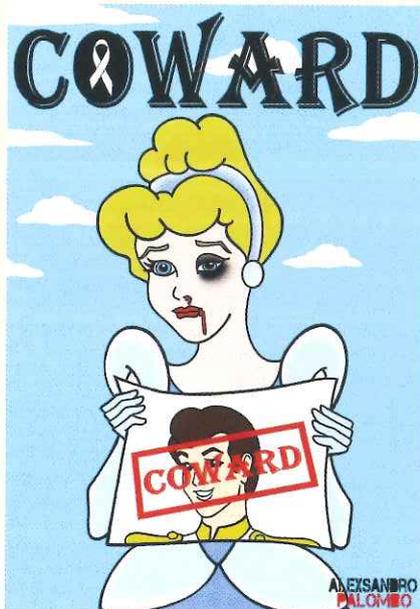
nuestra realidad de todos los días las utopías que vislumbramos en los cuentos».

Antonio Rodríguez Almodóvar incide en la huella que han dejado en los cuentos muchos pueblos, como resultado de un profundo diálogo intercultural que va más allá de fronteras, lenguas, naciones y etnias, y de la cultura oficial escrita, subrayando (2008:63):

«El pueblo llano de muy diversas latitudes habría demostrado [...] ser capaz de construir



KVĚTA PACOVSKÁ, GEN/CIENTA, KOKINDS, 2012.



(Izq.) Dos imágenes de Alexandro Palombo.

un marco de entendimiento común, que sólo la presión de las ideologías, ligadas al poder político, y con frecuencia a las religiones sacerdotales o históricas, ha estado a punto de destruir por completo».

Y destaca que las distintas versiones del cuento *La niña que riega las albahacas* —en este ejemplo, Rodríguez Almodóvar (2008:63-64), habla en concreto de «etnoliteratura subversiva y transgresora»—, muestran principios y valores completamente actuales (Rodríguez Almodóvar, 2008: 67-69):

«Así, la defensa de la dignidad de las mujeres, el castigo del acoso sexual, la burla de príncipes y del poder arbitrario, o fundamentales para la civilización, como el matrimonio exogámico, incluso interclasista, o el mensaje contra el rapto, como forma de conquista de las mujeres que dominó

durante mucho tiempo en numerosos pueblos. [...] en el folklore, encontraremos un ingenioso sistema de comunicación colectiva que trató durante siglos, y hasta milenios, de mantener erguida la actitud crítica de la condición humana, frente a los nuevos “valores” que en realidad trataban de destruirla; en el caso de nuestro cuento, nada menos que lanzando un mensaje contra el matrimonio concertado, el abuso de poder de los fuertes y la supuesta superioridad de los hombres sobre las mujeres».

Las funciones que cumplieron y que hoy cumplen los cuentos, son diferentes como consecuencia de los intereses económicos y de la ideología ligada al consumo de sus productos (Zipes, 2001: 12). Los cuentos, argumenta Zipes, se instrumentalizan al ser fijados por escrito, distribuidos y vendidos cuando desaparece la interacción entre quien narra y quien

escucha dentro de un vínculo social significativo, si no desde la pasividad, también desde los gustos de los que escriben y leen en el siglo XVIII, una minoría de clases altas que son quienes los pueden comprar y leer (Zipes, 2001: 22-25). Con el paso del tiempo se producen transformaciones que reinterpretan las vivencias propias de la gente y, además, dotan los contenidos de una nueva ideología (Zipes, 2001: 16). Durante este periodo de fijación por escrito, ¿dónde quedan las mujeres?, Seth Lerer (2009:17-18) destaca:

«Durante muchísimo tiempo no fue literatura lo efímero, lo popular, lo femenino, lo infantil. La historia de la literatura de las distintas naciones solían ignorar a las mujeres que escribían, despreciar el papel de las publicaciones y de los cuentos populares y minimizar la importancia de las obras de gran difusión que, sin embargo, parecían no alcanzar el virtuosismo de los autores de renombre».

### Las invisibles mujeres escritoras

Cuando se habla de quién fijó por escrito los primeros cuentos, en Europa se considera a Giovanni Francesco Straparola (1485-1557), Giambattista Basile (1566 o 1575-1632), Charles Perrault (1628-1703), y a Jacob Grimm (1785-1863) y Wilhelm Grimm (1786-1859). Ha sido la séptima y última edición de los cuentos de los hermanos Grimm, publicada en 1857, que se ha traducido a 160 idiomas y dialectos culturales, la que la UNESCO incluyó en el Registro de la Memoria del Mundo (Zipes, 2015).

Sin embargo, los cuentos del siglo XVII, como destaca Olivia Blanco (2014:261) son un género sexuado,

porque se produce un paso del yo al nosotras, y son escritoras las que escriben mayoritariamente los cuentos aunque su identidad, en general, todavía se desconozca. También defiende que visibilizan «una nueva mujer» a través de las hadas (2014:265). Como evidencia María del Carmen Ramón (2001:95) son las mujeres quienes dominaron el conjunto de la producción, escribiendo las tres cuartas partes de los cuentos. Son siete autoras, ante tres escritores, las que configuraron el movimiento literario de las *conteuses*. Junto a Charles Perrault, Préchac y Jean de Mailly, las *conteuses* iniciaron y cultivaron el género, aportando una producción más extensa y original que los escritores masculinos. Estas autoras son Mademoiselle Marie-Jeanne L'Héritier de Villandon (1664-1734), Mademoiselle Catherine Bernard (1662-1712), Mademoiselle Charlotte-Rose de Caumont de La Force (1654-1724), Madame Henriette-Julie de Castelnau, condesa de Murat (1670-1716), Madame Durand, Madame Louise de Bossigny, condesa de Auneuil (1670-1730) y Madame d'Aulnoy (1651-1705).

Como Carolina Fernández destaca (1997:19-22):

«Al desenterrar de la historia de las obras que quedaron atrás en ese camino hacia la divulgación o al estudiar, asimismo, los cuentos populares y literarios que fueron relegados y jamás adquirieron la posición de obras canónicas, se descubre una ingente cantidad de autoras y de textos tremendamente interesantes. Esas voces soterradas, esta tradición perdida, no puede ser explicada si no se acepta la teoría a la que aludía anteriormente, aquella acerca del conglomerado de factores políticos que operan en favor de ciertas



Ilustración de Loaiza Ontiveros.

manifestaciones artísticas y en contra de otras. [...] La originalidad de todas estas revisiones feministas del cuento de Cenicienta reside, precisamente, en ser respuestas manifiestas a la tradición ortodoxa —la de Basile, Perrault o los hermanos Grimm— en el hecho de que se hayan convertido en continuación de las voces silenciadas de autoras de los siglos XVII, XVIII y XIX, aún hoy desatendidas y, finalmente, en constituir la plasmación literaria de un ideario que no es ya ni el aristocrático de Perrault ni el burgués y nacionalista de los Grimm, sino el feminista. El que una y otra vez reescriban el mismo cuento, volviendo a incluir entre sus páginas a la Cenicienta, a sus hermanastras o al hada madrina, no es óbice para que puedan ser tenidas por obras de gran originalidad y un profundo contenido de carácter contestatario».

Otro dato importante respecto a la invisibilización de las escritoras de la tradición perdida lo aporta Carlota Vicens (2014:370) cuando destaca que en el siglo XX, cuando la editorial Mentora publica en catalán seis cuentos de Madame d'Aulnoy en 1935, atribuyó su autoría a Andersen. Esta investigadora (Vicens, 2014:373) destaca acerca de los cuentos de hadas de Madame d'Aulnoy que veintinueve ediciones (traducciones) pertenecen a colecciones infantiles y tres de ellas están catalogadas como «cuentos maravillosos o populares». La mayoría en castellano, porque aparte de seis traducciones al catalán (un número importante en el total), únicamente se encuentra otra en gallego. El número de títulos traducidos se reduce a dieciocho de un total de veinticinco.

Jack Zipes (2014:65) argumenta que el uso del término cuentos de *fées* (de hadas), acuñado por Madame d'Aulnoy en 1697, fue una declara-



Charles Perrault.



Madame d'Aulnoy.

ción de diferencia y resistencia. Los cuentos escritos por hombres y mujeres, defiende, eran programas de acción y actos sociales simbólicos, ya que proyectaban conflictos morales y éticos en mundos alternativos. Este investigador sugiere que aparecen tantas hadas omnipotentes por una razón, las escritoras francesas formaban parte de salones literarios privados, en los que antes de publicarlos los podían leer, afirmándose como escritoras en un contexto sociohistórico en el que apenas tenían privilegios en la vida pública. María del Carmen Ramón, incidiendo en el poder que les daba el terreno de la imaginación, resalta un aspecto importante, su intención de vindicación femenina desde los cuentos de hadas, como escritoras y como transmisoras de una cultura femenina moderna (Ramón, 2001:98).

El alejamiento de la corte de Mada-

me D Aulnoy durante años, está documentado, incluido su viaje por España. La escritora se casó a los 15 años con un barón que tenía 30 años más que ella. En relación a este tema Carmen Ramón argumenta (2005:336):

«Recordemos aquí una de las constantes en la literatura de la época y en los cuentos de hadas femeninos en particular: el rechazo al matrimonio concertado, el deseo de amar libremente, la independencia y el heroísmo femeninos. Estos rasgos son coincidentes en gran medida con una realidad vivida en la sociedad del siglo por las mujeres de la nobleza francesa. Muchas de ellas pasan a ser modelo de autosuficiencia, voluntarismo, poder y valentía, cualidades estas que nunca estuvieron reñidas con el

refinamiento y la delicadeza, ni con una concepción convencional de la feminidad».

Madame d'Aulnoy huyó de Francia refugiándose en Inglaterra por haber acusado a su marido (ella en algunas fuentes, su madre en otras) de un delito de lesa majestad del que fue declarado inocente, e hipotéticamente en 1675 se vino a España, donde habría podido reunirse con su madre y permaneció hasta 1685. Tras permanecer en varios lugares de Europa, se instaló por una larga temporada en Madrid. Tras quedar viuda, el rey de Francia Luis XIV accedió a concederle su perdón en 1685. A cambio, según algunas fuentes, habría tenido que ejercer de espía para el monarca francés. Madame d'Aulnoy fijó su residencia de nuevo en París en 1690, donde su salón literario se convirtió en uno de los más populares de su

tiempo, siendo frecuentado por aristócratas y príncipes. (Guenther, 2010; Ruiz, 2013; Vicens, 2014; Clark, 2018).

### Cuentos de hadas subversivos

La vertiente transgresora de estos cuentos nos ayuda a evidenciar que, como Carmen Ramón defiende (2005:323):

«A menudo se olvida que el cuento de hadas alberga una vertiente subversiva, asumiendo el rol de tribuna para la denuncia social o la reivindicación de ciertas causas de modo más o menos velado o manifiesto. En efecto, son innumerables los relatos en los que se articula una clara defensa de los débiles, donde niños mártires, mujeres, pobres y desfavorecidos inician un tortuoso viaje hacia la felicidad y el bienestar. Este afán de rebeldía se traduce también en el cuestionamiento de creencias o conductas opresoras, en el replanteamiento de valores morales o en la presencia de ideas revolucionarias o vanguardistas en el ámbito social, cultural o político. Se trata, en definitiva, de contribuir a cambiar el mundo y de avanzar en el camino hacia el progreso. En consonancia con estas inquietudes, el cuento de hadas literario a la francesa, escrito mayoritariamente por mujeres, entre finales del siglo XVII y principios del XVIII, despliega magníficamente un abanico de convicciones e ideas que atañen principalmente a la consideración de la mujer en su plenitud de potencialidades y a la demanda de un trato igualitario y respetuoso para ellas».

En lo que concierne al empodera-

miento femenino a través de las hadas, Jack Zipes señala (2014: 65-66):

«Las hadas de sus cuentos señalan sus diferencias reales con los escritores hombres, su resistencia a las condiciones en que vivían, en particular las reglas que regían los modales y el comportamiento en las rutinas diarias dentro del proceso civilizador francés. Sólo en un reino de cuentos de hadas, no supervisado por la Iglesia ni sujeto a los dictados del rey Luis XIV, encontraban la posibilidad de proyectar alternativas surgidas de sus deseos y necesidades».

Y Raquel Sumay (2017:39-41) matiza:

Duggan (2005) destaca cómo d'Aulnoy empoderó a sus personajes femeninos, dotándolos de un conocimiento que los alejaba de la representación femenina que incluía Perrault en sus cuentos, en los que los personajes femeninos eran caracterizados por la sumisión. Este empoderamiento que presentó Madame d'Aulnoy se ve claramente reflejado en su obra, pues la autora francesa creó historias con mundos en los que las mujeres llegaban a lograr un poder político sin ayuda alguna de los hombres [...]. Asimismo, estas autoras combinaban elementos de la tradición oral con aquellos fantásticos procedentes de sus prolíficas imaginaciones. Temas como el amor y la amistad coronaban estos cuentos de longitud considerable, con descripciones bastante detalladas y que, según Bottigheimer (2009), en ocasiones contaban con finales infelices. Además, mediante sus obras reivindicaron la postura de

la mujer en una sociedad en la que el patriarcado las minusvaloraba e incluso las humillaba —buena parte de la sociedad atacaba sus obras por ser demasiado femeninas, utilizando el término peyorativamente—. El papel de los personajes femeninos en los cuentos de estas autoras sería significativo, destacando las hadas por ostentar el poder».

Catherine Orenstein (2003) nos recuerda que en los cuentos de hadas (2003:134-137) las heroínas son estimadas por su belleza, pero se premia su pasividad, su sumisión y su renuncia a la acción, recordando la manera en que se muestra una interpretación romántica del asesinato mostrando «víctimas glamurosas» que definen su poder y sus deseos casi exclusivamente en función de las narrativas masculinas. Y Vicenta Garrido (2015:112) nos recuerda que:

«Los personajes masculinos, sobre todo en los cuentos escritos por mujeres —como Mme. d'Aulnoy, que destaca la figura del hada y la de las protagonistas



femeninas—, aparecen desprestigiados, como reyes incompetentes, padres débiles o tiranos, príncipes pasivos y monstruos horribles; frente a personajes femeninos muy valorados: princesas activas, inteligentes, astutas y más valerosas que sus príncipes».

Alison Lurie (1998) evidencia que a finales del XIX se establece un canon al que se adaptaron los editores, hombres, que publicaron una parte de los cuentos recogidos de la tradición oral, sólo los que podían adaptarse a las normas sociales aceptables de las clases acomodadas. Durante casi doscientos años se suprimieron relatos, se cambiaron los textos originales, se alteraron las historias. En cada nueva edición las mujeres hacían y decían menos cosas. Los editores victorianos censuraron el sexo, la muerte, el mal carácter y, especialmente, la iniciativa femenina. Pero desde los años setenta hasta la actualidad los cuentos de hadas se revisan desde el/los feminismo(s) y, aunque como destaca Lewis C. Seifert (2000) las críticas feministas coinciden en la subversión de las contiendas femeninas, difieren sobre cómo explicar las ambigüedades ideológicas de este corpus, debido a su complejidad histórica y textual. Adam Zolkover (2004:370) señala su comienzo en la década de 1970 con la publicación del ensayo de Alison Lurie «Fairy Tale Liberation» (*The New York Review of Books* 15 (11):42-4, 1970), y la enérgica respuesta de Marcia R. Lieberman —*Algún día vendrá mi príncipe: Aculturación femenina a través del cuento de hadas* (College English 34 (3):383-95, 1972)—; Zolkover también señala que académicos y académicas de una variedad de disciplinas que incluyen, entre otros, folclore y estudios literarios, han gene-



BRIAN FROUD, EL MUNDO DE LAS HADAS, MONTENA, 2000.

rado un flujo constante de discursos sobre el papel de la mujer en la producción y el contenido de los cuentos de hadas. Como Javier González destaca (2012:145):

«La revisión del cuento de hadas desde una perspectiva femi-

nista supone la deconstrucción del paradigma heredado y la exhibición de sus diferencias respecto a éste. En otras palabras, esta revisión reevalúa los valores de las narrativas patriarcales oponiéndose a su autoritarismo y, al mismo tiempo, rechaza el modelo

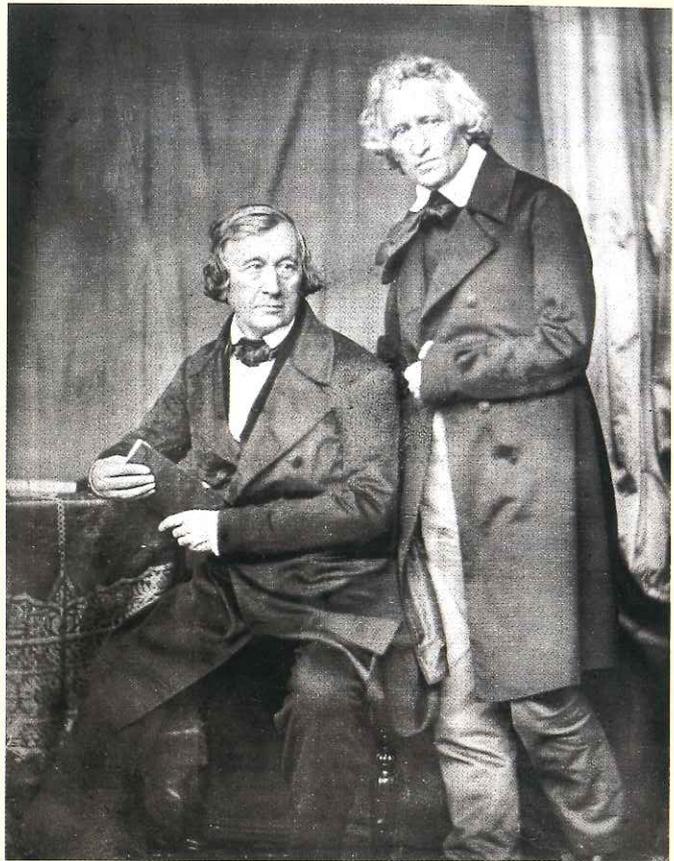
estable y definido de su subjetividad femenina ofreciendo una multiplicidad de voces que subrayan su ambigüedad e inestabilidad».

La utopía que alimentaba a las escritoras de cuentos de hadas que plasmaban sus deseos en la ficción, y narrando se narraban a sí mismas, llega hasta las reescrituras contemporáneas. Beatriz Domínguez defiende (1999:23) que: «la temática de estos cuentos mantiene el aspecto fantástico que tiene el cuento tradicional, y refleja un mundo utópico en el que las mujeres tienen la posibilidad de organizar su vida y su educación, en general para elegir qué quieren ser y con quién quieren estar».

#### Reescrituras: el caso de *La Cenicienta*

Un estudio en profundidad de algunas de estas (re)escrituras de *La Cenicienta* es el de Carolina Fernández, recogiendo como referencia el sistema de Aarne Thompson que reúne cuatro variantes: 1) la primera cuando Cenicienta es maltratada por su madrastra y reconocida finalmente por su zapato; 2) las variantes que incluyen el incesto; 3) los cuentos que reproducen en su argumento el esquema del relato de *El Rey Lear*, que destierra a su hija; y 4) incluye las versiones protagonizadas por personajes masculinos (Fernández, 1997:27-28). Así mismo destaca los diversos enfoques críticos desde los que se ha interpretado el cuento de Cenicienta: 1) estructural, que se fija en los aspectos formales del texto; 2) cristiano y 3) simbólico-psicológico (ambos enfoques consideran que los cuentos de hadas son relatos capaces de solucionar problemas), y 4) feminista, que supone una nueva forma de leer los cuentos de hadas y justifica como acción política necesaria la (re)escritura para desvelar y combatir los arquetipos patriarcales (Fernández, 1997: 46-90, 166).

Desde el enfoque feminista, Fernández (1997:86) evidencia, por ejemplo, el análisis que Ruth Bottigheimer realizó en 1987 de las diferentes versiones de los Grimm sobre el cuento de *La Cenicienta* en las diferentes ediciones de 1812, 1819 y 1857, en las que estudia la incidencia, distribución y presentación del estilo directo en el relato, concluyendo que: a) los Grimm redujeron progresivamente las intervenciones en estilo directo de las mujeres y, a la vez, aumentaron las de los hombres; y b) en los personajes femeninos «malos» la disminución de las intervenciones en estilo directo de una edición a la siguiente no fue tan drástica como en los personajes femeninos «buenos».



Los hermanos Grimm

Algo muy importante, cuando a más poder se corresponde más acceso al uso directo de la palabra. Fernández también recoge los análisis sobre el personaje de la «coqueta», construido desde la mirada masculina, evidenciando (1997:100):

La existencia en el mundo actual de un mito como éste explica y justifica el interés de muchas escritoras contemporáneas por revisar el cuento de *Cenicienta* para poner de relieve los aspectos del relato que contribuyen a perpetuarlo; su labor, además, permite que sean reveladas con total claridad las connotaciones competitivas, jerárquicas y violentas que caracterizan al concepto de belleza tal y como lo define el mito tradicional.

c) Acceso a las fuentes directas para poder contrastar, debatir y construir conocimiento de manera conjunta. Y



Cenicienta ilustrada por Noemí Villamuza (Anaya).

aprender a investigar sobre LIJ, necesariamente, desde el conocimiento de los propios textos de LIJ, desde la lectura, contraste y reflexión basados en una formación lectora real, facilitando la lectura de las versiones de *La Cenicienta* de Basile, Perrault, los Grimm, Madame d'Aulnoy y James Finn Garner.

También hay numerosos libros de LIJ que adaptan *Cenicienta* o la transforman. En este punto recordamos que hay 345 variantes de *La Cenicienta* y, además, las versiones no recopiladas (Kolbenschlag, 1994:105). Que además de las versiones europeas existen otras versiones, como la egipcia (aquí Cenicienta se llama Ródope), la africana (recordemos a Madisú de Christine Nöstlinger [1997] basada en un relato de Frank Abu Sidibé), la coreana (Cenicienta se llama Kongjwi), la china (aquí Yeh-Shen, pies de loto, mostrando la preferencia estética por los pies femeninos diminutos que tanto sufrimiento producía al vendárselos a las mujeres), o la americana (en América del Norte, los indios abenaki cuentan con una historia similar a la de la Cenicienta; se desconoce si es anterior o posterior a la colonización europea). Desde posicionamientos diversos e interpretaciones distintas, como ya se ha señalado, autoras y autores han abordado diversas versiones de *La Cenicienta*: Bettelheim se ocupa, entre otros aspectos, de la rivalidad fraterna (1983:331-386) o J. C. Cooper, identifica la simbología del hogar como dominio femenino y los poderes mágicos (1998:19-56). También resaltamos que el cuento de *Cenicienta* es transcultural, con un recorrido que une territorio y mundo, incluyendo adaptaciones contemporáneas en las que el protagonista es un chico, como por ejemplo la de Babette Cole de *El príncipe Ventafocs* (*El Príncipe Ceniciento*). Adaptacio-

nes que surgen con el transcurso del tiempo, incorporando el contexto como *La Cenicienta* de Gabriela Mistral, escrita en 1926, u otras, desde adaptaciones feministas como *La Cenicienta rebelde* de Ann Jungman (1993) o *La Cenicienta que no quería comer perdices* de Nunila López y Myriam Camero. También se han acercado a Cenicienta autores como Gianni Rodari en su cuento «Miss Universo de ojos de color verde-venus» en su libro *Cuentos escritos a máquina* (2016) o Roald Dahl en su versión de *Cuentos en verso para niños perversos* (1988).

**d) Abordar el intertexto literario.** Incorporando las subculturas de origen del estudiantado, *interactuando con el texto* (Mendoza, 2008:12).



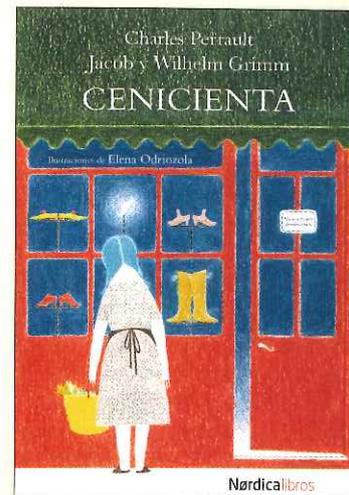
El pintor Carl Offterdinger (1829-1889) incluye en su *Cenicienta* la moda del xvii, que podemos seguir desde documentos de museos de indumentaria.

Debemos hacer referencia a obras literarias de LIJ contemporáneas que realizan una aproximación literaria a los cuentos de hadas desde la intertextualidad, desde una naturaleza híbrida que se aleja del marco canónico fijo. Un ejemplo es *Todas las hadas del reino*, de Laura Gallego (2015) (Aguilar, 2018).

Los cuentos, como señalan Eloy Martos y Gloria García ((2005:258), siguiendo a Van Gennep y Matute, *migran no sólo de contenidos o de lugar, sino también de soporte o lenguaje*. En el largo camino que lleva de la tradición oral a su fijación, las adaptaciones, transformaciones y censuras que surgen por el camino (Aguilar, 2000), *Cenicienta* cuenta con numerosas adaptaciones cinematográficas, que también han ido

incorporando los contextos desde los que se producían, como por ejemplo *Cendrillon* (Georges Méliés, 1899); *Cendrillon* (Albert Capellani, 1907); *Cinderella* (George Nichols, 1911); *Cinderella* (James Kirkwood, 1914); *Zolushka* (Nadezhda Koseverova, Mijaíl Shapiro, 1947).

Maria Tatar (2003 :28) nos recuerda al respecto la reinención dentro de la misma cultura del personaje de *Cenicienta* desde la literatura, la música y el cine. Su actualidad es palpable en personajes que resaltan el empoderamiento femenino como,



Otra versión de *Cenicienta* con ilustraciones de Elena Odriozola (Nórdica).

por ejemplo, el personaje de «Zorricienta» del cómic *Idiotizadas* de Moderna de Pueblo, donde las hadas pasan a ser «empoderadas» (2017) o en las princesas de la serie de «Shrek».

En música encontramos la ópera *La Cenerentola*, de Rossini, estrenada en Roma en 1817. También contamos con el ballet *La Cenicienta*, con música de Serguéi Prokófiev, que se estrenó en el Teatro Mariinski de San Petersburgo en 1945. Los coreógrafos fueron tres importantes figuras del ballet: Marius Petipa, Lev Ivánov y Enrico Cecchetti. Y adaptaciones como la efectuada por el coreógrafo Víctor Jiménez desde la danza contemporánea (2017). Tampoco desde la música popular ha dejado de mutar, así podemos señalar el proyecto musical activista *CinfeFella* (2012) de Todrick Hall, a favor de la legalización del matrimonio homosexual, combinando canciones conocidas de los 40 principales con melodías clásicas de Disney, protagonizada por un

Ceniciento.

Y otras aproximaciones artísticas, desde pioneras como Julia Margaret Cameron (Julia Margaret Pattle, 1815-1879) que fotografió mujeres victorianas como hadas, hasta proyectos de fotografía feministas como *Fallen Princesses* de Dina Goldstein (2007-2009), en el que se incluye a Cenicienta, y otros autores como Alessandro Palombo o Saint Hoax, que abordan la violencia de género, la guerra o la diversidad LGTBIQ, ya trabajados anteriormente (Aguilar, 2015b), incorporando nuevas interpretaciones, como la fotógrafa inglesa Sarah Maple (2018), en el que Cenicienta se convierte en graduada y parlamentaria, empoderándose en roles sociales diferentes (Sidoti, 2018). O los fotomontajes ilustrados de Andhika Muskin sobre personajes de la industria de la moda incorporando a Cenicienta (Astrid, 2018).

### ¿Cómo lo llevamos a la práctica?

Un día a la semana debatimos en la asamblea sobre artículos científicos. El otro día alternamos Tertulia Literaria Dialógica, Talleres y Seminarios. Todos los días empezamos con el libro de cada día. Éste es el resumen de las diversas acciones educativas implementadas:

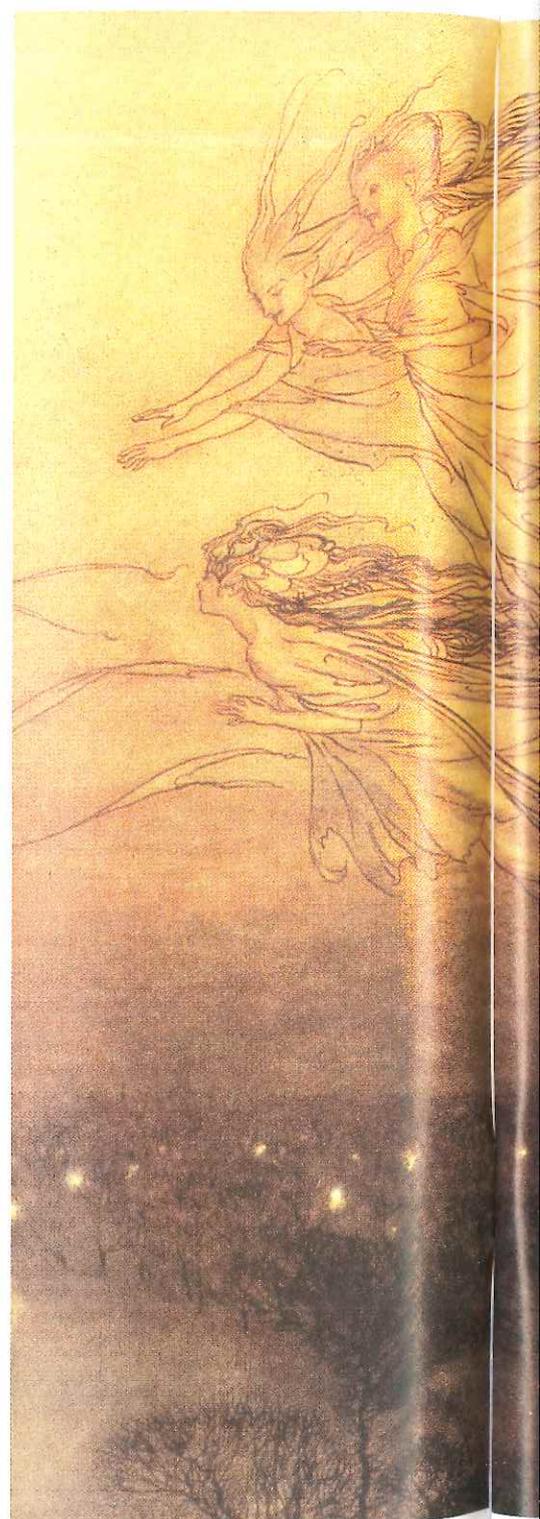
**a) Los debates asamblearios.** El primer día nos constituimos en asamblea permanente buscando interacciones de humanización dialógica. En el aula virtual están colgados los artículos científicos sobre LIJ que vamos a tratar en la asamblea (cuando la celebramos los artículos ya han sido leídos por los grupos reducidos previamente). Se aportan dos interrogantes a la plenaria y sobre esos interrogantes —la «pedagogía de la pregunta» de Freire—, trabajamos. En cada asamblea hay un relator/a que narra todo lo que ocurre y lo

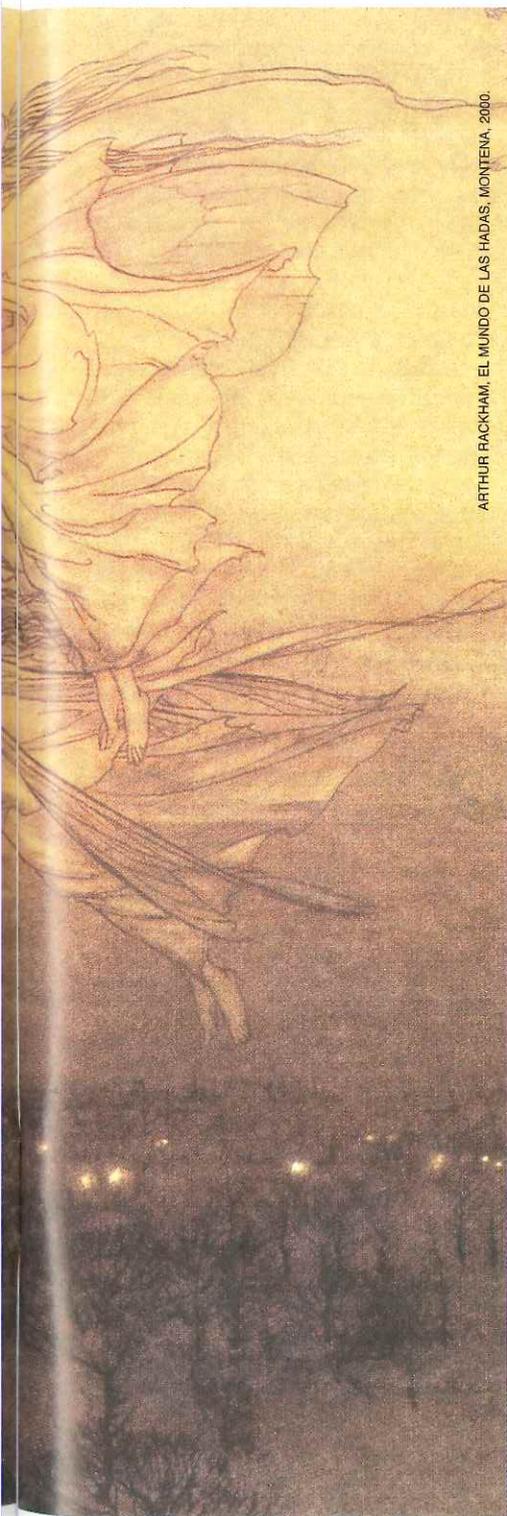
vuelca en el aula virtual. También un moderador/a. Y, en ocasiones, si así lo desean, un documentalista que deja constancia gráfica de lo que ocurre.

**b) El aula virtual.** Organiza y estructura nuestro trabajo. En cada tema hay foros que complementan el trabajo de clase. En total, al acabar la asignatura se ha accedido a cientos de foros, desde materiales hipermodales e hipertextuales, muchos de ellos citados a lo largo de este texto (publicidad, cortometrajes, canciones, más artículos para saber más, revistas digitales, blogs, recursos...), generando interacciones, investigación, lectura y escritura en el estudiantado. El contenido de los foros es interdisciplinar, interrelacionando el contexto histórico, género y LIJ. No entrar a los foros no penaliza. En la clase de 88 estudiantes, sin embargo (y eso demuestra que les interesa) ha habido en la asignatura semestral 949 entradas con huella en los foros, de ellas 874 han sido individuales y 75 grupales (en la clase había 10 grupos reducidos).

**c) Los diarios dialógicos.** En constante (re)construcción colectiva, elaborados por el estudiantado y colgados en el aula virtual, incluyen todo lo que hemos hecho, desarrollado y vivido. Toda la información es pública y compartida.

**d) El libro de cada día.** Antes de empezar a trabajar cada día leemos un libro de LIJ. En el aula virtual está colgada toda la información relacionada con cada libro, generando nuevos itinerarios de información. Hemos podido leer diversas versiones y adaptaciones contemporáneas de *La Cenicienta*, también las diversas concepciones desde la ilustración, y revisiones inclusivas desde otras culturas y otros continentes. Así como libros relacionados con el tema del trabajo doméstico, la subversión desde el trabajo como *Mi madre es rara*





ARTHUR RACKHAM, EL MUNDO DE LAS HADAS, MONTEÑA, 2000.

(Gilmore-Jones, 1991), *La rebelión de las lavanderas* (Blake-Yeoman, 2009), *El libro de los cerdos* (Browne, 2014) o *La esposa del conejo blanco* (Blachelet, 2016).

**e) La Tertulia Literaria Dialógica (TLD) de LIJ.** Desde que las implementamos en nuestra asignatura el curso 2005-2006 han sido protagonistas de las TLD hasta el curso 2017-2018, un total de 1.589 estudiantes.

Hemos trabajado el cuento de *La Cenicienta* en las versiones de Charles Perrault (1697); Madame d'Aulnoy (1698) y los hermanos Grimm (1812-1815). En la TLD se produce un proceso intersubjetivo de creación de sentido del texto, relacionando el texto con el contexto de la obra, y además, con el propio contexto de las personas participantes (Aubert *et al.*, 2008 y Valls *et al.*, 2008).

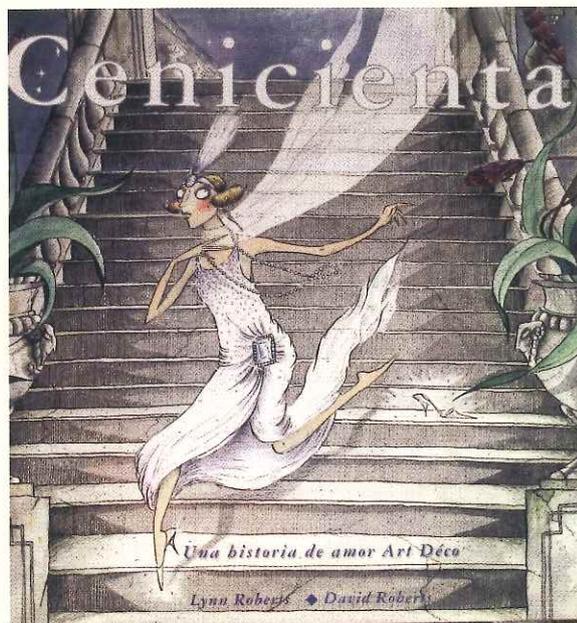
En la TLD también abordamos la comparación entre las diversas versiones. Este es un ejemplo de las reflexiones que se aportaron: «En las tres versiones encontramos un modelo de mujer que sólo alcanza el éxito cuando se casa con un hombre de una posición socioeconómica alta, haciendo de esta situación una meta y un objetivo primordial. Este pensamiento todavía está presente en la mente de muchas personas que esperan que su hija se case con un «hombre de bien» o «de buena casa». Como si ésta fuera la única forma de triunfo para ellas, para huir de la esclavitud de dedicarse a limpiar, cocinar, coser y demás cosas que nuestra Cenicienta realiza [...]. Y sí es cierto que, en su mayoría, estos trabajos son llevados a cabo por mujeres, sobre todo debido a los estereotipos y los prejuicios que hemos heredado y que siguen presentes en la sociedad actual. Y aquí es donde cobra un gran papel el sistema educativo, ya que es quien tiene la

capacidad de formar personas libres de machismo y hacer comprender a las generaciones futuras que el éxito, el verdadero éxito, no consiste en obtener más poder económico, sino en ser libre para decidir y para llevar la vida por el camino que se crea conveniente. Por lo tanto, somos nosotros, como futuros docentes, quienes tenemos que empezar a romper con todos estos arcaísmos que no nos dejan avanzar como sociedad libre». Como destaca Teresa Colomer (2005:86): «la clase de literatura es un ámbito donde se cuestiona, se dialoga y enriquece el mundo propio».

**f) Los talleres de ilustración.** Como señala Zipes (1984) siempre es necesario «un examen de las ilustraciones que en muchos casos son tan importantes o incluso más importantes para transmitir nociones de sexualidad y violencia que los propios textos». Al trabajar, además, muchos álbumes en los que la información procede de la interacción entre texto e imágenes, estos talleres son imprescindibles.

Además realizamos diversos itinerarios. La moda será el vínculo. Si tenemos en cuenta la evolución del concepto de infancia a lo largo del siglo XX, Henry Giroux (2003: 29-33) evidencia que en el siglo XX la infancia no se acababa como categoría histórica y social; simplemente, se la ha transformado en una estrategia de mercado y en una estética de moda para expandir las necesidades como consumidores de las personas adultas privilegiadas. También que, a medida que se incrementa la comercialización de la cultura, el único tipo de ciudadanía que ofrece la sociedad adulta a los menores es la del consumismo.

La obra del ilustrador alemán Frank Flöthmann, por ejemplo, muestra una intención feminista (Ottel: 2013), pero no siempre es así. La moda ha



fagocitado el feminismo incorporando el *girl power* como una estrategia comercial más, como mostró el desfile de Chanel de septiembre de 2014, en el que literalmente se montó una manifestación feminista en el Grand Palais para presentar su colección. O la última moda de 2017 y 2018 de camisetas Chanel o Gucci con lemas feministas, que lucen artistas e *influencers*, que cuestan entre 300 y 700 euros.

Un primer itinerario une LIJ e ilustración sobre *La Cenicienta* con moda y arte. La actualidad de *Cenicienta* es palpable en las portadas de revistas de moda. Ya en 1914 *Cenicienta*, ilustrada por Maxfield Parrish, fue portada de marzo en la revista *Harpers s Bazaar*. Posteriormente y hasta la actualidad la han incluido como portada revistas de moda como *Elle* o *Vogue*. La influencia de los cuentos de hadas, incluido *Cenicienta*, en los creadores de moda es evidente. Un ejemplo es la exposición *Fairy Tale Fashion*, que une

moda y cuentos de hadas, celebrada en 2015 en Nueva York y organizada por el FIT (Fashion Institute of Technology), en la que también se incluyeron reconocidos ilustradores.

En clase vemos cómo era la moda del siglo XVII en Europa y cómo aparece reflejada en algunas de las primeras ilustraciones sobre *La Cenicienta*, comprobando que, por ejemplo, Carl Offterdinger (1829-1889) sí que incluye la moda del XVII,

que podemos seguir desde documentos de museos de indumentaria. El estudiantado tiene imaginarios distintos, muchos de ellos unidos a la moda del siglo XVIII, a partir de sus aproximaciones desde adaptaciones de *La Cenicienta* ilustradas que leyeron en su infancia. La moda también es un clasificador social. Los peinados del siglo XVIII, altos hasta extremos delirantes, aparecen nuevamente en los cardados de los sesenta, setenta y ochenta, más cercanos para el estudiantado desde imágenes familiares recogidas en álbumes de fotos y vídeos caseros y, ya en el siglo XXI, desde iconos musicales como Amy Winehouse y también iconos de la cultura popular como Marge Simpson.

Para observar cómo se ha ido interpretando *La Cenicienta* en el ámbito de la ilustración, realizamos un recorrido por algunos de sus ilustradores más relevantes, en los que incluimos a Gustave Doré (1832-1883), Arthur Rackham (1867-1939), Edmund Dulac (1882-1953). Y también por

algunas de sus ilustradoras en el siglo XX y XXI: Katharine Cameron (1874-1965), Kveta Pacovská (1928), Elena Odriozola (1967), Noemí Villamuza (1971) y María Hdez. Ávila (s/f). También desde ilustradores que han tomado elementos de influencias artísticas concretas, específicamente del modernismo y del *art déco*, y la moda de las actrices del cine mudo. Los ilustradores de *La Cenicienta* que vemos son Kay Nielsen (1886-1957), Harry Clark (1889-1931), Roberto Innocenti (1940) y David Roberts. Lo mismo hacemos con artistas e ilustradores de hadas como Sophie Gergembre (1823-1903), Apelles Mestres (1854-1936), Arthur Rackham (1867-1939), Elisabeth Shippen Green (1871-1954) y Benjamin Lacombe (1982); y de brujas (Molly Brett [1902-1990], Eugène Grasset [1841-1917] y Benjamin Lacombe [1982]), reflexionando sobre el poder unido a las brujas en la cultura popular, y su documentación histórica en los museos de Zugarramurdi y Tuixent.

**g) Seminarios** que recuperan el contenido implementado en anteriores proyectos USE, vinculándolos con este proyecto (igualdad efectiva, violencia de género, diversidad sexual y memoria histórica educativa). También recuperamos aportaciones intertextuales ligadas a *La Cenicienta* (cine, ilustración teatro, música, artes plásticas, ballet, publicidad, experiencias de activismo social y cultural, memes,) y revisiones del cuento de hadas desde una perspectiva feminista, desde el diálogo igualitario visibilizando a las autoras de la tradición perdida del imaginario literario colectivo sobre los clásicos. Para saber más, en clase desarrollamos un seminario sobre mujer y literatura, recorriendo la genealogía de mujeres escritoras. Y José Luis Laborda, responsable de las Tertulias Musicales

Dialógicas del Conservatorio de Castelló, nos imparte una conferencia sobre «Música y Género».

El último itinerario/seminario nos lleva del siglo XVII al trap, subgénero musical del hip hop que comienza a finales de la década de 1990 y principios de los 2000 en el sur de Estados Unidos. La moda del siglo XVII en España se plasma en *Las meninas*, de Velázquez, acabado en 1656. Un cuadro que transforma la manera de leer las imágenes y que cambia el punto de vista sobre a quién retrata realmente el pintor, algo muy relevante a la hora de abordar las ilustraciones en la LIJ. También vemos diversas interpretaciones de la infanta Margarita y las Meninas: Botero, Rafael Solbes, Cristóbal Toral, Lluís Barba, Antonio de Felipe, Szukajw, Cross Street, Pierre-Adrien Sollier, Ibáñez, Joel-Peter Witkin, Yasumasa Morimura, Dalí o Manuel Valdés entre otros que, en sus distintas versiones y transformaciones, incorporan a la escena que muestra el cuadro de *Las meninas* a Marilyn Monroe y a Mao, dibujados por Andy Warhol, Mickey Mouse, la actriz Shirley Temple, Wonder Woman y Supergirl, los personajes de Juego de Tronos, los lego y los playmobil o la estatua de la libertad, entre otros. Francesca Bonazzoli (2013:17-18) señala la importancia de la difusión y reinterpretación en el imaginario popular que acerca emotivamente a los clásicos del arte, convirtiéndolos en un icono cultural.

Christian Flores crea en 2017 el vídeo *Velaske, yo soi guapa?* (*Las meninas Trap Mix*), en el que se denuncia la cosificación, la cultura de la belleza femenina actual y cómo se inculca a las niñas, además de otros temas ligados al siglo XVII, como el uso político del

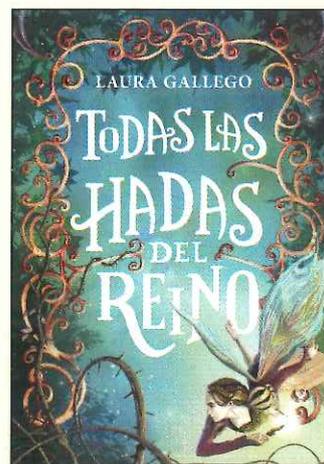
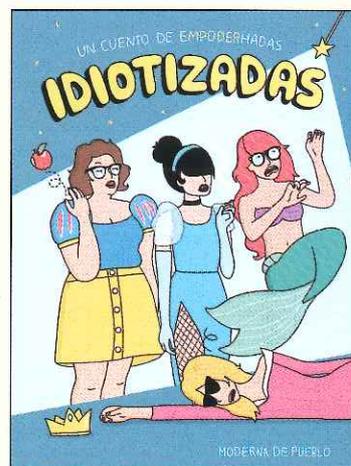
matrimonio. El *youtuber* Emilio Doménech (2017) introduce además elementos referenciales de la cultura popular actual relacionados con este vídeo, como las cantantes Las Bistecs o la serie «South Park». Desde aquí enlazamos con la novela gráfica, premio nacional de cómic en 2015, *Las meninas*, de Santiago García (2014) que, a su vez, nos remite a la serie de 58 cuadros de Pablo Picasso. También enlazamos con libros de conocimientos sobre *Las meninas*, distinguiéndolos de los libros de LIJ. Y visibilizamos el proyecto de *Las meninas de Canido* (vagabundos, s/f), que nació en 2008 como un movimiento artístico impulsado por el pintor de El Ferrol Eduardo Hermida, vindicando su degradado barrio natal. Desde entonces se han celebrado múltiples ediciones a las que se han ido sumando decenas de artistas, pintando muros y fachadas desde interpretaciones personales del cuadro de Velázquez. En 2013 se reconoció como itinerario cultural europeo. Tienen un espacio reservado para Banksy, artista reconocido mundialmente en *street art*.

### Evaluación

La evaluación del proyecto por parte del estudiantado participante muestra que antes de cursar esta asignatura solamente se había informado sobre género el 19,5% del estudiantado. Recordemos que se trata de estudiantado de cuarto curso: la cifra es alarmante. Los resultados nos muestran que el 100% de la clase considera que el proyecto USE enfoca la formación inicial de los maestros y maestras de una manera integral, es decir, además de aprender los conocimientos necesarios para



Portada de la revista Elle con ilustración de Cenicienta.



desarrollar la tarea profesional, también ayuda a formar ciudadanos-as comprometidos con una educación crítica y democrática. El 100% considera que se implementa la lectura crítica y dialógica como herramienta que amplía su competencia en aprendizajes ligados a la LIJ. El 100% considera que amplía su competencia en aprendizajes ligados a la ilustración en la LIJ. El 100% considera que favorece el acceso a las fuentes directas (clásicos) para poder contrastar, debatir y construir conocimiento de manera conjunta, aprendiendo a investigar sobre LIJ desde el conocimiento de los propios textos de LIJ, desde la lectura, contraste y reflexión basados en una formación lectora real. El 100% considera que el proyecto USE favorece poder llevar a cabo la construcción de itinerarios lectores de calidad literaria y estética

ligada al Plan de Lectura del Centro.

Respecto al género, el 100% considera que el proyecto USE favorece poder trabajar la relación intertexto/hipertexto literario, ligando la cultura académica con la cultura popular (literatura, cine, arte...) y temas de transformación social y de género. El 100% considera necesaria, tras concluir nuestro proyecto USE, la recuperación e introducción de escritoras de calidad demostrada en el currículum de la formación inicial de maestros y maestras y, posteriormente, en las escuelas. El 100% valora una transformación personal tras concluir el proyecto USE, en lo que concierne a la inclusión curricular de escritoras e ilustradoras, del género y de la innovación educativa en DLL (Didáctica de la Lengua y la Literatura), en su posicionamiento como futuros maestros y maestras.

La sensibilización ha ido unida a la formación. Hemos trabajado desde un currículum interdisciplinar, no fragmentado. Como destaca uno de los grupos: «En una sociedad que nos educa para tener miedo, un miedo paralizante, no podemos perder el derecho y la capacidad de soñar por una sociedad mejor, pues si no creemos en el cambio, nada cambiará. Y no se trata tan sólo del derecho a soñar, sino del derecho a construir otra sociedad». Y la literatura, la didáctica de la LIJ unida al género puede contribuir a ese cambio.

\*Consol Aguilar Ródenas es catedrática de la Escuela Universitaria de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Jaume I, de Castellón (Comunidad Valenciana).

#### Bibliografía y recursos en web

- Aguilar, Consol. «De la tradición oral a la realidad virtual». *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, 125, 2000.  
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/85151>
- \_\_\_\_\_. «Género y formación de identidades». *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 191, 2006.  
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/56004>
- \_\_\_\_\_. «Igualdad, género y diversidad sexual en la Formación Inicial de Maestro/a en la Universidad Jaume I». *Temas de Educación*, 21 (1), 2015.  
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/159004>
- \_\_\_\_\_. «Princesas Disney. De los cuentos de los clásicos a las nuevas interpretaciones culturales». *CLIJ*, 266, 2015.  
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/125804>
- \_\_\_\_\_. «Violencia 0 desde 0 en la formación inicial de maestros y maestras: de Barba Azul a la LIJ», en Fundación Isonomia (ed.). *Actas del Seminario Internacional contra la Violencia de Género*. Castelló: Universitat Jaume I/ Generalitat Valenciana/Fundació Isonomia, 2015.  
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/160394>
- \_\_\_\_\_. «Actualitat de les propostes de lectura de "Mujeres Libres": accions concretes en projectes d'innovació educativa en la formació inicial de mestres al segle XXI», en *Educar en temps de guerra. XXII Jornades Internacionals d'Història de l'Educació*. València: Institució Alfons el Magnànim, 2016.  
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/165122>
- \_\_\_\_\_. (2017a). «Formación en género en la formación inicial de maestros y maestras: una alternativa transformadora». *Nuestra Bandera. Revista de Debate Político y Teórico. Especial Educación*. 236, 2017.  
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/170766>
- \_\_\_\_\_. «LIJ y diversidad sexual LGTBI en la formación de maestros». *CLIJ*, 276, 2017.  
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/167203>
- \_\_\_\_\_. «Género e intertextualidad en *Todas las hadas del reino* de Laura Gallego». *CLIJ*, 281, 2018.  
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/172463>
- Andhika Muksin. <https://www.facebook.com/andhikamuksinart/>

- \_\_\_\_\_ <https://www.facebook.com/andhikamuksinart/>
- Arroyo, Carlos. «Escritoras silenciadas en clase de Literatura». *El País*, 30 de mayo, 2013.  
<http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/05/escritoras-silenciadas-en-clase-de-literatura.html>
- Astrid, M. «Quand des personnages de Disney se retrouvent sur les photos de célébrités...» *Le blog de parents Momes*. 25 de abril, 2018.  
<http://www.momes.net/Blog/Quand-des-personnages-de-Disney-se-retrouvent-sur-les-photos-de-celebrities>
- Basile, Giambattista. *El Pentamerón. El cuento de los cuentos*. Madrid: Siruela, 2006.
- Bettelheim, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, 1983.
- Blanco, Olivia. «Nunca te fíes del tío Perrault». *Arenal*, 21(2), 2014.  
<http://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/2632>
- Bonazolli, Francesca. (2013). «Cómo nace un icono», en *De Mona Lisa a los Simpson*. Barcelona: Lunewerg, 2013.
- Calderón, Valeria. «9 inspiradoras imágenes que muestran cómo lucirían las princesas de Disney si fueran feministas». *OkChicas*, 2017.  
<https://www.okchicas.com/creatividad/inspiradoras-imagenes-muestran-princesas-disney-feministas/>
- Caso, Ángeles. *Ellas mismas. Autorretratos de pintoras*. Libros de la Letra Azul, 2016.
- Cerrillo, Pedro. «Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la literatura infantil», en *La literatura infantil en el siglo XXI*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.
- \_\_\_\_\_ «La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria», en *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos. Actas del XVI Congreso Internacional de la SEDLL*. Universitat d'Alacant, 2016.
- Colahan, Clark. *Le nouveau-gentilhomme de Mme. d'Aulnoy: factores trans-culturales en la calibración de la salud mental de don Quijote*. *Tropelías, Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 29, 2018.  
[https://doi.org/10.26754/ojs\\_tropelias/tropelias.2018291559](https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2018291559)
- Cole, Babette. *El Príncipe Ceniciento*. Barcelona: Destino, 1990.
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cooper, J. C. *Cuentos de hadas. Alegorías de los Mundos Internos*. Buenos Aires: Sirio, 1998.
- Creacdictos. «Disenchanted, El Lado Oscuro de Disney por José Rodolfo Loaiza», 2017. <http://sumo.ly/XjOe>
- D'Aulnoy, Madame. *El cuarto de las hadas*. Madrid: Siruela, 1992.
- Dahl, Roald. *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Ediciones Altea, 1988.
- DocuGénero: Literatura Infantil y Juvenil  
<http://docugenero.blogspot.com/2014/04/docugenero-literatura-infantil-y-juvenil.html>
- Doménech, Emilio. *Velázquez yo soy guapa, explicado*, 2017.  
<https://www.youtube.com/watch?v=XLEQsmrMVns>
- \_\_\_\_\_ *Velázquez yo soy guapa: entrevista con su creador*. Emilio Doménech, 2017.  
<https://www.youtube.com/watch?v=07MAQya3RIs>
- Domínguez, Beatriz. (1999). *Hadas y brujas. La reescritura de los cuentos de hadas en escritoras contemporáneas en lengua inglesa*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1999.
- Feminist Disney. <http://feministdisney.tumblr.com/>
- Fernández, Carolina. *Las re/escrituras contemporáneas de Cenicienta*. Oviedo: KRK Ediciones, 1997.
- \_\_\_\_\_ «Cuentos de hadas y feminismo a la emancipación por la fantasía», en *Platero: Revista de Literatura Infantil-Juvenil y Animación a la Lectura*, 142, 2004.
- Finn Garner, James. *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe, 1995.
- Flores, Christian. *Velaske, yo soy guapa? (Las meninas Trap Mix)*. 2017.  
<https://www.youtube.com/watch?v=1l6p2-40-F0>
- García, Santiago. *Las meninas*. Bilbao: Astiberri, 2014.
- Goldstein, Dina. *Fallen Princesses, 2007-2009*.  
<http://www.fallenprincesses.com/flash/index.html>  
<http://www.fallenprincesses.com/>
- González, Javier. «Intertextualidad y desarrollo de competencias comunicativas y narrativas», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 2012.
- Guenther, Melissa (2010): «España bajo la mirada de una francesa: la relación del viaje de España (1691) de Madame d'Aulnoy». en *Revista Electrónica de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 2, 2010.  
<https://www.raco.cat/index.php/452F/article/viewFile/208060/277238>
- Garrido, Vicenta. *Mujeres y Hadas. Desde el cuento a las reivindicaciones femeninas*. Jaén: Universidad de Jaén, 2015.

- Giroux, Henry. *El ratoncito feroz. Disney o el final de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata, 2003.
- Grimm, Jacob y Wilhelm. *Cuentos*. Madrid: Alianza, 1999.
- Herrero, M. de los Ángeles. *L univers literari de les escriptores valencianes dels segles XVI-XVIII*. València: Institutió Alfons el Magnànim, 2018.
- Jungman, Ann. *La Cenicienta rebelde*. Madrid: SM, 1993.
- Kolbenschlag, Madonna. «Adiós Bella Durmiente. Crítica de los mitos femeninos». Barcelona: Kairós, 1994.
- Lared. «Controvertida campaña contra violencia doméstica protagonizada por princesas de Disney. ¿Cuándo dejó de tratarte como una princesa? Es la pregunta que acompaña las impactantes y polémica imágenes». *La red 21*.  
<http://www.lr21.com.uy/mujeres/1186565-saint-hoax-controvertida-campana-contra-violencia-domestica-protagonizada-por-princesas-disney>
- Lerer, Seth. *La magia de los libros infantiles. De las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter*. Barcelona: Ares y Mares, 2009.
- Loaiza Ontiveros, José Rodolfo. «I Found my Wings», 2015.  
[https://www.flickr.com/photos/rodolfo\\_loaiza/20779317845/](https://www.flickr.com/photos/rodolfo_loaiza/20779317845/)  
 «Disenchanted/Profanity Pop». <http://thecitylovesyou.com/urban/disney-desencantado-por-jose-rodolfo-loaiza-ontiveros/>  
<http://laluzdejesus.com/jose-rodolfo-loaiza-ontiveros-profanity-pop-the-laluzapalooza-jury-winners/>
- López, Marian. *Para qué el arte*. Madrid: Fundamentos, 2015.
- López-Navajas, Ana. «Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada», en *Revista de Educación*, 363, 2014.  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363\\_188.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_188.pdf)
- López, Nunila/Cameros, Myriam. *La Cenicienta que no quería comer perdicés*. Barcelona: Planeta, 2009.
- Lurie, Alison. *No se lo cuentés a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- Martos, Eloy/ García, Gloria. (2005). «Las nuevas tecnologías y la literatura infantil y juvenil» en *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves* (247-283). Málaga: Aljibe, 2005.
- Mendoza, Antonio. *Textos entre textos*. Barcelona: Horsori, 2008.
- Menéndez, Cristina. «Compositoras en la historia. La música del silencio». *m-arteyculturavisual*, 2015.  
<http://www.m-arteyculturavisual.com/2015/12/08/compositoras-en-la-historia-la-musica-del-silencio/>
- Mistral, Gabriela. *La Cenicienta*. Santa Cruz de Tenerife: Diego Pun, 2014.
- Moderna de Pueblo. *Idiotizadas: de cuentos de hadas a empoderadas*. Barcelona: Planeta, 2017.
- Mujeres en la Historia, «La primera compositora de óperas, Francesca Caccini (1587-1641?)». *mujeresenlahistoria*, 2015.  
<https://www.mujeresenlahistoria.com/2015/12/la-primera-compositora-de-operas.html>
- Nelson, Sara. «Disney Princesses Get A Miley Cyrus Makeover By Michele Moricci (Pictures)». *huffingtonpost.co.uk*, 2013.  
[https://www.huffingtonpost.co.uk/2013/11/01/disney-princesses-miley-cyrus-makeover-michele-moricci-pictures\\_n\\_4192680.html](https://www.huffingtonpost.co.uk/2013/11/01/disney-princesses-miley-cyrus-makeover-michele-moricci-pictures_n_4192680.html)
- Nöstlinger, Christine. Madisú. Madrid: Gaviota, 1997.
- Ordine, Nuccio. *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acanalado, 2013.
- Orenstein, Catherine. *Caperucita al desnudo*. Barcelona: Ares y Mares, 2003.
- Ottel, Ricarda. «Los cuentos de Grimm sin palabras», en *dw.com*, 2013.  
<https://www.dw.com/es/los-cuentos-de-grimm-sin-palabras/g-16738391>
- Palombo, Alessandro. «¿Te gustamos todavía? /No a la violencia contra las mujeres», 2014.  
<http://www.20minutos.es/noticia/2095284/0/ilustraciones/princesas-disney/discapacidad/>  
<http://www.20minutos.es/noticia/2081937/0/violencia-machista/simpson/superwoman-cenicienta/>
- Peña, Fernanda. (2017). «Así de distintos serían los cuentos de Disney si la policía estuviera allí para hacer justicia». UPSOCL, 2017.  
<http://www.upsocl.com/mujer/asi-de-distintos-serian-los-cuentos-de-disney-si-la-policia-estuviera-alli-para-hacer-justicia/>
- Pérez Gil, María del Mar. «El cuento de hadas feminista y las hablas manipuladas del mito; de la literatura a las artes visuales», en *Amaltea. Revista de Mitocrítica*, 5, 2013.
- Perrault, Charles. *Cuentos completos*. Madrid: Alianza, 2001.
- Ramón, M.ª del Carmen. «Las hadas modernas en el cuento clásico francés escrito por mujeres: ¿personaje o autor?», en *Théleme. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 6, 2001.
- Ramón Díaz, C. «Les aventures de Finette. Un cuento para una princesa». en *Anales de Filología Francesa*, 13, 2005.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011596>
- Randall, Sean. (2016). «Feminisney: When Disney Meets Feminism», en *CineNationShow*, 2016.  
<https://medium.com/cinationation-show/feminisney-when-disney-meets-feminism-e1832a9da48d>

- Redacción EC. (2014). «Tinderella. Cómo sería Cenicienta en tiempos de Tinder», en *El Comercio*, 2014.  
<https://elcomercio.pe/redes-sociales/youtube/tinderella-seria-cenicienta-tiempos-tinder-299670>
- Rodari, Gianni. *Cuentos escritos a máquina*. Madrid: Santillana, 2016.
- Rodríguez Almodóvar, Antonio. «El folclore como huella de un diálogo intercultural perdido (En torno al cuento popular *La niña que riega las albahacas*)», en *La palabra y la memoria (Estudios sobre Literatura Popular Infantil)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2008.
- Rodríguez, Carmen. «La invisibilidad de las mujeres en los contenidos escolares», en *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 2014.
- Ruiz García, Claudia. «La relación del viaje de España de Madame d'Aulnoy», en *Actas Hispanismos del mundo: diálogos y debates en (y desde) el sur*. Buenos Aires, 2013.  
[http://www.uba.ar/aihuenosaires2013/actas/seccion3/La%20relacion%20del%20viaje%20de%20Espa%C3%B1a%20de%20Madame%20dAulnoy\\_RUIZ%20GARCIA,%20Claudia/La%20relaci%C3%B3n%20del%20viaje\\_RUIZ%20GARC%C3%8DA,%20Claudia.pdf](http://www.uba.ar/aihuenosaires2013/actas/seccion3/La%20relacion%20del%20viaje%20de%20Espa%C3%B1a%20de%20Madame%20dAulnoy_RUIZ%20GARCIA,%20Claudia/La%20relaci%C3%B3n%20del%20viaje_RUIZ%20GARC%C3%8DA,%20Claudia.pdf)
- Saint Hoax. «Princest Diaries/Happy Never After».  
<http://www.sainthoax.com/>  
<http://www.sainthoax.com/princestdiaries.html>  
<http://www.sainthoax.com/campaigns/happy-never-after>
- Seifert, Lewis C. «On Fairy Tales, Subversion, and Ambiguity: Feminist Approaches to Seventeenth-Century Contes de fées», en *Marvels & Tales*. 14(1), 2000.  
[https://www.jstor.org/stable/41380743?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41380743?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Sidoti, Eugenia. «Cuentos de princesas, segunda parte», en *Sophia*, 2018.  
<http://www.sophiaonline.com.ar/cuentos-de-princesas-segunda-parte/>
- Silvia y Neus, (2008).  
<http://silviaineus.spaces.live.com/>  
<https://www.youtube.com/watch?v=t-cPVJEjWuI>  
[https://www.youtube.com/watch?v=SsT2Gzk5\\_3I](https://www.youtube.com/watch?v=SsT2Gzk5_3I)
- Socialmusik. «9 mujeres que cambiaron la historia de la música», en *socialmusik.es.*, 2016.  
<http://socialmusik.es/9-mujeres-que-cambiaron-la-historia-de-la-musica/>
- Sumay Guillán, Raquel (2017). «Los personajes femeninos en los cuentos de hadas de Madame d'Aulnoy, un análisis de *Finita Cenicienta y Enano Amarillo*», en *Digitec: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, Vol. 4, 2017.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6301286>
- Taberner, Rosa. *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias, 2005.
- Tatar, Maria (2003). *Los cuentos de hadas clásicos anotados*. Madrid: Ares y Mares, 2003.
- Todrick Hall. «CinderFella»  
<http://www.ragap.es/actualidad/videos/cinderfella-by-todrick-hall-/497178>
- «Vagamundos... sin prisa», (s/f).  
<https://vagamundos.com/ferrol-cultura-popular-y-museos/>
- Vargas Llosa, Mario. «Los cuenteros de Zacapa». *El País*, 3 de junio, 2018.  
[https://elpais.com/elpais/2018/06/01/opinion/1527876940\\_909771.html](https://elpais.com/elpais/2018/06/01/opinion/1527876940_909771.html)
- Vicens Pujol, Carlota. «Recepción de la obra de Madame D'Aulnoy en España: traducciones y prólogos», en *Cedille. Revista de Estudios Franceses*, 10, 2014.  
<https://cedille.webs.ull.es/10/22vicens.pdf>
- Zapata, Teresa. *El cuento de hadas, el cuento maravilloso o el cuento de encantamiento*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2007.
- Zipes, Jack. «A second gaze at little Red Riding Hood's Trials and tribulations», en *The Lion and the Unicorn*. Volume 7/8, 1983/1984.  
[http://home.iscteul.pt/~fgvs/Zipes\\_SecondGaze.pdf](http://home.iscteul.pt/~fgvs/Zipes_SecondGaze.pdf)
- \_\_\_\_\_. *Romper El Hechizo. Una visión política de los cuentos folklóricos y maravillosos*. Buenos Aires: Lumen, 2001.
- \_\_\_\_\_. *El irresistible cuento de hadas. Historia social y cultural de un género*. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- \_\_\_\_\_. (2015). «¿Cómo salieron adelante los hermanos Grimm?», en *Los huesos cantores*. Albolote (Granada): Barbara Fiore Editora, 2015.
- Zolkover, Adam. *Fairy Tales and Feminism: New Approaches*. Detroit: Wayne State University Press, 2004.