

EDUCACIÓN Y FUTURO

Revista de investigación aplicada y experiencias educativas



Nº 42

Abril
2020

EL VALOR DEL CUENTO TRADICIONAL EN LA
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

MÁSTER

INEAE

Intervención en
Necesidades Específicas
de Apoyo Educativo

Modalidad Online

Talleres prácticos presenciales
un sábado al mes

EXPERTO Y MÁSTER
**METODOLOGÍA
DIDÁCTICA
PARA LA ENSEÑANZA
DE LA MATEMÁTICA**
**EDUCACIÓN INFANTIL*
**EDUCACIÓN PRIMARIA*

Sábados: 9:30 a 14:00
y 16.00 a 20:30

Domingos: 9:30 a 14:00
1 fin de semana al mes

EXPERTO Y MÁSTER
**DIVERSIDAD
SOCIOEDUCATIVA**

Viernes 9:00 a 14:00
y 15:30 a 20:30

Sábados 9:00 a 14:00
1 fin de semana al mes

EXPERTO Y MÁSTER
**SISTEMA
PREVENTIVO**

Martes y Jueves
18:00 a 21:00



CESdonbosco

Centro Universitario Salesiano



C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 450 04 72
www.cesdonbosco.com



EDUCACIÓN Y FUTURO
nº 42

EDUCACIÓN Y FUTURO
Revista de investigación aplicada
y experiencias educativas

nº 42, abril 2020

EDITA: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades
y Ciencias de la Educación Don Bosco
C/ María Auxiliadora 9, 28040 - Madrid

EDITORES ASOCIADOS: Grupo Edebé.

Edición digital en
cesdonbosco.com/numeros-publicados/educacion-y-futuro.html

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin autorización
escrita de E y F. La revista E y F no se identifica necesariamen-
te con los contenidos de los artículos publicados, que son res-
ponsabilidad exclusiva de sus autores.

Fecha de edición: abril de 2020

ISSN: 1576-5199
Depósito Legal: B4384-99

Impreso en España / Printed in Spain

IMPRIME: Cucumber, S. L.

CONSEJO DE DIRECCIÓN / MANAGING BOARD

PRESIDENTA DE LA ENTIDAD TITULAR: M^a del Rosario García Ribas (FMA).

DIRECTORA CES DON BOSCO: M^a José Arenal Jorquera (FMA).

VOCALES: Juan Carlos Pérez Godoy (SDB – Santiago El Mayor), Antonio Bautista García-Vera (UCM), Benjamín Fernández Ruiz (UCM), Laura Gutiérrez Notario (CES Don Bosco), Rubén Iduriaga Carbonero (CES Don Bosco).

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

DIRECTOR: José Luis Guzón Nestar (CES Don Bosco).

JEFA DE REDACCIÓN: Rebeca Fernández Mellado (CES Don Bosco).

CONSEJO DE REDACCIÓN: Santiago Atrio Cerezo (Universidad Autónoma de Madrid), Manuel Borrego Rivas (Universidad de Salamanca), M^a Isabel Fernández Blanco (CES Don Bosco), Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco), Juan José García Arnao (CES Don Bosco), José Carlos Gibaja (Consejería Educación - Comunidad de Madrid), Juan A. Lorenzo Vicente (Universidad Complutense de Madrid), Ana Romeo Martín-Maestro (Grupo Edebé), Leonor Sierra Macarrón (CES Don Bosco).

SECRETARIA: Raquel L. Valdeita (CES Don Bosco).

TRADUCCIÓN: Santiago Bautista Martín.

DISEÑO: Juan J. García Arnao.

COORDINADOR DEL NÚMERO / ISSUE COORDINATOR

Santiago Bautista Martín.

CONSEJO ASESOR / EDITORIAL ADVISORY BOARD

INTERNACIONAL: Roberto Albarea (Università Degli di Udine - Italia), Carmela de Agresti (Università SS. Maria Assunta - Italia), Sandra Chistolini (Università di Roma - Italia), Robert Cowen (University of London - Reino Unido), Fábio José García dos Reis (Unisal-São Paulo. Brasil), Eva Lovquist (Växjö University - Suecia), Guglielmo Malizia (Università Pontificia Salesiana - Italia), Marcos T. Masetto (Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil), José Morán (Universidade de São Paulo e Anhanguera-Uniderp - Brasil), Wolfgang Müller-Commichau (RheinMain University of Applied Science - Germany), José Manuel Prellezo (Università Pontificia Salesiana - Italia), Michel Soëtard (Université Catholique de l'ouest - Francia), Daniel Velázquez (Universidad Nacional Autónoma de México).

NACIONAL: Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona), Natividad Carpintero Santamaría (Universidad Politécnica de Madrid), María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid), José Luis García Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Agustín de la Herrán Gascón (Universidad Autónoma de Madrid), José Antonio Marina (Universidad Politécnica de Valencia), José Ortega Esteban (Universidad de Salamanca), Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Fernando Sánchez Bañuelos (Universidad de Castilla-La Mancha), Alfredo Tiemblo Ramos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid), Benilde Vázquez Gómez (Universidad Politécnica de Madrid), Javier Vergara Ciordia (Universidad Nacional de Educación de Distancia), Aurelio Villa Sánchez (Universidad de Deusto - Bilbao).

CONSEJO EVALUADOR EXTERNO / EXTERNAL ASSESSOR BOARD

José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva), Francisco Alonso Blázquez (Universidad Autónoma de Madrid), Nivia Álvarez Aguilar (Universidad de Camagüey - Cuba), Javier Barraca Mairal (Universidad Rey Juan Carlos - Madrid), María Antonia Casanova (Ministerio de Educación, Madrid), José Luis Carbonell Fernández (Consejería de Educación. Comunidad de Madrid), Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca), Héctor Concha (Universidad Católica Silva Henríquez), M^a Teresa Domínguez Pérez (Universidad de Vigo), M^a de los Milagros Esteban García (Universidad Complutense de Madrid), Abraham Esteve Núñez (Universidad de Alcalá), Abraham Esteve Serrano (Universidad de Murcia), Manuel Fandos Igado (Universidad de Huelva), Miriam Fernández de Caleyá Dalmau (IE University), Arturo Galán González (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Alfonso García de la Vega (Universidad Autónoma de Madrid), M^a Luisa García Rodríguez (Universidad de Salamanca), Clemente Herrero Fábregat (Universidad Autónoma de Madrid), Leda Gonçalves de Freitas (Universidade Católica de Brasília), Pedro Jesús Jiménez Martín (Universidad Politécnica de Madrid), Concepción Herrero Matesanz (Universidad Complutense de Madrid), Dolores Izuzquiza Gasset (Universidad Autónoma de Madrid), Diego Jordano Barbudo (Universidad de Córdoba), Escolástica Macías Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Antonio López Molina (Universidad Complutense de Madrid), Emilio Miraflores Gómez (Universidad Complutense de Madrid), Guadalupe Moro García (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid), María F. Núñez Muñoz (Universidad de La Laguna - Tenerife), Irene Ortiz Bernad (Universidad de Alcalá), Joaquín Paredes Labra (Universidad Autónoma de Madrid), Elvira Palma (Universidad Silva Henríquez - Chile), Gloria Pérez Serrano (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Margarita R. Pino Juste (Universidad de Vigo), José Ignacio Piñuel (Universidad de Alcalá), Araceli Quiñones (Universidad Francisco José de Caldas - Colombia), Cristina Rodríguez Agudín (Agudín & Nistal Management - Madrid), Rosa M^a Rodríguez Izquierdo (Universidad Pablo Olavide - Sevilla), Xabier Sarasola (Columbia University of New York), Mario Silva Sthandier (Universidad Cardenal Silva Henríquez - Chile), Arturo Torres Bugdud (Universidad Autónoma de Nuevo León - México), Luis Fernando Vilchez (Universidad Complutense de Madrid).

La revista *Educación y Futuro* es una publicación del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, fundada en 1999, que pretende impulsar el aprendizaje y la enseñanza de calidad mediante la difusión de investigaciones aplicadas y experiencias educativas innovadoras. La versión impresa (ISSN: 1576-5199) tiene una periodicidad semestral (abril y octubre).

Educación y futuro se incluye en las distintas bases de datos / *Articles appearing in Educación y Futuro are abstracted and/or index in:* ISOC-CSIC, IN-RECS, Catálogo LATINDEX, IRESIE, PHI, DICE, DIALNET, WORLDCAT, COMPLUDOC, REBIUN, CIRBIC, REDINED (MEC).

ÍNDICE

Presentación	9
SANTIAGO BAUTISTA MARTÍN	

TEMA CENTRAL

El cuento tradicional y su percepción actual	15
<i>Folk Tales and Their Contemporary Reception</i>	
TERESA CAÑADAS GARCÍA	

Más allá de <i>La bella y la bestia</i> : desde los cuentos tradicionales hacia la escritura	37
<i>Beyond The Beauty and the Best: From Folk Tales to Writing</i>	
PILAR GARCÍA CARCEDO	

Caperucita(s) hoy: teoría, ediciones y práctica en el aula universitaria	55
<i>Little Riding Hood(s) Today: Theory, Editions and Practice in the University Classroom</i>	
MARTA LARRAGUETA ARRIBAS y ALEXIA DOTRAS BRAVO	

Relecturas de <i>Caperucita Roja</i> : comprender el arquetipo desde el cuento	79
<i>New Approaches to Little Red Riding Hood: Understanding the Archetype through the Folktale</i>	
GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO	

De princesas valientes y príncipes sensibles: los roles de género en los cuentos tradicionales y la LIJ	101
<i>About Brave Princesses and Sensitive Princes: Gender Roles in Folk Tales and in Children's and Youth Literature</i>	
BEGOÑA REGUEIRO SALGADO	

Publicidad y cuentos infantiles: la educación por competencias en el caso de <i>Caperucita Roja</i>	121
<i>Folk Tales & Advertising: A Competence Approach Applied to Little Red Riding Hood</i>	
ARTURO ESCALANTE BARRIGÓN	

MATERIALES

Materiales, recursos y estrategias didácticas para trabajar los cuentos tradicionales en el ámbito de la educación superior con los futuros maestros de Infantil y Primaria	155
<i>Teaching Materials, Resources and Strategies to Work on Folktales at University Level with Pre-service School Teachers</i>	
SANTIAGO BAUTISTA MARTÍN, BEGOÑA REGUEIRO SALGADO, TERESA CAÑADAS GARCÍA, IGNACIO CEBALLOS VIRO, GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO Y PILAR GARCÍA CARCEDO.	

RESEÑAS	191
----------------------	-----

ELENCO DE AUTORES	213
--------------------------------	-----

PRESENTACIÓN

EL VALOR DEL CUENTO TRADICIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

El presente volumen está dedicado en exclusiva a los cuentos tradicionales, que Rodríguez Almodóvar (1983) definió como relatos «de tradición oral, relativamente cortos (pero no tanto como el chiste o chascarrillo), con un desarrollo argumental de intriga en dos partes o secuencias, por lo común y perteneciente a un patrimonio colectivo que remite a la cultura indoeuropea» (p. 12). Los cuentos han estado presentes en la tradición oral desde el origen de los tiempos y han servido de ayuda tanto a los más pequeños como a los adultos en tres ámbitos fundamentales: a) el desarrollo psicológico, b) la integración en el medio social y c) la configuración de la (primera) visión del mundo (Rodríguez Almodóvar, 2005).

Los textos no son entidades completamente fijadas y estables (Carter y McRae, 1996). Así la supervivencia y evolución de los cuentos tradicionales hasta la actualidad a través de sus múltiples versiones, con frecuencia entrelazadas entre sí, nos muestran la elasticidad y la creatividad de los contadores de historias y de los mismos textos literarios. De algún modo, son el testimonio vivo de que «we constantly construct and reconstruct our selves to meet the needs of the situations we encounter» (Bruner, 2002, p. 64). Los cuentos tradicionales se caracterizan por una capacidad camaleónica para sobrevivir incluso y aún a pesar de haberse puesto por escrito, tal y como sucedió con las colecciones de cuentos tradicionales (Perrault, Grimm y Andersen) fundamentalmente durante el siglo XIX, hoy consideradas canónicas. En este sentido, Zipes (2009) ha reconocido que, desde mediados del siglo pasado, se ha producido un boom en la experimentación con los cuentos tradicionales de tal manera que «experimentation linked to magic realism and a postmodern sensibility have become the key words in the fairy-tale genre, which pervades people's daily lives in ways that are unimaginable and provides hope that miraculous change can help us survive an increasingly unjust world» (p. 31).

En el ámbito educativo, los cuentos tradicionales han desempeñado un papel fundamental por su naturaleza multidimensional, mostrando así una signifi-

cación especial en el fomento de la imaginación y la creatividad, en el anclaje de la atención y la memoria, en el fortalecimiento de la motivación, en el desarrollo de las capacidades lingüísticas, tanto orales como escritas, en el ensanchamiento de los horizontes culturales, en la demolición de barreras mentales y prejuicios a través de valores universales, así como en la promoción del deleite estético y la sensibilidad.

Este carácter de los cuentos en general, y de los cuentos populares en particular, ha sido vital en edades tempranas, especialmente en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. Por ello han estado siempre presentes en la universidad/formación del profesorado. Lamentablemente, llegados a la adolescencia nuestros niños y niñas abandonan paulatinamente sus hábitos de lectura, de cualquier tipo de libro. Parece que el placer de la lectura ha quedado relegado a una pequeña parte de nuestra sociedad, tanto en adolescentes como en adultos. Probablemente, uno de los principales causantes sea, tal y como afirma Pindado (2004), «la extensísima oferta de ocio electrónico existente por doquier, hasta el punto de que muchos chicos viven en una auténtica caverna electrónica, hace difícil hacerle sitio a ese viejo hábito relacionado con la lectura» (p. 172).

A este riesgo cierto sobre la lectura debemos añadir otro que acecha a los cuentos populares en particular, el del rechazo a los mismos en base a una visión, probablemente parcial de los textos, que considera que los cuentos populares son sexistas, propugnan actitudes violentas y/o crueles, ofrecen una visión maniquea del mundo y edulcoran la realidad haciendo vencer siempre al bien y culminando con un final feliz. Esta crítica puede materializarse en al menos dos posturas significativas que responden a distintos grados de rechazo: a) proponiendo una adaptación del cuento según los parámetros actuales borrando o reescribiendo aquellos elementos que resultan *incómodos*, b) directamente proscribiendo el cuento y desterrándolo, tal y como se ha llegado a hacer en algunas bibliotecas infantiles.

A fin de ofrecer una visión amplia sobre los cuentos tradicionales, desde la devoción que profesamos hacia la literatura infantil, los miembros del Grupo de Investigación ELLI (Educación Literaria y Literatura Infantil) publicamos este monográfico con un doble objetivo: a) revalorizar el cuento tradicional en la formación inicial de los futuros maestros, b) ofrecer una serie de propuestas didácticas para abordar los cuentos tradicionales en las facultades de educación hoy.

El tema central se compone de seis artículos. El primero de ellos es un marco general al tema, en el que se van desgranando los diferentes pasos en la evolución de los cuentos tradicionales desde sus posibles orígenes hasta la actualidad, partiendo del concepto de cuento tradicional y analizando los elementos esenciales que lo configuran como tal. En el segundo artículo, su autora realiza una exhaustiva revisión de las diferentes versiones de *La bella y la bestia* para proponer una serie de actividades prácticas de escritura creativa y digital en Educación Primaria que seguramente atrapen a estudiantes ávidos de alternativas. En el tercero, sus autoras nos llevan de la mano para hacer con ellas un recorrido por las distintas versiones y ediciones en el mundo hispanico del que probablemente sea el cuento más popular, *Caperucita Roja*, para centrarse en el álbum ilustrado. Finalmente, proponen una serie de actividades para estudiantes universitarios extranjeros de literatura infantil en español. El cuarto artículo versa también sobre *Caperucita Roja*, aunque en este caso se nos regala una elaborada reflexión sobre el valor de los cuentos tradicionales en tanto que ilustran distintos arquetipos humanos que tienden a repetirse bajo diversas formas y culturas a través del tiempo. Así se analiza de forma sistemática el arquetipo que subyace a distintas versiones y transformaciones de *Caperucita Roja*. En quinto lugar, se abordan los cuentos tradicionales desde la problemática del género, desmontando falsas creencias y prejuicios que no hacen justicia a la naturaleza de este tipo de textos literarios. Asimismo, se nos proponen una serie de cuentos tradicionales y de autor que ejemplifican una diversidad de modelos, tanto masculinos como femeninos, más allá de los tópicos. El autor del sexto y último artículo regresa a *Caperucita Roja* invitándonos a releer el cuento desde la óptica de la publicidad, relacionando de este modo la competencia literaria y la publicidad para trabajarlas en la etapa de Educación Primaria.

Como corolario al bloque central se ha recogido una propuesta de materiales didácticos con la intención de proporcionar un elenco de estrategias y experiencias docentes a nivel universitario para trabajar los cuentos tradicionales desde distintos puntos de vista de una manera práctica y lúdica.

Animo al lector al leer con detenimiento las páginas que integran este número 42 de *Educación y Futuro*, con la certeza de que encontrará en ellas herramientas, estrategias y recursos tan útiles como interesantes a la hora de abordar los textos de los cuentos clásicos y bucear en sus entrañas. Invito a la lectura utilizando las mismas palabras de Dillard (1989):

Why are we reading, if not in hope of beauty laid bare, life heightened and its deepest mystery probed? Can the writer isolate and vivify all in experience that most deeply engages our intellects and our hearts? Why are we reading if not in hope that the writer will magnify and dramatize our days, will illuminate and inspire us with wisdom, courage, and the possibility of meaningfulness, and will press upon our minds the deepest mysteries, so we may feel again their majesty and power? (pp. 72-73).

Santiago Bautista Martín

Profesor titular del CES Don Bosco

Coordinador del nº 42 de *Educación y Futuro*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dillard, A. (1990). *The Writing Life*. New York: HarperCollins Publishers.
- McRae, J. (eds.). (1996). *Language, Literature and the Learner*. London, New York: Longman.
- Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23, 167-172.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1983). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2005). *Los cuentos populares en la tarea de educar y divertir*. Simposio Internacional de Contadores de Historias.
- Zipes, J. (2009). The Changing Function of the Fairy Tale. *The Lion and the Unicorn*, 12, 7-31.



TEMA CENTRAL

Intervención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (I.N.E.A.E.) Online

Con talleres prácticos
presenciales un sábado
al mes

*Inclusión educativa
Educación especial*



CESdonbosco
Centro Universitario Salesiano

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid

+34 91 450 04 72

cesdonbosco.com

El cuento tradicional y su percepción actual

Folk Tales and Their Contemporary Reception

TERESA CAÑADAS GARCÍA

DOCTORA EN FILOLOGÍA ALEMANA.

PROFESORA AYUDANTE DOCTORA EN EL DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ALEMANA Y
FILOLOGÍA ESLAVA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el concepto de cuento tradicional y, a partir de él, hacer una revisión de la manera en que se presenta hoy en día. Fundamentalmente se tendrán en cuenta los aspectos relacionados con el cambio de parámetros en su forma de transmisión y en su contenido, prestando especial atención a los procesos de reelaboración que, en numerosas ocasiones, han sufrido los cuentos. De este modo se pretende ofrecer a los (futuros) maestros los conocimientos básicos sobre el cuento tradicional y sus diversas variantes actuales para que puedan reflexionar acerca de cómo trabajar con ellos en las aulas.

Palabras clave: cuento tradicional, nuevos modelos de lectores, literatura infantil y nuevas tecnologías, versiones de cuentos tradicionales.

Abstract

The objective of this article is to analyze the folk tale concept and to make a review of the folk tales' reception nowadays. I will take into account the changes of content and transmission criteria, thus focusing on the rewriting processes that folk tales have quite frequently undergone. Hence this article aims to illustrate pre-service school teachers with essential knowledge about folk tales and the variety of their current versions so that they can reflect on how to work with them in their future classrooms.

Key words: folk tale, new reading models, children's literature and NNTT, folk tales' versions.

1. INTRODUCCIÓN¹

Entre los recursos didácticos a disposición de los maestros, uno de los más polifacéticos y poderosos, en el sentido atribuido a este último adjetivo por el DRAE de *grande, excelente, o magnífico en su línea*, es el cuento tradicional. Aunque el hábitat original del cuento tradicional no es el aula, en ella, sin embargo, puede convertirse en una llave maestra que abra la puerta a la creatividad, la imaginación, la lectura, la vivencia emocional, la comunicación oral, la narración y un sinfín de puertas que el maestro puede abrir invitando a los alumnos a pasar por ellas.

El presente artículo pretende, por un lado, profundizar en el concepto de cuento tradicional de la mano de algunos especialistas españoles y extranjeros como Propp, Bettelheim, Rodríguez Almodóvar, Pisanty, Rodari, Prat Ferrer, etc. para así tomar conciencia de la esencia y la fuerza que posee el cuento tradicional y conocerlo a fondo y, por otro lado, observar la percepción actual de los cuentos tradicionales como fruto, sobre todo, de los cambios sociales y tecnológicos. De esta manera podremos convencernos del poder y las posibilidades del cuento tradicional y saber en qué estado se sitúa hoy en día su recepción y su presencia en la sociedad para, a raíz de ello y como maestros, decidir de qué manera hacer uso del cuento tradicional en el aula de forma adecuada a los alumnos actuales.

Partimos, pues, de la premisa de que, aunque los cuentos tradicionales son *tradicionales*, los receptores actuales de cuentos nos encontramos en unas circunstancias espacio-temporales muy diferentes a las del cuento en su origen y, por tanto, se generan unas sinergias merecedoras de análisis a la hora de observar el cambio en la percepción del cuento tradicional.

¹ Este estudio ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación REC-LIT. Reciclajes culturales: transliteraturas en la era postdigital (Referencia RTI2018-094607-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

2. EL CUENTO TRADICIONAL

2.1 ¿Qué es un cuento tradicional?

El cuento tradicional o cuento popular es un relato narrativo de ficción ligado a la creación oral de los pueblos y, por ello, anónimo. Se caracteriza por la brevedad, la agilidad de la acción y la sencillez del lenguaje. El carácter oral del cuento popular hizo que se transmitiera de generación en generación sufriendo, de este modo, modificaciones o adaptaciones causadas por el olvido y el paso del tiempo, por los cambios de usos y costumbres sociales o por las aportaciones del propio relator.

Todas las culturas poseen cuentos tradicionales, pues relatar anécdotas y hechos fantásticos o inverosímiles es inherente a las civilizaciones. Por ello, desde que los primeros cuentos tradicionales fueron recogidos –puestos por escrito– por los egipcios, hay un sinfín de obras en todos los continentes en las que se han plasmado argumentos que coinciden con los de los cuentos populares (los *Vedas* o el *Panchatandra* indios, *Las Mil y una noches*, los relatos bíblicos, las *Fábulas* de Esopo, etc.) y que han sido estudiados con profundidad en España por autores como Prat Ferrer (2013), Díez y Díez-Taboada (1998).

Es llamativo que, al considerar el origen de los cuentos populares, muchas veces se encuentran parecidos entre cuentos de diversas culturas, puntos geográficos distantes e incluso de diferentes siglos que remiten a un pasado común. Rodríguez Almodóvar (2018) propone una solución para la cultura indoeuropea cuando se refiere a los cuentos de animales:

Bien mirados, sólo existen dos fuentes originarias: *Esopo* y el *Panchatandra*. Todo lo que circula en este ámbito culto es repetición o adaptación de una de las dos. Tanto una como la otra fuente no hicieron más que recrear literariamente una tradición mucho más antigua que ellos, que circulaba entre los pueblos del Indostán lo mismo que entre los pueblos griegos y los eslavos, como pertenecientes unos y otros al viejo tronco indoeuropeo. (p. 80).

En cuanto al estudio del origen común de los cuentos y de la explicación de su parecido, siendo en ocasiones muy distantes en el espacio y en el tiempo, hay fundamentalmente dos corrientes: por un lado la corriente historicista, que justifica las similitudes como consecuencia de los movimientos migrato-

rios y, por otro lado, la corriente antropológica, que atribuye las analogías a la universalidad y a la unidad del pensamiento y el espíritu humano, más allá de las culturas, la situación geográfica y el siglo al que pertenezcan.

Propiamente dicho, la incorporación consciente y voluntaria del cuento popular a la literatura se lleva a cabo por los hermanos Grimm en los *Cuentos para la infancia y el hogar* (Vega, 2009), sabedores de haber hallado tesoros en los cuentos relatados por la gente de los pueblos: «A los hermanos les interesaba primordialmente sacar a la luz esas joyas que, habiendo surgido de la imaginación poética del pueblo, formaban parte de la riqueza nacional y, sin embargo, habían permanecido hasta entonces en el olvido» (Grimm, 1985, p. 18). Este interés surgió, en parte, de la preocupación de que «Los hombres se les mueren a los cuentos, pero no así los cuentos a los hombres» (Grimm, 1985, p. 31). La puesta por escrito de los cuentos de tradición oral sería el medio para vencer en la lucha contra el paso del tiempo y evitar el riesgo de que estos cayeran en el olvido cuando fallecieran sus relatores y la transmisión de generación en generación no hubiera funcionado.

Este paso de lo oral a lo escrito, del folklore a la literatura denominada como *culta*, ha causado, por un lado, la pérdida de la espontaneidad del relato y, por otro lado, ha ayudado a que se fijen versiones más estables de los cuentos, contando siempre con el recopilador que los ha puesto por escrito. En ese sentido se habla del cuento *X* de Perrault, de Andersen o de Grimm, etc. aunque su autor sea el pueblo y la tradición por él conservada. Sin lugar a dudas, el modo de transmisión y propagación de los cuentos tradicionales más frecuente y habitual hoy en día no es el original, el oral, sino el texto escrito.

También en España tenemos nuestros propios cuentos tradicionales, muchas veces grandes desconocidos. Es indiscutible la aportación del filólogo Antonio Rodríguez Almodóvar quien, tras recopilar los relatos cuentísticos de muchas regiones de la Península Ibérica y las versiones de textos escritos, estableció los arquetipos que recogió en sus dos volúmenes de *Cuentos al amor de la lumbre* (2018).

Con el afán de dar a conocer los cuentos tradicionales de forma ordenada y de manejar de manera operativa esa ingente cantidad de textos para el análisis, los estudiosos han tratado de encontrar el modo de tipificarlos y organi-

zarlos. Hoy en día, el sistema clasificatorio de cuentos más reconocido es el de Aarne-Thompson que establece, por su contenido y personajes, la existencia de cinco tipos de cuentos: de animales, cuentos comunes (maravillosos, religiosos, novelescos y del ogro tonto), chistes y anécdotas, formulísticos e inclasificados. Sin embargo, volviendo a Rodríguez Almodóvar, él ha establecido tres grandes tipos de cuentos tradicionales de la Península Ibérica: maravillosos, de costumbres y de animales. Otros compiladores o estudiosos clasifican los cuentos, según sus necesidades, de la manera que les resulta más operativa, como es el caso de Díez y Díez-Taboada (1998), quienes hacen en su obra *La memoria de los cuentos. Un viaje por los cuentos populares del mundo* una clasificación «excesivamente simplificadora» (p. 104) compuesta por cuentos didáctico-moralizantes (apólogos o fábulas), anecdótico-costumbristas y maravillosos. Por tanto, aunque el sistema clasificatorio más extendido y reconocido es el de Aarne-Thompson, son muy diversas las clasificaciones de cuentos tradicionales que podemos encontrar en los libros especializados.

2.2 El cuento tradicional en el imaginario colectivo

Después de considerar algunas características formales e históricas de los cuentos tradicionales, vamos a profundizar ahora en ellos desde una perspectiva vivencial, como portadores del patrimonio cultural y humano. Señalaremos, por tanto, algunos rasgos que potencian esta *vivencialidad*:

- **Atemporalidad y perdurabilidad:** puesto que los cuentos son de tradición oral, es complejo poder conocer su origen exacto (en qué sociedad, en qué cultura, en qué momento surgieron), pero son portadores de huellas culturales y rituales de las civilizaciones antiguas:

Algunos rasgos... proceden de períodos arcaicos... como vestigios a la deriva de ritos, tabúes y totemismos practicados por sociedades en trance de evolución... Restos de prácticas incestuosas, de ritos de iniciación, de culto a los muertos, y hasta de canibalismo y de búsqueda del fuego, emergían de aquí y allá, junto a elementos mucho más modernos. (Almodóvar, 2018, p. 37).

Los contenidos de los cuentos van sobreviviendo generación tras generación reflejando usos y costumbres de tiempos pasados, difícilmente atribuibles al momento de recepción del cuento y, sin embar-

go, esos contenidos perduran y son estables en su esencia, pues, como señala Bruno Bettelheim refiriéndose a los cuentos maravillosos, estos se han hecho necesarios para el hombre:

Nunca, ni en ninguna parte, ha sido el hombre capaz de hacer frente a los avatares de la vida sin recurrir a fantasías que, al tiempo que le alegraban y confortaban, aportaban un alivio imaginario a las tensiones y zozobras de su opresivo entorno. (Bettelheim, 1987, p. 14).

La presencia de los cuentos en la cotidianeidad de la humanidad se observa también en el uso del lenguaje, en el que aparecen símbolos de los cuentos en expresiones como «no me vengas con cuentos», «el príncipe azul», «ser una cenicienta», «y colorín colorado, este cuento se ha acabado», «ser un ogro», etc. Este uso de referencias a los cuentos en el lenguaje cotidiano otorga validez y perdurabilidad a los cuentos, que están presentes en el imaginario colectivo.

- **Universalidad:** de este rasgo se deriva la perdurabilidad de los cuentos. Por muy extraños y distanciados que estén los contenidos de los cuentos de los códigos de nuestra civilización actual, contienen verdades y sentimientos comunes al ser humano (miedo, amor-desamor, esperanza, humor, afán de superación, odio, egoísmo, ambición, envidia) en circunstancias semejantes a las que podemos vivir nosotros (el afán de poder, la desobediencia paterna, los conflictos familiares entre hermanos, la búsqueda del amor), más allá del contexto histórico-social.

La universalidad de los cuentos es constatable a través de la existencia de este tipo de narraciones en todas las sociedades, en todos los tiempos y en todos los lugares, compartiendo rasgos comunes que crean una memoria colectiva, un patrimonio cultural común. Al contrario que las piezas de museo, que se preservan y son tratadas bajo estrictas condiciones de conservación, los cuentos tradicionales son obras de arte popular pertenecientes a toda la humanidad que se embellecen y resplandecen en tanto en cuanto más se cuentan y se transmiten.

- **Capacidad cohesiva:** puesto que el cuento se inserta en la tradición universal, al contar o escuchar o leer un cuento tradicional, nos introducimos en la comunidad humana, en el patrimonio cultural común

que se perpetúa gracias a la repetición, una y otra vez, del cuento a lo largo de la Historia.

Tolkien (2009) utiliza una imagen muy gráfica cuando afirma que los cuentos coexisten en un caldero lleno de sopa, el Caldero de los Relatos:

Al hablar de la historia de las narraciones y en particular de los cuentos de hadas, podríamos decir que la Marmita de sopa, el Caldero de los Relatos, siempre ha estado hirviendo y que siempre se han ido agregando nuevos trozos, exquisitos o desabridos. (p. 277).

Como si cada vez que alguien transmitiera un cuento participara de un guiso que alimenta a todos los seres humanos en un gran banquete de la humanidad.

- **Heterogeneidad de sus receptores:** «No existe otra literatura en el mundo que posea esta excepcional cualidad» (Almodóvar, 2018, p. 47). Que el cuento tradicional sea un género exclusivamente para niños es una concepción moderna. La existencia de literatura exclusivamente para público infantil data de los siglos XVIII y XIX y, en sus orígenes, la literatura de tradición oral se destinaba al pueblo en general, al grupo familiar, vecinal, tribal o rural, que englobaba tanto adultos como niños. Por tanto, aunque los cuentos tradicionales hayan sido relegados al público infantil, su público originario son todos, adultos y niños.
- **Capacidad emocional:** el cuento tradicional transmitido oralmente, tiene la capacidad de ser recontado. Esto implica que el relator se mueve en un entorno de confianza que le crea seguridad, pues conoce a fondo aquello que relata y está convencido de lo que su relato puede despertar en el oyente, más allá de la atención que se presupone. A la vez, el receptor del cuento –el oyente– recibe el cuento con una estructura repetitiva compartida con otros cuentos, sencilla y (re)conocible, de tal forma que él también se siente seguro escuchando, a pesar de no conocer siempre el contenido del cuento. Esta seguridad del relator y el receptor se funde creando un vínculo entre ambos, propio del relato oral, que les une emocionalmente. Ambos perciben de su interlocutor no solo la seguridad en el momento del relato, sino también otras respuestas emocionales

cuando se introduce un nuevo suceso, un nuevo personaje, una manera de modular la voz, etc.

La capacidad emocional va más allá del acto del relato y está presente también en la lectura. El propio contenido de los cuentos hace que el oyente, o el lector, viva una historia ficticia que establezca paralelismos, aunque a simple vista no lo parezca, con su vida cotidiana pues, como hemos señalado, los cuentos contienen valores universales, tratados y presentados de una manera u otra, comunes a muchas civilizaciones y a las diversas etapas de la vida de una persona. Los cuentos hacen que los niños reaccionen a ellos con «la fuerza del sentimiento» (Bettelheim, 1999, p. 23) y descubran significados en la narración que ayudan a conformar su personalidad y que pueden variar a lo largo de su vida de niño y de adulto.

3. PERCEPCIÓN ACTUAL DE LOS CUENTOS TRADICIONALES

A la hora de hablar de la percepción actual de los cuentos tradicionales, se hace necesario volver al punto anterior. Quizás alguien se haya planteado: ¿no son la atemporalidad y perdurabilidad de los cuentos hasta cierto punto caducas? ¿No son cambiantes los cuentos tradicionales? Uno de los rasgos que destacamos al inicio del artículo al dar una definición de cuento tradicional fue precisamente que, debido al carácter oral de su transmisión, sufría modificaciones o adaptaciones causadas por el olvido, el paso del tiempo, los cambios de usos y costumbres socioculturales o por las propias aportaciones del relator. Los narradores ashantis, conscientes de los cambios y variaciones que sufrirá un cuento, acaban sus relatos con el siguiente colofón: «Ésta es la historia que he relatado, tanto si es agradable como si no lo es; llevaos una parte a otro lugar y dejad que otra parte vuelva a mí» (Mandela, 2007, pp. 11-12).

Aunque los cuentos tradicionales son adaptables y cambiantes, esas características, sin embargo, no están reñidas con su carácter atemporal y perdurable, pues por mucho que se llegue a modificar un cuento tradicional, Pisanty advierte con palabras de Gadamer:

Incluso donde la vida se modifica de modo borrascoso, como en las épocas de revolución, en la pretendida mutación de todas las cosas se

conserva del pasado mucho más de lo que cualquiera pueda imaginar, y se une a lo nuevo adquiriendo una renovada validez. (Pisanty, 1995, p. 16).

Aun cuando un cuento tradicional se modifique, su esencia permanece en la nueva versión.

En su estudio *Cómo se lee un cuento popular*, Valentina Pisanty (1995) ofrece una perspectiva óptima para abordar la percepción actual de los cuentos tradicionales, pues presta especial atención al elemento clave de la percepción, al receptor. Habla del sentimiento de extrañeza que se despierta en el oyente-lector ante los cuentos, creándose un cierto distanciamiento cuando aparecen usos divergentes de la norma aceptada. Ese distanciamiento:

Puede incluso procurar placer al lector-oyente, a condición de que éste no amenace su definición del género. El placer del cuento deriva de la acción combinada de «constricción y libertad», o sea, de la exigencia de seguridad por un lado (la seguridad de lo ya conocido) y del impulso hacia lo desconocido por el otro. (Pisanty, 1995, p. 31).

Además, al lector-oyente «se le pide implícitamente que no asuma una actitud crítica con relación a las numerosas inverosimilitudes que pueblan el universo maravilloso y, por tanto, que no se sorprenda si en su interior los animales hablan» (Pisanty, p. 11).

Sin embargo, el distanciamiento a la hora de recibir un cuento puede llegar a ser tan fuerte, que en muchos casos ha llevado a múltiples reelaboraciones que pretenden adaptarse al entorno más actual presentando otros modelos de comportamiento, rechazando actitudes reflejadas en algunos cuentos al considerarlas inadecuadas y consignando nuevas enseñanzas y valores, en este caso, con un autor concreto. Tal fue el caso de la obra de James Finn Garner *Cuentos infantiles políticamente correctos* (1994) y *Más cuentos infantiles políticamente correctos* (1995) y de otras reelaboraciones posteriores como la colección «Érase dos veces» de la editorial Cuatro Tuercas, los *Cuentos clásicos para niñas y niños de hoy* adaptados por Manuel Calvente y Kike de los Reyes en la Editorial Ocala o *Cuentos clásicos feministas* de Ángela Vallvey, que recoge títulos como «Caperucita Tall (o sea: alta)», «El Chulazo Durmiente», «La Sirenita y el problema del cuerpo de la mujer», «Blancanieves y las siete gigantas», etc.

Estas corrientes de reelaboración son eminentemente ideológicas. Intentan denunciar valores establecidos en los cuentos tradicionales sustituyéndolos por otros más acordes a corrientes que luchan por el feminismo, una redefinición del poder político o económico, mayor solidaridad entre los personajes frente al individualismo, eliminación de la violencia, crítica al determinismo o promoción de la conciencia medioambiental, etc. reivindicando, en muchos casos, figuras históricas que simbolizan lo que se intenta defender con la nueva versión del cuento.

Grande fue el revuelo que se creó hace unos meses, en abril de 2019, cuando se publicó la noticia sobre una escuela de Barcelona que pretendió retirar 200 títulos de la biblioteca escolar. Consideraban que esos libros eran *tóxicos* para los niños, pues reproducían patrones sexistas entre los que se encontraban cuentos tradicionales como *La bella durmiente* o *Caperucita roja*². Sin llegar a este extremo, al de la censura o la prohibición, hay grados intermedios en la reelaboración ideológica de los cuentos tradicionales, pero fundamentalmente, son tres los procesos que se desarrollan a la hora de revisarlos: reelaboración por inclusión, reelaboración por exclusión y reelaboración por sustitución, que pueden darse aisladas o simultáneamente. Aunque el fin último y primordial de estas versiones es difundir las nuevas ideas plasmadas en la reelaboración del cuento tradicional, suelen mantener la estructura básica del cuento que corrigen haciéndolo totalmente reconocible y así, además, ponen en evidencia la revisión efectuada. Veamos algunos ejemplos:

- Reelaboración por inclusión: la Bella en *Érase dos veces la Bella y la Bestia* lee «historias y biografías de mujeres de las que nadie hablaba», entre ellas, como se ve en la ilustración que acompaña al texto, la de Virginia Woolf. En esta versión, el cuento se apoya también en las ilustraciones y además introduce intencionadamente un personaje histórico de reivindicación feminista.

En *El chulazo durmiente* de Ángela Vallvey (2018), por ejemplo, los personajes se enmarcan en la sociedad actual desde el inicio del cuento:

² Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2019/04/10/catalunya/1554930415_262671.html [Consulta: 16/05/2019].

Érase una vez un rey y una reina que todos los días se decían a sí mismos: «Qué felices seríamos si tuviésemos un hijito, así podríamos cobrar el cheque bebé y hacerle fotos y vídeos para subirlos a Instagram y presumir con nuestros amigos». (p. 75).

En ambos casos se han incluido elementos que interesan a los autores-versionadores: Virginia Woolf, la sociedad actual con cheque bebés e *Instagram*, etc.

- Reelaboración por exclusión: son versiones en las que se han eliminado elementos como puede ser la violencia para, por ejemplo, hacer el cuento más amable a los niños. Ese sería el caso de *Blancanieves* de los hermanos Grimm, del que se han eliminado en algunas versiones dos episodios violentos: cuando la reina está dispuesta a comerse los pulmones y el hígado de Blancanieves:

Y cuando pasó por allí saltando un jabato, lo mató y le sacó los pulmones y el hígado, y se los llevó a la reina como prueba. El cocinero tuvo que cocerlos con sal, y la malvada mujer se los comió pensando que se había comido los pulmones y el hígado de Blancanieves. (Grimm, 1985, p. 14).

Otro momento cruel y un tanto sádico, aunque teóricamente moralizante, que no aparece en muchas versiones, es el final del cuento con la muerte de la bruja: «Pero ya habían sido colocadas al fuego unas sandalias de hierro y se las trajeron con tenazas y las pusieron ante ella. Tuvo que ponerse los zapatos ardiendo como brasas y bailar hasta que cayó muerta al suelo» (Grimm, p. 24).

- Reelaboración por sustitución: se trataría de cambiar situaciones o características de los personajes de los cuentos tradicionales por otras alternativas, más acordes con los tiempos actuales. Volviendo a *Érase dos veces la Bella y la Bestia*, Bella no acaba casándose con la Bestia. La versión reelaborada tiene un final alternativo, en el que Bella da una lección a Bestia y ni se enamora ni se queda con él:

– Aunque fueras el príncipe más apuesto del mundo, nadie podría enamorarse de ti. Tu interior es feo. Hasta que no lo cambies, seguirás siendo una bestia, por fuera pero también por dentro

...

Mientras bajaba las escaleras hacia la salida, Bella oyó a la bestia gritar.

- ¡No te vayas, Bella! ¿Qué va a ser de mí si te vas?
- Lo siento, pero eso solo depende de ti –susurró Bella para sí misma. (Gaudes y Macías, 2014c).

Solo cuando la Bestia se queda sola y se replantea su situación y su forma de actuar, entonces la rosa del hechizo vuelve a florecer. Bella, por su parte, abandona el castillo para siempre «por su propio pie» con el vestido que «solo llevó cuando ella así lo decidió» y «jamás volvió a saber nada de la bestia».

Además de las reelaboraciones ideológicas de los cuentos tradicionales, encontramos las que podríamos llamar reelaboraciones lúdicas, humorísticas o alternativas. Juegan con el efecto irrisorio que produce, tanto a niños como a adultos, modificar lo esperable y, para que se produzca ese efecto, es necesario que el lector conozca el cuento original; si no, aunque constituye una obra independiente y completa que se puede leer al margen del original, no se explotará todo su potencial pragmático-humorístico.

Estas obras siguen la línea de las presentadas por Gianni Rodari en su *Gramática de la fantasía* (2018) o en sus *Cuentos al revés* (2016). Como explica Caperucita al lobo en *La Caperucita lectora*: «Puedes terminar los cuentos como quieras. ¿Que no te gusta un final? Pues cámbialo, ¿a qué esperas? Corta por aquí, añade por allá» (Lowland y Mantle, 2018). Estas versiones pueden mantener la estructura o argumento del cuento tradicional o sacar al personaje protagonista y situarlo en un entorno argumental completamente diferente.

Al primer caso, versiones que mantienen la estructura o argumento del cuento tradicional, corresponderían las *Revolting Rhymes* (1982) de Roald Dahl (*Cuentos en verso para niños perversos*) o la colección *Des-cuentos* de Enric Lluç (2014) publicados en la editorial Algar con títulos como *Caperucita y el Lobo Bobo*, *La trompeta de Cenicienta*, *El saxofonista de Hamelín*, *Los músicos que braman*, *Tres cerditos duros de roer*, *Los dos genios de Aladino*, *Las increíbles botas del gato*, etc. Todos ellos mantienen la estructura principal del cuento que reelaboran y juegan con características de los personajes, objetos simbólicos de los cuentos y con el lenguaje. Por ejemplo, en *Caperucita y el lobo bobo* (2014), la protagonista va a llevar colirio a su abuela, que está recogiendo hortalizas en la huerta y Caperucita, por un accidente doméstico, acaba acompañando al lobo al médico.

Otro ejemplo sería *¿Qué me cuentas, Caperucita?* (2019) de José Carlos Andrés, en el que la protagonista, harta de hacer todo como siempre, decide ponerse una capa de colores e ir por el bosque en bicicleta o *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca* de Bruno Munari y Enrica Agostinelli, donde la protagonista aparece en diferentes ambientes (bosque, ciudad, mar, nieve) enfrentándose al lobo en cada uno de ellos.

Al segundo caso, versiones protagonizadas por el personaje central del cuento tradicional en un entorno y un argumento completamente diferente, corresponderían cuentos modernos que usan personajes de los cuentos tradicionales como *Iu, el Lobo, y Berta, la Caperucita verde* (2017) de Paula Ramos Rey en el que se cuenta la amistad entre los dos protagonistas en una versión de Caperucita, vegana, hablante de cinco idiomas, además de la lengua de signos, defensora de los animales, cooperante, comprometida con el medio ambiente y que protege al lobo de los cazadores o *Lobo solo buscaba wifi* (2017) de Pilar Serrano y Mar Azabal, donde Lobo, sin cobertura en casa, sale al bosque y se encuentra con otros muchos personajes que le temen por cómo los ha tratado en otros cuentos, pero en realidad ¡él solo busca wifi!

En *La Bella y la Bestia* (2012) de Jordi Sierra i Fabra, Bestia es un militar que cree que están en guerra y que Bella es su prisionera. Únicamente cuando la muchacha le quita el parche del ojo y la Bestia comprueba que puede ver, se da cuenta de que está equivocado, y el beso de Bella le convence de que, definitivamente, es tiempo de paz.

La Cenicienta (2019) de Ann Jungman no va al baile, monta su propia fiesta en casa para que las criadas se lo pasen bien. Viste de andar por casa, no le gustan los vestidos elegantes y prefiere corretear y trepar a los árboles. Al final del cuento se topa con otro príncipe rebelde y juntos escapan en un globo aerostático.

No todas las adaptaciones están pensadas para niños. *El lobo y Caperucita la feroz* (2017) de Diana Hinojosa presenta una Caperucita terrorífica con ilustraciones en blanco y negro, salvo cuando aparece sangre roja, que guarda el cadáver de su abuela en casa, clava con un hacha en la pared al héroe que va a salvar al lobo, Vegano, y que no consigue salvarlo, pues muere de un golpe.

Estas dos tendencias de reelaboración de cuentos, la ideológica y la lúdica, responden a distintas concepciones de los cuentos: la ideológica apuesta por

el cuento, sobre todo, como un medio de transmisión de valores, para educar o formar a los lectores y la lúdica, por el contrario, cumple una función más propiamente estética y artística. Precisamente, como parte del valor estético propio de la literatura, parece que las reelaboraciones lúdicas son más adecuadas para el ámbito de los cuentos y, por el contrario, las reelaboraciones ideológicas manipulan más los textos y los utilizan para sus propios fines, instrumentalizándolos, alejándose del valor estético y artístico de la literatura.

En todo caso, las reelaboraciones hacen que los cuentos tradicionales estén presentes hoy en día de una forma muy particular y que convivan con las versiones tradicionales o tradicionalistas. Sin embargo, a la hora de estudiar la percepción actual de los cuentos se hace necesario analizar, además del contenido, las formas de transmisión que se utilizan, a lo que dedicaremos el siguiente punto.

4. NUEVOS MODELOS DE LECTORES, NUEVOS MODELOS DE LECTURA

En diversas ocasiones a lo largo de este artículo se ha destacado el carácter oral de los cuentos tradicionales en su origen y la primacía del libro impreso en la actualidad, con sus diversas variantes (álbum ilustrado, cómic, antologías de cuentos, etc.) como modo de transmisión más habitual de los cuentos. El avance de la tecnología ha modificado los usos y costumbres de las personas y, por ende, ha influido también en sus hábitos de comunicación interpersonal y de transmisión literaria.

Vamos a repasar brevemente, aportando algunos ejemplos, las maneras de difusión de cuentos tradicionales, desde la primigenia (qué queda de ella hoy en día) a las que consideramos más actuales y modernas, de tal forma que podamos responder a las preguntas que se plantea Ana Pelegrín (2004) «¿Qué hacemos en las grandes ciudades sin tiempo y sin cuentos? ¿Qué hacemos con abuelos desplazados, marginados, inutilizados?» (p. 113)³:

³ No es posible detallar con exhaustividad cada uno de los puntos que a continuación se presentan, merecedores de mayor atención. En la bibliografía remitimos a algunos trabajos realizados al respecto: Vara López (2018), Navarro Álvarez (2015) y Röhrich (1990).

- Relatos orales: además de en el ámbito privado familiar, nos topamos con los cuentos, por ejemplo, en la escuela. La sociedad ha impulsado en las últimas décadas el papel del *cuentacuentos* profesional tanto en espectáculos para niños y adultos (a veces teatralizados), como en los programas de tiempo libre de ayuntamientos, bibliotecas y centros culturales. Estos constituyen los vestigios de la tradición oral que perviven en su forma primigenia y que, lamentablemente, no siempre están tan a mano como sería deseable.
- La radio: en una escala intermedia se encontrarían los cuentos a través de la radio, aparato tecnológico que llegó a los hogares antes que la televisión. En ella se mantenía la transmisión del relato a través de la voz, pero no había contacto visual entre relator y oyente. En los años en los que la radio era el medio de entretenimiento por excelencia:

El embrujo de aquella radio es algo que ahora resulta, probablemente, difícil de entender e imaginar. En el interior de aquel misterioso cajón había, almacenados, sueños, fantasías y personajes que se convertían, a todas horas, en nuestros héroes de ficción... Sobre todo, mayores y niños, nos sentíamos atrapados por la fascinación de las radionovelas y de los cuentos... Detrás de cada una de las voces, el radioyente imaginaba un rostro, una situación, un escenario diferente; y cada historia se convertía en una historia personal, robada y transformada a su antojo por el propio radioescucha... (García Novell, 2007, pp. 1-3).

Hoy en día no es una manera popular de transmisión de cuentos tradicionales, pero constituyó el paso previo hacia otro medio más presente en la actualidad, la televisión.

- La televisión: la llegada de los televisores a los hogares supuso, al igual que la radio, el establecimiento de un nuevo punto de reunión para la familia. Hoy día, casi siempre transformada en *smart tv* y conectada a internet, sigue ofreciendo cuentos de muchas maneras: versiones en dibujos animados (ahora con canales exclusivamente dedicados a niños) o en series, como la americana *Once upon a time* (2011-2018) que, en siete temporadas, reutiliza personajes conocidos de los cuentos atrapados en el mundo moderno o la española *Cuéntame un cuento* (2014) que sitúa a los personajes tradicionales

en situaciones de la vida real y cotidiana a lo largo de capítulos independientes entre sí, casi siempre llenos de suspense.

- El cine: lo audiovisual se extiende al cine con múltiples versiones de cuentos tradicionales. No se puede obviar la alusión a Walt Disney, quien ha difundido con todo su poder mediático versiones de los cuentos tradicionales propios y de otras historias fantásticas, no solo con dibujos animados, ya que en los últimos años se han versionado las clásicas películas de Disney también con personajes reales como el este año estrenado *Aladdin* (2019).

Ejemplos de películas que retoman los cuentos clásicos desde mediados del siglo xx son *El ladrón de Bagdad* (1940), *La Bella y la Bestia* (1946), *Pulgarcito, el pequeño gigante* (1958), *La rebelión de los cuentos* (2016), *Blancanieves: mirror mirror* (2012), *Hansel y Gretel: cazadores de brujas* (2013), *Into the Woods* (2014), *Maléfica* (2014), *Cenicienta* (2015).

- Libros impresos: en los últimos años, editoriales como Salvat, conscientes de la importancia de la transmisión de cuentos tradicionales, promueven colecciones como «Audiocuentos», en la que se combina el libro impreso con el audio. Asimismo, retomando la filmación de cuentos tradicionales nombrada previamente, sobre todo en lo referente a las versiones de Disney, se extiende cada vez más la edición de libros en soporte papel de sus películas, reproduciendo casi por completo su *storyboard*.

A día de hoy, los libros impresos son el modo de transmisión de cuentos tradicionales más estable. La lectura es «una actividad individual y voluntaria» (Cerrillo y Senís, 2005, p. 20) que necesita de un hábito para ser auténtica y profunda. En casa, en las aulas, en las bibliotecas, niños y adultos tienen al alcance de su mano la enorme producción editorial que revive, reelaborados o no, los cuentos tradicionales, como se ha visto en los múltiples ejemplos de libros aportados en el *epígrafe 3*.

- Recopilaciones electrónicas: los cuentos tradicionales están asimismo disponibles en fuentes electrónicas como son las bibliotecas virtuales o páginas web con grandes bases de datos. La más exhaustiva y ambiciosa es *Multilingual Folk Tale Database*, que recoge versiones de

cuentos tradicionales en múltiples idiomas y las clasifica según el índice Aarne-Thompson (<http://www.mftd.org/index.php?action=home>). En español, la Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (http://www.cervantesvirtual.com/portales/biblioteca_literatura_infantil_juvenil/) recoge, a diferencia de la anterior, literatura infantil y juvenil en general y no se limita únicamente a los cuentos tradicionales.

- Aplicaciones: el móvil (la *tablet*) se ha convertido también en un soporte para transmitir cuentos tradicionales que, sobre todo, es utilizado por padres para entretener a los hijos, y que también se puede utilizar en las aulas donde se trabaja con *tablets*. Algunas de ellas (solo una mínima representación, ya que en los últimos años están proliferando) son *PlayTales*, que incluye juegos y actividades además de cuentos; *DeCuentos*, promovida por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el Ministerio de Cultura; *TapTapTales*, en la que el niño debe resolver rompecabezas a raíz de la lectura, *CreAPPcuentos*, con la que, además de escuchar, se pueden crear nuevos cuentos o *NiceTales*, donde se pueden publicar cuentos infantiles y entrar en contacto con autores e ilustradores.
- Redes sociales: la *twitteratura* es una nueva tendencia que anima a escribir microrrelatos con los 280 caracteres que permite *Twitter* o en hilos, a veces a raíz de una imagen sugerente que suscite la imaginación de los *twitteros*. También resuenan en esta red social los cuentos tradicionales, como en los microrrelatos de José Luis Zárate que cita García Carcedo (2018, p. 97): «A las 12 desapareció la magia. El carruaje se transformó en calabaza, el vestido en harapos, el Príncipe Azul en el cretino que solía ser» y «fue fácil encontrar a Cenicienta, solo se siguió el rastro de sangre que deja cualquiera que huye con zapatillas de cristal».

Youtube no solo se ha convertido en una sólida red de difusión de vídeos de cuentos tradicionales (en películas, dibujos animados, cuentacuentos) sino que también ofrece las opiniones de los *Booktoobers*, donde presentan, reseñan y difunden publicaciones actuales, entre las que se encuentran versiones modernas o clásicas de los cuentos tradicionales, muchas veces promocionados a través de *booktrailers*.

En resumen, se puede afirmar, que los cuentos tradicionales, con sus muchos formatos y variaciones, están al alcance de cualquier persona interesada, independientemente de su edad, y que sus modos de difusión han cambiado enormemente desde inicios del siglo xx hasta nuestros días. Sin embargo, la incisiva presencia tecnológica está llevando –y esto como maestros y educadores no lo podemos perder de vista– a una pérdida en la calidad de la lectura, pues cada vez hay más lectores, pero lectores meramente instrumentales. «La lectura por la lectura, por gusto, por enriquecimiento personal, por conocimiento del mundo, o la relectura, ya no son objetivos básicos para los lectores» (Cerrillo, 2005, p. 20). Respondiendo a la pregunta de Ana Pelegrín «¿Qué hacemos en las grandes ciudades sin tiempo y sin cuentos?» podríamos contestar que, aunque el tiempo sea escaso, los medios que ponen a nuestro alcance los cuentos tradicionales son tan diversos que se pueden adaptar a las necesidades de cada uno, si existe un verdadero interés y voluntad por leer.

5. CONCLUSIONES

Al inicio del artículo nos proponíamos profundizar en el concepto de cuento tradicional y observar la percepción actual de los cuentos tradicionales como fruto de los cambios sociales y tecnológicos. Este estudio no está exento de complejidad y de dificultades debido al carácter oral de los propios cuentos. No obstante, investigadores de diversos países han trabajado durante siglos para aportar profundidad a la concepción y conocimiento de los cuentos tradicionales y los han estudiado desde el punto de vista de sus orígenes, su estructura, su recepción, contenido, etc.

La importancia de los cuentos para el desarrollo psicológico y emocional del individuo ha quedado patente, pero también la importancia para las sociedades que, integradas en el devenir histórico, colaboran en seguir transmitiendo los cuentos tradicionales a las generaciones presentes y futuras.

La adaptación del cuento tradicional a la sociedad moderna a través de nuevas versiones se ha potenciado, sobre todo, a partir de los años 50 del siglo xx con diversos procesos de reelaboración, los ideológicos y los lúdicos, aplicados a los cuentos, de forma que hoy en día la variedad tipológica del cuento tradicional es muy amplia. Abundan las variaciones que modifi-

can, para denunciarlas, ideas transmitidas en los cuentos, ofreciendo alternativas propias y aquellas que, utilizando los recursos del cuento tradicional, ofrecen variaciones imaginativas, creativas y humorísticas.

Por otro lado, el cuento tradicional hoy no vive solamente en la transmisión oral, sino que han proliferado otros formatos de difusión y recepción: libros, redes sociales, internet, cine o televisión. El cuento tradicional sigue estando, pues, al alcance del público de muy diversas maneras.

Lejos de entrar en valoraciones sobre estos formatos y procesos de reelaboración, invitamos a los maestros a reflexionar sobre su labor profesional y considerar qué recursos le ofrecen los cuentos tradicionales y cómo adaptarlos para que contribuyan a mejorar la educación y formación literaria de sus alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almodóvar, A. R. (2018). *Cuentos al amor de la lumbre: 1*. Madrid: Alianza.
- Andrés, J. C. (2019). *¿Qué me cuentas, Caperucita?* Alzira: Algar.
- Barron, D., Kinberg, S., Shearmur, A. (productores), y Branagh, K. (director). (2015). *Cenicienta* [cinta cinematográfica]. Reino Unido: Walt Disney Pictures.
- Bettelheim, B. (1987). *Cuentos de Perrault*. Barcelona: Crítica.
- Bettelheim, B. (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Borda, M. I. (2017). *El cuento infantil y otros géneros literarios infantiles y juveniles*. Málaga: Aljibe.
- Calvente, M., y Reyes, K. de los. (2017). *Cuentos Clásicos para niñas y niños de hoy*. Madrid: Ocala.
- Cerrillo, P., y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *Ocnos*, 1, 19-33.
- Díez, M., y Díez-Taboada, P. (1998). *La memoria de los cuentos. Un viaje por los cuentos populares del mundo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ferrell, W., McKay, A., Messick, K., Flynn, B. (productores), y Wirkola, T. (director). (2013). *Hansel y Gretel: cazadores de brujas* [cinta cinematográfica]. Alemania: Paramount Pictures.
- Finn Garner, J. (1994). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe.
- Finn Garner, J. (1995). *Más cuentos políticamente correctos*. Barcelona: Circe.
- García Carcedo, P. (2018). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 87-103.

- García Novel, F. (2007). *Los cuentos en la radio*. Madrid: Radio Nacional de España.
- Gaudes, B., y Macías, P. (2014a). *Érase dos veces La Bella Durmiente*. Madrid: Cuatro Tuercas.
- Gaudes, B., y Macías, P. (2014b). *Érase dos veces. Hansel y Gretel*. Madrid: Cuatro Tuercas.
- Gaudes, B., y Macías, P. (2014c). *Érase dos veces. La Bella y la Bestia*. Madrid: Cuatro Tuercas.
- Gaudes, B., y Macías, P. (2014d). *Érase dos veces. La sirenita*. Madrid: Cuatro Tuercas.
- Grimm, H. (1985). Los hermanos Grimm. Recuerdos de Hermann Grimm. En *Cuentos de niños y del hogar* (pp. 7-25). Madrid: Anaya.
- Grimm, J., y Grimm, W. (1985). *Cuentos de niños y del hogar*. Madrid: Anaya.
- Hinojosa, D. (2017). *El lobo y Caperucita la feroz*. Granada: Gami.
- Jungman, A. (2019). *La Cenicienta rebelde*. Madrid: SM.
- Kavanaugh, R., Goldmann, B., Ratner, B., Misher, K. (productores), y Singh, T. (director). (2012). *Blancanieves: mirror mirror* [cinta cinematográfica]. República Checa, Canadá: Relativity Media, Yucaipa Films, Goldmann Pictures, Rat Entertainment, Misha Films, Mel's Cite du Cinéma, Misher Films.
- Korda, A. (productor), Powell, M., Berger, L., y Whelan, T. (directores). (1940). *El ladrón de Bagdad* [cinta cinematográfica]. Reino Unido: London Films.
- Lin, D., Eirich, J. (productores), y Ritchie, G. (director). (2019). *Aladdin* [cinta cinematográfica]. EU: Walt Disney Pictures.
- Lindelof, D. (productor). (2011-2018). *Once upon a time* [serie de television]. EU: ABC Studios.
- Lowland, L., y Mantle, B. (2018). *La Caperucita lectora*. Madrid: Maeva.
- Lluch, E. (2014). *Caperucita y el lobo bobo*. Alzira: Algar.
- Lluch, E. (2014). *Las increíbles botas del gato*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Mandela, N. (2007). *Mis cuentos africanos*. Madrid: Siruela.
- Marshall, R., De Luca, J., Platt, M. (productores), y Marshall, R. (director). (2014). *Into the Woods* [cinta cinematográfica]. EU: Walt Disney Pictures.
- Munari, B., y Agostinelli, E. (2001). *Caperucita roja, verde, amarilla, azul y blanca*. Madrid: Anaya.
- Navarro Álvarez, A. (2015). *La animación en las ilustraciones infantiles del cuento digital interactivo. Del cortometraje al libro ilustrado*. Ilustratic, 2º Congreso International de Ilustración, Arte y Cultura Visual. Valencia 1, 2 y 3 de octubre de 2015. doi: dx.doi.org/10.4995/ILUSTRATIC/ILUSTRATIC2015/377
- Pal, G. (director). (1958). *Pulgarcito, el pequeño gigante* [cinta cinematográfica]. Reino Unido y EU: Galaxy Pictures Limited y Metro-Goldwyn-Mayer.

- Paulvé, A. (productor), Cocteau, J., y Clément, R. (directores). (1946). *La Bella y la Bestia* [cinta cinematográfica]. Francia: DisCina.
- Pelegrín, A. (2004). *La aventura de oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós.
- Prat Ferrer, J. J. (2013). *Historia del cuento tradicional*. Madrid: Fundación Joaquín Díaz Uruuña.
- Propp, V. (2001). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- Ramos Rey, P. (2017). *Iu, el Lobo y Berta, la Caperucita verde*. Madrid: Dekimba.
- Rodari, G. (2016). *Cuentos al revés*. Madrid: Santillana.
- Rodari, G. (2018). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Planeta.
- Rörich, L. (1990). *Storytelling in Contemporary Societies*. Tübingen, Alemania: Günther Narr.
- Schuh, J., y Lachauer, J. (directores). (2016). *La rebelión de los cuentos* [cinta cinematográfica]. Reino Unido: Magic Light Pictures.
- Serra i Fabra, J. (2012). *La Bella y la Bestia*. Barcelona: Edebé.
- Serrano, P., y Azabal, M. (2017). *Lobo solo buscaba wifi*. Madrid: Amigos de Papel.
- Tolkien, J. R. R. (2009). *Cuentos desde el reino peligroso*. Barcelona: Minotauro.
- Vallespín, I. (10 de octubre de 2019). Vetada «La Caperucita Roja» por sexista. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2019/04/10/catalunya/1554930415_262671.html [Consulta: 18/12/2019].
- Vallvey, Á. (2018). *Cuentos clásicos feministas*. Madrid: Arzalia.
- Vara López, A. (2018). Las narrativas digitales en Educación Infantil: una experiencia de investigación e innovación con booktrailer, cuentos interactivos digitales y Realidad Aumentada. *Diablotexto Digital*, 3, 111-131. doi: <https://doi.org/10.7203/diablotexto.3.11031>
- Vega, C. (2009). *El pájaro de fuego y otros cuentos populares rusos*. Madrid: Alianza.
- Walter, E., y Bassi, F. (productores). (2014). *Cuéntame un cuento* [serie de televisión]. España: Cuatro Cabezas.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Cañadas García, T. (2020). El cuento tradicional y su percepción actual. *Educación y Futuro*, 42, 15-35.

Más allá de *La bella y la bestia*: desde los cuentos tradicionales hacia la escritura

Beyond The Beauty and the Best: From Folk Tales to Writing

PILAR GARCÍA CARCEDO

DOCTORA EN FILOLOGÍA HISPÁNICA.

PROFESORA AYUDANTE DOCTORA EN EL DEPARTAMENTO DE LENGUAS,
ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Resumen

En estas páginas se revisan las numerosas versiones del cuento *La bella y la bestia*, con el objetivo principal de profundizar en las peculiaridades de un género popular que forma parte de nuestra herencia cultural y que debe ser rescatado en las aulas de Educación Primaria. Se ofrecen una serie de propuestas didácticas que parten de la investigación sobre escritura creativa y digital a partir de cuentos tradicionales, que se ha llevado a cabo durante varios años en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. Aumentar la imaginación, y con ella la capacidad creadora, era una de las motivaciones implícitas de estas páginas.

Palabras clave: cuentos tradicionales, escritura creativa, literatura infantil y juvenil, intertextualidad.

Abstract

This paper makes a revision of the numerous versions of *The Beauty and the Beast* in order to highlight the features of folk tales. Since this is a popular literary genre that plays an essential role in our cultural heritage it should be recovered in the Primary classrooms. A set of teaching proposals is presented as a result of the research on digital and creative writing with folk tales that has been carried out in the Faculty of Education from the Complutense University of Madrid for several years now. One of the implicit purposes of this paper is to increase imagination in students and develop their ability to create.

Key words: folk tales, creative writing, children's and youth literature, intertextuality.

1. INTRODUCCIÓN

El mensaje es claro, podemos vencer a los monstruos que habitan en estos oscuros, violentos y terribles tiempos. Y la mejor manera es confiar en el otro, porque el otro no es el enemigo, como nos hacen creer (Benito Taibo¹, 2017).

El autor mexicano de una de las reescrituras de *La bella y la bestia*, Taibo, nos habla en este epígrafe de una de las ventajas de los cuentos tradicionales, que, con sus finales felices, nos enseñan que «podemos vencer a los monstruos» y superar los problemas que nos rodean. El objetivo último de este artículo es contagiar interés y pasión por la lectura de dichos cuentos populares, permitiendo que un bagaje cultural de tanta transcendencia siga manteniendo su vitalidad tras más de cuatro mil años de narraciones orales. Encontraremos versiones, antiguas y contemporáneas, de los cuentos más conocidos como *Cenicienta* o *La bella durmiente* en casi todos los rincones del planeta (véase Cox, 1893; Binney, 2018; Dhal, 2015). Las primeras versiones pueden ser tan remotas como el ser humano y tenemos constancia escrita de que estaban presentes ya en el Antiguo Egipto hace cuatro mil años, como se puede comprobar en Díez y Díez-Taboada (1998), Propp (1974) o García Carcedo (2018a, 2018c). En este caso, dada la extensión limitada de estas páginas, nos vamos a centrar en diferentes versiones del cuento de *La bella y la bestia*, para motivar propuestas de escritura creativa en las aulas y desarrollar la competencia literaria.

Los narradores llevan siglos hechizando a su público con sus voces, como las sirenas cantoras de la *Odisea*: «...detén la nave para que puedas oír a tu placer nuestra voz. Nadie cruzó jamás por aquí en su negro bajel sin que oyera y se deleitase con la suave y melodiosa voz que fluye de nuestra boca» (*La Odisea*, Canto XII). Desde los mitos griegos, las leyendas y las epopeyas hasta las diversas recopilaciones de Basile, Afanásiev, Perrault, Grimm, Camarena o Espinosa, entre otros, los cuentos no se fijan, sino que se difunden en múltiples versiones; y la comparación de dichas variantes es de especial interés para la conservación de la esencia narrativa de nuestra herencia cultural. Para una recopilación de versiones recientes se puede recurrir a la antología

¹ Autor de *Anabella y la rosa*.

de Tatar (2012), al extenso estudio de Zapico Lamela (2015) o a la obra *Ni hadas ni brujas. Cuentos tradicionales y poesía para un aprendizaje de la igualdad de género* (García Carcedo, en prensa).

La sabiduría de la humanidad nos alcanza a través de las tradiciones antiguas, de forma que, ante todo, tenemos que conservar ese acervo cultural. Es, por tanto, necesario conocer las diferentes versiones del mismo cuento; y gracias a esas lecturas se favorecerá también el interés por la escritura creativa, conociendo la posibilidad de modificar los cuentos, por puro placer o para la transmisión de valores adecuados.

2. ESCRITURA CREATIVA A PARTIR DE CUENTOS TRADICIONALES

...Una mañana encontraron a la rosa destrozada, con los pétalos reducidos a jirones, y al erizo con un gran pincho clavado en el corazón. Sin embargo, su deseo se había hecho realidad. Esa misma noche nacieron una rosa sin espinas y un erizo sin púas. (Rhei, 2018, p. 62).

La magia de los cuentos tradicionales siempre estará relacionada con todo tipo de cambios y encantamientos, como la de la nueva rosa sin espinas o las de los príncipes transformados en bestias. Nosotros podemos aprovechar esa estela de transformaciones para modificar los propios cuentos. Al crear nuevas versiones de los relatos se está profundizando en su interpretación, se potencia una lectura comprensiva y se podrán también invertir los roles de los cuentos o introducir en ellos nuevos valores más acordes con los tiempos. En la mayor parte de las versiones de *La bella y la bestia*, por ejemplo, se está subrayando la creencia de que la belleza no está en la superficie sino en el interior de las personas.

La escritura creativa afortunadamente viene adquiriendo importancia en la práctica educativa, al menos en Educación Primaria, gracias a la adopción de las propuestas de Gianni Rodari (2002), y de otros talleres literarios como los de Moreno (1995), Ortega (1995), Marina y Válgoma (2007) o Pedrosa (2018), por poner solo cinco ejemplos entre los que han contribuido a la renovación de la enseñanza por el camino de la imaginación y la creatividad. Para profundizar en la extensa gama de posibilidades de la escritura colaborativa se pueden revisar también los distintos tipos de talleres en la obra de Gardner (2001).

Para la mejora de las técnicas de escritura remito, por último, a nuestro libro *El reto de escribir. Entre papeles y pantallas* (García Carcedo y Regueiro, 2015). En todo caso, queremos insistir en las grandes aportaciones de los cuentos tradicionales para desarrollar las competencias de lectura y escritura en las aulas de Educación Primaria. Su lectura es especialmente motivadora e interesante para el proceso de aprendizaje lector, en primer lugar, por su sencillez estructural, que los hace perfectos para educar a los jóvenes, como ya indicaba Freire en estos términos: «el trabajo sobre los cuentos de hadas y sus mensajes resulta una herramienta utilísima para educadores y terapeutas» (Freire, 2013, p. 17). A partir de dicha sencillez, una de las primeras máximas para un aprendiz de escritor podría ser: cuando escribas sintetiza siempre, en busca de la esencia del relato. No escribas nada innecesario, porque para aprender a escribir hay que empezar tachando mucho; o como lo diría Monterroso: «Lo que puedas decir con cien palabras dilo con cien palabras; lo que con una, con una»², que es de hecho una de sus sugerencias en su *Decálogo del escritor*. Partiendo de la concentración estructural de los cuentos populares, desarrollaremos la competencia escrita y la capacidad de síntesis en las aulas de Educación Primaria, junto con todas las demás aportaciones de estos relatos para el aprendizaje de valores, de la empatía y para una óptima mejora de la competencia creativa.

Se ofrecen en estas páginas propuestas de reescritura creativa a partir del cuento de *La bella y la bestia*, pero aplicables a la modificación de otros cuentos tradicionales, pensadas tanto para estudiantes de Educación Primaria como para los lectores adultos. Las cuatro propuestas de escritura se van a centrar en analizar los elementos fundamentales de la narrativa, de forma que se desarrolle también la competencia literaria. En cada uno de estos ejercicios se tratará de reflexionar de forma consciente sobre los distintos procedimientos narrativos: narradores omniscientes o testigos, puntos de vista, estilo, diálogos, personajes, espacio y tiempo narrativo, etc.

² Consejos de escritura de Augusto Monterroso. Recuperado de <https://ciudadseva.com/texto/decalogo-del-escriptor/>

3. VERSIONES DE LA BELLA Y LA BESTIA

...las cosas no siempre son lo que parecen –concluyo el ancestral–. Qué hay humanos que parecen monstruos y monstruos que parecen humanos; hadas que parecen brujas... y brujas que parecen hadas-... (Gallego, Taibo y Ruescas, 2017, p. 31).

La mejor manera de comenzar la motivación hacia la escritura creativa a partir de cuentos tradicionales será leer diferentes versiones ya existentes de un cuento determinado. Todos los lectores recordarán los elementos básicos del cuento que nos ocupa: en el misterioso castillo el mercader roba una rosa del jardín para su hija menor; por lo que la Bestia le amenaza, de forma que el mercader morirá si no le entrega una de sus hijas, pero la joven Bella no duda en entregarse a la Bestia para salvar a su padre. En este caso, la versión más conocida de *La Bella y la bestia* tiene su origen en la que reescribió Mme. Leprince de Beaumont, publicada en su obra *El almacén de los niños* (1757). Pertenece, por tanto, a ese gran grupo de mujeres francesas que escribieron y recopilaron los cuentos populares, como Mme. d'Aulnoy, que creó otra versión de *La bella y la bestia*, como veremos e incluso fue la primera que propuso el nombre para los «cuentos de hadas» (*contes de fées*); a pesar de todo, la valiosa labor de todas estas mujeres ha sido bastante olvidada por la historia. Existió una creadora anterior de esta historia, en una versión mucho más extensa, que fue Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve en 1740. Hay, por otra parte, antecedentes tradicionales desde el mismísimo Apuleyo y otras versiones italianas barrocas como la recopilada por G. Straparola, que ya había aparecido en su libro de cuentos populares *Le piacevoli notti*, en 1550, con el título de *El rey cerdo*, que es la forma que adopta la Bestia en aquella antigua versión.

La trama de la hija del inventor enamorada de un monstruo es una de las más antiguas y universales, encuentra sus raíces ya en varios mitos greco-romanos: el Minotauro, el amor accidental de Cupido y Psique (incluido a su vez en *El asno de oro* de Apuleyo, en el siglo II d. C.) o la historia de Edipo y su relación con La Esfinge. En la versión de Apuleyo, Venus hechiza a Psique para que se enamore de un monstruo y un oráculo les dice a los padres de Psique que la abandonen en la cima de una montaña, ya que el destino de su hija es casarse con una serpiente alada. Ella viaja a la cima de la montaña para enfrentar su destino, y llega a un misterioso palacio, donde es atendida

por invisibles sirvientes, y cada noche viene a su cama un amante invisible que es Cupido, disfrazado de serpiente alada durante el día. El parecido con el relato francés como se puede comprobar es muy fuerte ya en la mitología greco-latina.

Contamos, también en Francia, con otra versión de *La bella y la bestia* de Mme. d'Aulnoy (ATU³ 425c), en un cuento titulado *Le Mouton (El carnero)*, en el que no se llega a un final feliz. Tras huir de una sentencia de muerte impuesta en la corte de su padre, acusada de rebeldía e insolencia, la princesa Merveilleuse fue acogida en el bosque por un carnero que hablaba. El carnero del que se termina enamorando era un príncipe encantado y ella acepta esperar cinco años a que se desencante, pero termina olvidándose de él y el carnero muere de tristeza.

En las lejanas tierras orientales hemos encontrado asimismo otra versión de este cuento, en el titulado *La tragedia de la rosa*, que no suele ser citado al hablar de los referentes de *La bella y la bestia*. En este caso, el final es triste, pero de un hermoso lirismo, como el animal ayudante que es nada menos que un ave de cristal parlante que ayuda a la bestia a reconocer a Bella transformada en flor:

...un pájaro de cristal y se puso a cantar sobre una rama, diciendo:

«– Chiú-chiú, chiú-chiú. Las sedas son idénticas, pero el corazón no, Chiú-chiú, chiú-chiú». El hombre-serpiente arrancó la planta maligna y mimó a la rosa. Ya no volvió a quejarse de su soledad, porque sabía quién era aquella flor.

– Con tres rosas la compré. ¿No es natural que quiera seguir a mi lado siendo rosa?

Y jamás abandonó su reino bajo la fuente. (*Cuentos maravillosos de la antigua China*, 2005, pp. 185 y ss.).

En esta versión china el monstruo enamorado de la bella es un hombre-serpiente como acabamos de comprobar. No vamos a seguir detallando versio-

3 Aarne-Thomson-Uther (ATU) es un sistema de clasificación de fábulas y cuentos de hadas (nota del editor).

nes, en las que las bestias son diferentes animales en cada caso, para ello se puede recurrir a mi libro *Cenicienta cumple cuatro mil años* (en prensa). Pensemos que Aarne Thompson, en su gran obra de clasificación de cuentos tradicionales enumera nada menos que 179 cuentos de diferentes países con un tema similar y los clasifica en la categoría 425a, *Animal o Monstruo como novio o amante*.

Las variantes de la historia que nos ocupa son a veces realmente diferentes. Así, una de las versiones antiguas, anteriores a las de Perrault, es la italiana del *Pentamerón* de Basile en el cuento titulado *El candado*. La protagonista es la pobre mendiga Luciella que se va a vivir en este caso no con un animal sino con un esclavo; alguien a escondidas se acuesta en su cama a oscuras. Pero una noche enciende una vela por consejo de sus envidiosas hermanas y descubre que el que se acuesta con ella por las noches es realmente «una belleza sin par, de un joven todo azucenas y rosas». Ella sigue mendigando sola, por el mundo, da a luz un hermoso niño, hasta que oyen una voz: «Y, como quiera que la maldición que una ogra le había echado era que debía errar siempre lejos de su casa mientras su madre no lo hubiese abrazado y el gallo hubiese dejado de cantar...se deshizo el hechizo y terminó el triste embrujo» (Basile, 2006, p. 214).

Otro subgénero con numerosas versiones presenta el caso contrario, en el que es la mujer la que se convierte en un animal del que se enamora un príncipe. Es el caso, por ejemplo, del otro cuento italiano recopilado por el mismo Basile que se titula *La osa*:

«¡Madre, señora mía, si no doy un beso a esta osa el alma se me irá del cuerpo!». La reina, que lo veía a punto de desmayarse dijo: «¡Bésalo, besa, hermoso animal mío, no permitas que vea el fin de este mi pobre hijo!» Y la osa se acercó y el príncipe, sujetándola por las mejillas, no se saciaba de besarla. Y, mientras estaban morro con morro, no sé cómo cayó la pajita de la boca de Preziosa, que, entre los brazos del príncipe, apareció como la criatura más hermosa del mundo. (Basile, 2006, p. 195).

La trascendencia de este cuento lo ha ido transmitiendo, con constantes y variantes, desde la tradición oral hasta las versiones escritas, pero no se ha detenido en el papel, sino que ha llegado también al cine. El francés Jean Cocteau realizó en 1945 la primera versión cinematográfica de *La bella y la bestia*, que se ha convertido en todo un clásico, en el que Cocteau añade la

figura de un cazador enamorado de Bella. Más de cuarenta años después, los estudios Disney popularizaron la conocida versión de dibujos animados, en la que es de interés la banda musical que ganó dos Oscar. Entre las versiones más recientes destacamos solo dos: *Beastly* (2011), en la que el príncipe (Alex Pettyfer), era un chico rico de Manhattan, desfigurado bajo una maldición de una bruja adolescente; y la de 2014 protagonizada Vincent Cassell y, dos actores franceses, en la que cada noche, los sueños muestran a Bella fragmentos del pasado de la Bestia. Son también numerosas las novelas contemporáneas basadas en este cuento clásico, como *Una corte de rosas y espinas* escrita por Sarah Maas, en la que nos presenta a Feyre que, tras matar a un lobo en el bosque, es arrastrada a una tierra encantada donde se enamora de Tamlin. O *La Bestia*, de Alex Flinn, con un chico de instituto que por burlarse de una compañera gótica que resulta ser una bruja, es hechizado; esta novela será la base de la película *Beastly* que se acaba de mencionar. Incluso *Máscaras* de Amy Harmon, en la que el protagonista es desfigurado en la guerra de Irak tras el fatídico 11s, tiene una clara relación con nuestro cuento. Para terminar, los tres relatos en español, en la antología *Por una rosa* (2017), que seguimos en estas páginas para las propuestas de escritura creativa.

Lo importante, en definitiva, es que el cuento es un modelo universal, tanto porque simboliza la animalidad de la condición humana, como el eterno dilema entre belleza e inteligencia. No es único en su género pues en infinidad de cuentos populares hay un príncipe convertido por hechiceras en un animal salvaje que recupera su figura inicial por el beso de amor de una muchacha. Terminemos el apartado con un fragmento significativo de la versión original de Mme. Le Prince:

«¡Ay! Sí, por desgracia», respondió la bestia. «Tengo buen corazón, pero soy un monstruo».

– «Hay muchos hombres que son mucho más feos que tú» respondió la Bella, «y te prefiero a ti con tu aspecto a aquellos que tienen aspecto de hombre pero esconden un corazón ingrato, falso, corrompido»...

– «¡No, mi bestia querida, no morirás! Vivirás para ser mi esposo. (*La Bella y la bestia*, versión de Mme. LePrince⁴).

4 Edición del Ministerio de Cultura de Colombia, recuperada del pdf: <https://bit.ly/39CxWv2>

4. PROPUESTAS DE REESCRITURA DE LA BELLA Y LA BESTIA

...y clavó en la Bestia una mirada tan intensa que la criatura se vio obligada a apartar la vista-. ¿Y tú estás dispuesto a demostrar que no eres un monstruo por dentro? ¿O vas a seguir fingiendo que lo eres? (Gallego, Taibo y Ruescas, 2017, p. 31).

Este fragmento pertenece también a esa maravillosa recopilación de tres relatos contemporáneos dedicados al cuento que nos ocupa, titulada *Por una rosa*. El logrado efecto conseguido por los tres autores, Laura Gallego, Benito Taibo y Javier Ruescas, que han decidido dedicar un homenaje con su escritura a los personajes de la Bella y la Bestia nos demuestra una vez más que la escritura creativa a partir de modelos de la literatura de tradición oral es muy recomendable. El interés de las distintas versiones de los cuentos populares para los más pequeños ha quedado sobradamente demostrado ya desde los trabajos psicológicos de Bettelheim (1999). Vamos a exponer a continuación propuestas concretas de escritura para este cuento, que se pueden utilizar en las aulas de Educación Primaria, y que son también adaptables con facilidad a otros cuentos tradicionales.

De hecho, seguiremos con estas propuestas los distintos elementos estructurales de la narrativa, de forma que contribuyan al desarrollo de la competencia lectora, de la competencia literaria y de la capacidad de análisis de las características de este género narrativo, destacando así cada uno de estos elementos: narrador, perspectivas, espacio, tiempo, personajes, estilo, etc. Esbozamos a continuación solo un resumen de estas propuestas de escritura que pueden servir como modelo adaptable a otros cuentos para las aulas. La temporalización de estas actividades la dejamos deliberadamente abierta para que pueda ser ajustada por los profesores a las necesidades e intereses de cada uno de los cursos:

A. La Bestia se convierte en narrador

Cuando nos ponemos a escribir un relato, la primera consideración debería ser desde qué perspectiva lo vamos a narrar, qué voz vamos a dar al que cuenta los hechos ¿Cambiará esa visión los elementos principales de la narración? ¿Será un narrador omnisciente, que lo sabe todo, o un testigo parcial que no conoce toda la historia? Incluso podría tratarse de la segunda persona como voz narrativa de la historia, como en el relato de Javier Ruescas, el tercero de

las reescrituras de *Por una rosa*, titulado «Al cruzar el jardín». La segunda persona narrativa, con preguntas directas al lector, se ofrece como una invitación a ponerse en el lugar del protagonista.

En esta actividad de escritura, el objetivo es, por tanto, conocer mejor las posibilidades de las diferentes perspectivas del narrador, para mejorar la competencia escrita de los alumnos de Primaria. Proponemos que los estudiantes vuelvan a contar el cuento de *La bella y la bestia*, poniéndose en la piel del monstruo, dejándose contagiar por su desesperación y sus sufrimientos al no poder librarse de la transformación que ha torcido su vida.

En este caso, la actividad está pensada para segundo ciclo de Primaria, y se recomienda escribir tu versión de este cuento en primera persona para aumentar el sentimiento de empatía y la identificación con el personaje protagonista. Podría comenzar, en homenaje al famoso microrrelato del dinosaurio, con la frase siguiente: «Cuando desperté, el monstruo en que me había convertido me miró desde el espejo...».

B. Creando personajes

En este caso, el objetivo es mejorar el dominio de la competencia escrita a través de la profundización en el vocabulario y los recursos literarios necesarios para crear unos personajes más ricos e interesantes. Se leerán, en primer lugar, las descripciones de los príncipes y de la bestia en diferentes versiones del cuento. Podemos descubrir ejemplos maravillosos que no se encuentran en internet, como los del napolitano Giambattista Basile. Así que, si no nos han convencido del todo las descripciones de los príncipes de los cuentos precedentes, podríamos seguir el ejemplo de Betta, en este cuento de Basile, y crear nuestro propio *Lindo encarnado* o el enamorado ideal:

Betta, una vez con las cosas en su poder, se encerró en un cuarto y empezó a preparar una cantidad enorme de pasta de almendras y azúcar, mezclada con agua de rosas y perfume, y empezó a plasmar un bellissimo joven, al que le hizo los cabellos de hilos de oro, las orejas de zafiros, los dientes de perlas, los labios de rubí, y le confirió tal gracia que no le faltaba sino la palabra. Hecho esto, habiendo oído contar que otra estatua, a los ruegos de cierto rey de Chipre, había cobrado vida, tanto rogó a la diosa del amor, que la estatua comenzó a abrir los ojos... (Basile, 2006, p. 418).

La gran ventaja de esta descripción en el cuento de Basile, es que nos enseña de una manera muy plástica el juego de la metáfora («labios de rubí, orejas de zafiros»); de forma que los pequeños aprendices de escritor pueden utilizar también imágenes o comparaciones entre dos términos en sus textos. El resultado serán las creaciones de los propios alumnos de un enamorado o enamorada ideal, con una descripción detallada tanto a nivel físico como moral. Si esta actividad se realiza en el primer ciclo de Primaria, además de trabajar la modalidad de la descripción, se podrían realizar ilustraciones o collages para cada uno de los príncipes inventados. Ya hemos visto que a lo largo de las diferentes tradiciones se encuentran versiones diferentes en las que el príncipe se transforma cada vez en un monstruo o animal diferentes.

Vamos a completar esta propuesta con una maravillosa versión popular especialmente coloquial, recopilada por Julio Camarena en tierras leonesas, en la que el protagonista es un culebrón, para dar más posibilidades a los pequeños escritores. De esta forma, se pueden trabajar las características de los diferentes registros lingüísticos. Los alumnos pueden observar en este fragmento las peculiaridades estilísticas del registro coloquial, e incluso convertir el texto a un registro culto:

Yo estoy encantao aquí, en este rosal, y de aquí me tiene que desencantar una niña, una chica. Y dijo: –Bueno, ¿y qué tengo que hacer pa desencantarte? Y dijo él: –Dormir conmigo. Y entonces ella dijo: Pus sí, sí, me acuesto contigo –Al ver aquello, dijo– Si me muero, me muero, y si no, pues...

Y se acostaron. Y llega la mañana siguiente, y, en vez de ser una culebra, era el hijo de un rey que estaba encantao allí. *Se casaron, y fueron felices, y comieron perdices.* (Camarena, *El culebrón*, en *Cuentos tradicionales de León*, 1991, p. 201).

C. Posibles actualizaciones. Las bestias del siglo XXI

En esta actividad se tratará de ir más allá de los cuentos tradicionales, para alcanzar las posibilidades simbólicas de dichos relatos en el presente. Se propone a los alumnos actualizar el relato, cambiar el tiempo y el espacio buscando las *bestias* o amenazas de la actualidad; les daremos pautas claras basadas en un ejemplo que explicamos a continuación. El

objetivo es reflexionar sobre comportamientos bestiales en nuestro siglo XXI; puede tratarse tanto de personajes contemporáneos, como de animales o incluso de protagonistas metafóricos, como el que se va a sugerir para comenzar.

En esta propuesta se trabajará con los alumnos más mayores de tercer ciclo de Primaria, que pueden comprender textos más complejos sobre realidades llenas de dureza. Como sugerencia se empezará por lo tanto con la lectura de la versión de Benito Taibo titulada *Anabella y la bestia*, de la antología *Por una rosa*, que traslada la esencia del cuento a una de las problemáticas actuales más tristes, la de la emigración desesperada. El autor mexicano muestra en *Anabella y la bestia* a una niña que ha sido criada para pasar la frontera de Estados Unidos desde Honduras a través del tren que en la realidad también denominan «La Bestia», por el alto índice de muertes que implica. En el terrible viaje de la protagonista, Anabella se encuentra con personas que la ayudan, cree en una sociedad donde existe el compañerismo y la bondad. A pesar de la dureza de las circunstancias, en el cuento se encierra también una hermosa historia de amor con final feliz que será del agrado especialmente de los alumnos preadolescentes del mencionado tercer grado de Primaria.

Tras la lectura y comentario del relato mexicano de Taibo, se propone a los alumnos que trabajen por grupos para realizar una lluvia de ideas sobre problemas de la actualidad que puedan estar metafóricamente relacionados con la bestia, como podría ser el caso de la violencia de género. Lo que nos recuerda otra de las modalidades de cuento en el que el monstruo es un ser tan monstruoso como *Barba azul*. Se dejará libertad para que cada grupo escoja la temática que desee para este ejercicio de escritura colaborativa, que después leerán a toda la clase dando lugar a una serie de debates de potencial interés sobre las *bestias* del siglo XXI.

D. Cambiando finales

En esta propuesta el objetivo principal será imaginar cómo será la vida de los protagonistas después de casados; para ir más allá de las versiones más simplificadas de los cuentos que suelen terminar con la boda (mientras que en los cuentos populares antiguos los relatos continuaban más allá de este punto en muchas ocasiones). Se propone que las nuevas versiones de *La bella y*

la bestia tengan finales abiertos, que son una de las características innovadoras de la literatura infantil más reciente según un estudio estadístico de Teresa Colomer: «el uso de los finales abiertos revela así que los libros infantiles y juveniles han cambiado, no sólo porque traten nuevos temas con nuevos propósitos morales sino también porque desean propiciar aprendizajes más sutiles y directamente artísticos, como el aprendizaje de la ambigüedad» (Colomer, 2005, p. 212).

En este caso se recomienda comenzar con la lectura de otro cuento muy poco conocido que tiene relación por el protagonista animal, es el titulado *Juan el oso*, recopilado por Camarena y por Rodríguez Almodóvar de la tradición hispánica. El protagonista, en este caso, nace de una mujer y un oso:

Pues era una mujer que andaba pidiendo. Y se fue pa un monte, la encontró un oso y la llevó con él a la cueva. Y estuvo siete años en la cueva. Tuvo un hijo y el chico pues tenía la fuerza del padre... (Camarena, 1991, p. 115).

Tras las largas aventuras de este relato intentan suplantar al héroe Juan el oso, y ni siquiera la princesa le conoció al principio, ya que con el traje nuevo estaba mucho más guapo. Pero Juan enseñó una prenda, en algunas versiones la sortija que ella le había dado y en otras una toronja de oro con las iniciales de la chica. Entonces la princesa exclamó: «-¡Este es el que yo escojo, porque éste es el que me ha desencantado y salvado del gigante!».

Al terminar el cuento se propone a los alumnos que cuenten cómo se imaginan que será la vida de la princesa y Juan el oso después de la boda. O, en nuestro caso, que escriban un final en el que se vean las dificultades diarias en el matrimonio de Bella con la Bestia, en el caso de que esta siguiera con forma de animal. Una vez que ya se han imaginado todos a los protagonistas pueden comparar las ideas que se han hecho con las ilustraciones de este precioso video del cuento de Juan el oso: <https://youtu.be/qN7OKqZwpXI>.

En las aulas de Primaria, tras haber escrito de forma colaborativa en grupos el nuevo final del cuento en papel, con los avatares posteriores de la pareja, los estudiantes podrán crear un video de forma libre, utilizando las aplicaciones o formatos que deseen para sacar el máximo partido literario a las posibilidades multimedia (Moviemaker, Stopmotion, VideoScribe, Face Swap...) con dramatizaciones, mimo, títeres, sonido y música, etc. Remitimos

para consultar los resultados a la web que hemos creado llamada *Tropos. Escritura creativa digital* (<http://repositorios.fdi.ucm.es/Tropos>), se incluye ahora solo un ejemplo muy breve de los estudiantes de Magisterio basado en el cuento de *La cerillera* de Andersen: en el que han creado un video de crítica social hacia el abandono de los emigrantes, que se puede ver en la siguiente dirección: https://www.youtube.com/watch?time_continue=29&v=idClaDJdiGY

Evidentemente, podríamos seguir exponiendo numerosas propuestas de escritura para las aulas, pero el objetivo era dar una serie de posibilidades para desarrollar las competencias de escritura en los distintos ciclos de Educación Primaria. En estas páginas solo se pretendía ofrecer un pequeño botón de muestra para tratar cuatro elementos estructurales de la narrativa, teniendo en cuenta que todos ellos se pueden trasladar también con otros cuentos tradicionales como modelos: tipos de narradores, creación de personajes, modificación de espacios y tiempos y cambios del final y de la estructura del relato.

5. CONCLUSIONES

«Esta es la puerta de la poesía. Quien la traspase, comprenderá sus misterios». Cuando salió, su belleza se había marchitado por completo. Pero Simón se le quedó mirando como si nunca hubiera visto nada más hermoso (Rhei, 2018, p. 53).

La relatividad de la belleza, junto con el castillo misterioso, un príncipe hechizado, una rosa y una bella muchacha enamorada, son las constantes de todas las versiones del cuento que hemos analizado. Tanto en las versiones más antiguas, desde la de Apuleyo del siglo II, como en las reescrituras contemporáneas, a partir de dichas constantes se pueden escribir relatos muy diferentes. Elementos narrativos que hemos aprendido a reutilizar para el desarrollo de la escritura en las aulas de los diferentes ciclos de Educación Primaria a través de cuatro propuestas concretas. Todas ellas creemos que se pueden hacer fácilmente extensibles a actividades basadas en otros cuentos populares, como modelos literarios para la escritura creativa; así que las ofrecemos a los profesores de Primaria como patrones que esperamos les resulten tan útiles como nos han resultado en la formación inicial de maestros. Nosotros hemos desarrollado durante los últimos cur-

sos un extenso proyecto⁵ basado en los cuentos tradicionales en las asignaturas de «Literatura y educación» y «Escritura creativa» de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

En todo caso es importante añadir que las valoraciones de los estudiantes de Magisterio que han llevado a cabo este proyecto didáctico han sido muy positivas y todos han coincidido en que la lectura y reescritura de cuentos tradicionales es un recurso muy útil para trabajar en las aulas tanto la competencia escrita como el desarrollo de valores como la importancia de la belleza interior, la equidad de género y la confianza en el otro. Nos parece importante terminar insistiendo en la riqueza que nos transmite la duradera tradición de los cuentos populares, un bagaje cultural que bajo ninguna circunstancia podemos dejar que se pierda en las aulas. En tiempos recientes sus valores se han puesto en duda desde la crítica feminista, pero la complejidad de las versiones de estos cuentos nos puede servir precisamente para reflexionar y debatir sobre temáticas interesantes desde una perspectiva de género, recomendamos, por último, la obra de Zipes (2014) para profundizar en las transformaciones ideológicas de los cuentos en las diferentes sociedades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarne, A. (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*. Helsinki: The Finnish Academy of Science and Letters.
- Afanásiev, A. N. (1983-1984). *Cuentos populares rusos* (3 volúmenes). Madrid: Anaya.
- Andersen, H. C. (2005). *Cuentos completos*. Madrid: Anaya.
- Basile, G. (2006). *El Pentamerón. El cuento de los cuentos*. Madrid: Siruela.
- Bettelheim, B. (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Binney, S. H. (2018). How «the Old Stories Persist»: Folklore in Literature after Postmodernism. *Literature: Journal of 21st-century Writings*, 6(2). doi: <https://doi.org/10.16995/c21.69>

5 Proyecto de innovación que dirijo en el curso 2019 junto con el grupo ELLI (Educación literaria y escritura creativa). Se puede ampliar al respecto en los artículos de García Carcedo (2018, a, b y c) y en mis libros *Entre brujas y dragones. Travesía por los cuentos populares del mundo* (en prensa) y *Cenicienta ha cumplido cuatro mil años* (en prensa).

- Camarena, J. (1991). *Cuentos tradicionales de León*. Madrid: Seminario Menéndez Pidal.
- Camarena, J. y Chevalier, M. (1995). *Catálogo tipológico del cuento folclórico español*. Madrid: Gredos.
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de educación, Extra 1*, 203-216.
- Cox, M. R. (1893). *Cinderella: Three hundred and forty - five variants*. Londres: David Nutt.
- Cuentos maravillosos de la antigua China*. (2005). Madrid: Oberon.
- D'Aulnoy, Mme. de (1985). *El pájaro azul y otros cuentos de hadas*. Barcelona: Hurope.
- Dahl, R. (2015). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Alfaguara.
- Delarue, P., y Tenèze, M. L. (1976). *Le conte populaire français*. París: Maisonneuve et Larose.
- Desarthe, A. (2013). *Comment j'ai appris a lire*. Paris: Stock.
- Díez, M., y Díez-Taboada, P. (1998). *La memoria de los cuentos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Espinosa, A. M. (1946). *Cuentos populares españoles* (3 volúmenes). Madrid: CSIC.
- Gallego, L., Taibo, B., y Ruescas, J. (2017). *Por una rosa*. Barcelona: Montena.
- García Carcedo, P. (2011). *Educación literaria y escritura creativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García Carcedo, P. (2018a). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica. *Lenguaje y textos*, 47, 37-48.
- García Carcedo, P. (2018b). Otros cuentos tradicionales. Propuesta didáctica para las aulas de Secundaria. *Letra 15*. Recuperado de <https://bit.ly/3cxBvEX> [Consulta: 02/01/2020].
- García Carcedo, P. (2018c). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica. Lengua y Literatura 30*, 85-103. Recuperado de <https://bit.ly/2PQmzYD> [Consulta: 02/01/2020].
- García Carcedo, P. (2020). *Ni hadas ni brujas. Cuentos tradicionales y poesía para un aprendizaje de la igualdad de género* (en prensa).
- García Carcedo, P., y B. Regueiro (eds.). (2015). *El reto de escribir. Entre papeles y pantallas*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García Carcedo, P., y Goicoechea, M. (eds.). (2013). *Alicia a través de las pantallas. Lecturas literarias del siglo XXI*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- García Carcedo, P., y Grupo LEETHi (2008). *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas*. Granada: GEU.

- Gardner, F. (1998). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Recuperado de <https://bit.ly/2x56BTZ> [Consulta: 13 abril 2018].
- Grimm, J., y Grimm, W. (2001). *Cuentos*. Madrid: Alianza.
- Leprince de Beaumont, J. M. (2017). *La bella y la bestia*. Recuperado de <https://bit.ly/39CxWv2> [Consulta: 02/01/2020].
- Lluch, G. (2007). *Invencción de una tradición literaria: de la narrativa oral a la literatura para niños*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Maas, S. J. (2015). *Una corte de rosas y espinas*: Barcelona: Destino Infantil y Juvenil.
- Marina, J. A., y Válgoma, M. (2007). *La magia de escribir*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Moreno, V. (1995). *Taller de cuentos*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Ortega, E. (2011). *El baúl volador*. Ávila: Campo de plumas.
- Pedrosa, E. (2018). *Despertando la creatividad. Un desafío para tu Bella Durmiente*. Barcelona: Narrativa Profit.
- Perrault, C. (2000). *Cuentos completos de Charles Perrault* (edición de Gustavo Martín Garzo). Madrid: Anaya.
- Propp, V. (1974). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Rhei, S. (2018). *El bosque profundo*. Madrid: Aristas Martínez Ediciones.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía*, Barcelona: Planeta.
- Rodari, G. (2017). *La escuela de la fantasía*. Madrid: Blackiebooks.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2011). *Cuentos de costumbres y de animales*. Madrid: Anaya.
- Tatar, M. (ed.). (2012). *Los cuentos de hadas clásicos anotados*. Barcelona: Crítica.
- Zapico Lamela, E. (2015). *¿Colorín, colorado?: Las reescrituras contemporáneas de los cuentos tradicionales en la literatura hispánica* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/128826> [Consulta: 02/01/2020].
- Zipes, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

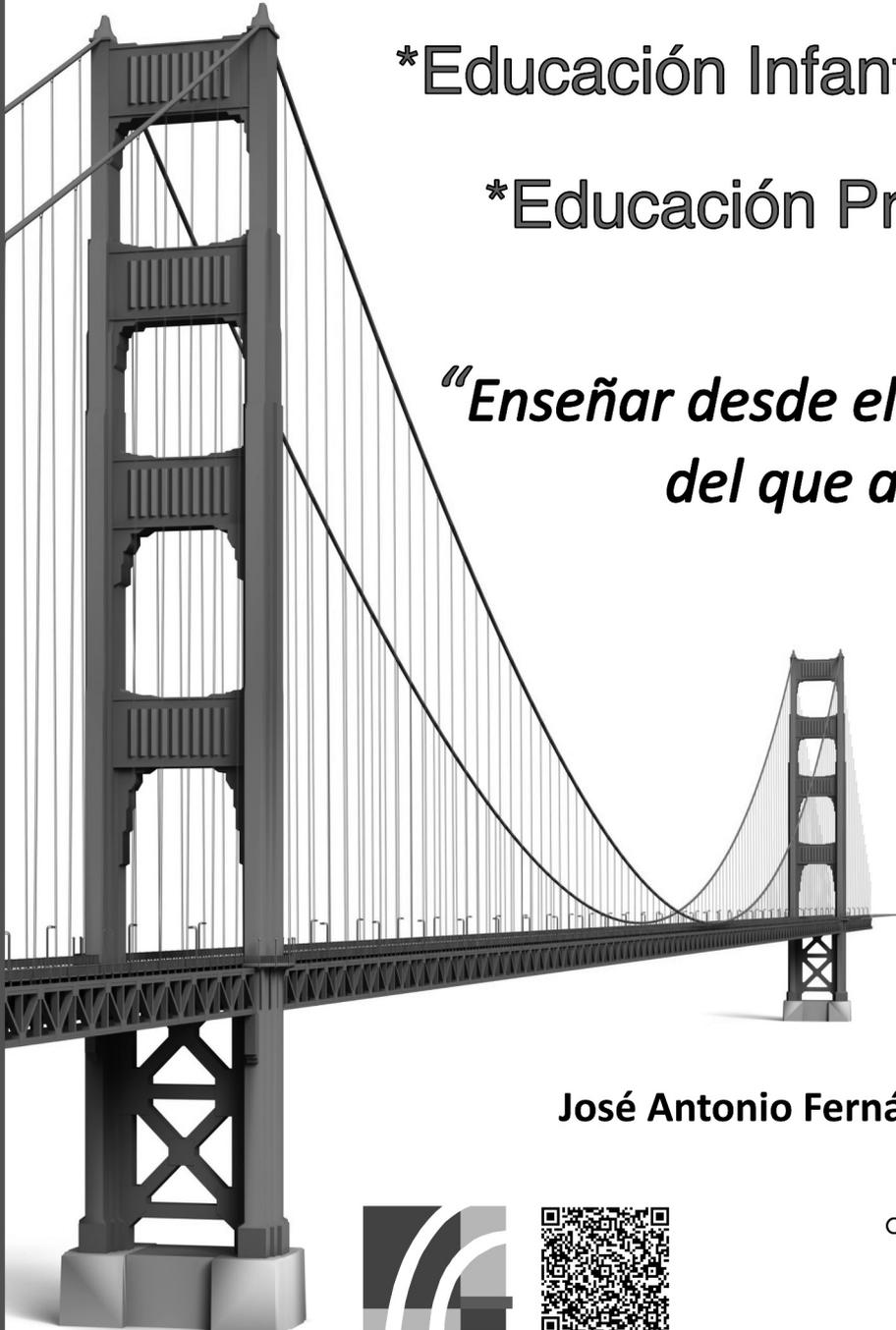
García Carcedo, P. (2020). Más allá de *La bella y la bestia*. Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura. *Educación y Futuro*, 42, 37-53.

Metodología Didáctica para la Enseñanza de la Matemática

*Educación Infantil

*Educación Primaria

*“Enseñar desde el cerebro
del que aprende”*



Dirigido por
José Antonio Fernández Bravo



CESdonbosco
Centro Universitario Salesiano

C/ María Auxiliadora, 9
28040 Madrid
+34 91 450 04 72
cesdonbosco.com

Caperucita(s) hoy: teoría, ediciones y práctica en el aula universitaria

Little Riding Hood(s) Today: Theory, Editions and Practice in the University Classroom

MARTA LARRAGUETA ARRIBAS

CONTRATADA PREDOCTORAL EN LA UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA (MADRID)

ALEXIA DOTRAS BRAVO

PROFESORA ADJUNTA (TITULAR) DEL INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA (PORTUGAL)

Resumen

Existe un abundante material sobre *Caperucita Roja* en la actualidad, ya sean estudios filológicos, literarios, históricos, psicoanalíticos o didácticos, ya sean ediciones infantiles originales, versionadas o adaptadas. Con esta variada oferta tenemos muchas formas de abordar el cuento en el aula. En esta ocasión proponemos, gracias a todo un detallado marco teórico sobre las *Caperucitas* que llegan actualmente a nosotros en ámbito hispánico, especialmente en álbum ilustrado, una serie de actividades de evaluación continua para estudiantes universitarios extranjeros de Literatura infantil en español, usando como *leitmotiv* una de las historias populares infantilizadas más universales.

Palabras clave: Caperucita Roja, álbum ilustrado, aula universitaria, literatura infantil y juvenil, Español como Lengua Extranjera.

Abstract

There is a big amount of materials on *Little Red Riding Hood* nowadays. There are philological, literary, historical, psychoanalytical or didactic studies, as well as multiple editions of the story, whether versions or adaptations. This abundance allows a wide variety of possibilities to approach this tale in the classroom. In this paper, we have first developed a detailed theoretical framework about the *Little Red Riding Hoods* currently available in the Spanish speaking countries, while paying special attention to picture books. Secondly, we have proposed different activities to perform the ongoing assessment of foreign university students who are taking children's literature courses in Spanish, thus using the leit-motif of one of the most popular and universal children's folktales.

Keywords: Little Red Riding Hood, picture book, university classroom, children's and youth literature, Spanish as a Foreign Language.

1. INTRODUCCIÓN

Siguen vigentes las palabras de Rodari que decían que «Cinco palabras, por ejemplo, forman una serie, y sugieren la historia de Caperucita Roja: “niña”, “bosque”, “flores”, “lobo”, “abuela”» (2018, p. 81). El escritor y pedagogo italiano después introducía la palabra *helicóptero* como parte de un ejercicio de escritura creativa; pero en este artículo nos quedamos con la constatación de lo profundamente arraigados que están muchos cuentos de tradición oral en la sociedad occidental. De entre ellos, el de la niña que se encuentra con el lobo mientras cruza el bosque para ir a casa de su abuelita es, probablemente, uno de los buques insignia de ese imaginario colectivo occidental. Es un referente que aparece una y otra vez en forma de literatura, cine, obras de arte, publicidad y un largo etcétera. Se trata de una historia que tiene sus raíces en esos momentos de cultura compartida en los que se contaban cuentos alrededor del fuego, durante la labranza o de camino al trabajo. Sin embargo, esas versiones iniciales no son las que habitualmente se conocen hoy en día, en parte debido a lo lejanas que están en el tiempo, y en parte a la difusión y consolidación de otras versiones que aparecieron posteriormente y que parecían ajustarse más al sistema de valores imperante. Catherine Orenstein reflexiona sobre lo oral y lo escrito al inicio de su obra:

El folclore es colectivo, oral y efímero. Es un baile entre el narrador y los oyentes que incluye bromas, cuentos chinos, chismes y cuentos de hadas, que alguna vez fueron contados alrededor del fuego o en los campos, siempre cambiando y adaptándose constantemente a nuevos paisajes culturales. Sin embargo, cuando la pluma y el papel se encuentran, los personajes se congelan en el espacio y el tiempo, como el cocinero atrapado en el acto de abofetear a su ayudante en el palacio de la Bella Durmiente. (2003, pp. 19-20).

Por ello, es importante indagar sobre las raíces de los cuentos de tradición oral, así como sobre las versiones que han ido emanando de esos orígenes, e incluir ese estudio en la formación de los futuros docentes.

2. CAPERUCITA: ORIGEN Y SIGNIFICADO

El cuento de *Caperucita Roja* proviene de la tradición oral, si bien las versiones más conocidas son aquellas que fueron puestas por escrito, sobre todo las de Charles Perrault y de los hermanos Grimm; sin embargo, numerosas

investigaciones han encontrado trazas de la historia en otras creaciones mucho anteriores. Es difícil establecer con seguridad el grado de influencia que otros relatos hayan podido tener en el desarrollo de la cultura popular tanto la oral como la escrita de la cual surge la historia de la niña de la caperuza roja; pero resulta perentorio al menos mencionar esas posibles raíces.

Entre ellas, cabe destacar una obra destinada a escolares escrita por Egberto de Lieja en el siglo XI y titulada *Fecunda ratis* donde una niña con una prenda roja se adentra imprudentemente en el bosque donde cae en las garras de un lobo que quiere dársela a sus cachorros como comida. Hay ausencias que en versiones posteriores tendrán gran peso en la historia, como los personajes de la madre y la abuela, la cesta con el encargo o el disfraz del lobo para engañar a la joven protagonista (González Marín, 2005); pero los paralelismos son suficientemente marcados como para tener en cuenta la obra del sacerdote belga.

La investigadora González Marín (2005) realiza también una revisión de obras y tradiciones tanto de la Edad Media como de la Antigüedad, concluyendo que hay diversos relatos que tienen marcadas similitudes aun procediendo de diversos lugares. Además, encuentra en esas raíces culturales la respuesta a algunos elementos presentes en las versiones modernas que no tendrían hoy en día aparentemente ningún significado pero que sí que se relacionarían con ritos iniciáticos de las mujeres atenienses y, posteriormente, con ceremonias de matrimonio o consagración en Roma.

Las posteriores obras de Charles Perrault (1697), Ludwig Tieck (1800) y los hermanos Grimm (1812), así como las obras de la cultura popular oral recogidas por Paul Delarue, serán revisadas en el apartado dedicado a las versiones y adaptaciones en cuento.

Por otro lado, tampoco las interpretaciones de *Caperucita* han logrado alcanzar un consenso entre los especialistas que se han acercado al texto. Quizás por la gran popularidad de la que ha gozado este cuento a lo largo del tiempo, se han estudiado sus posibles significados desde perspectivas y campos de estudios diversos. Así, desde la psicología y el psicoanálisis, por ejemplo, Bruno Bettelheim (1977) hablaba de un complejo de Edipo no resuelto con una ambivalencia entre la figura del padre que encarnaba el lobo y aquella que encarnaba el cazador, así como de un conflicto entre el principio del deber (obedecer a su madre e ir directa a casa de la abuela) y el principio del placer (detenerse por el camino para recoger flores). Por otro lado, Erich

Fromm observaba una historia sobre conflicto entre hombres y mujeres que culminaba con el triunfo de las segundas y se refería también al simbolismo relacionado con la menstruación y la virginidad (citado en Rodríguez Almodóvar, 2000).

Ambas perspectivas son, sin embargo, fuertemente criticadas por Jack Zipes por no tener en cuenta que la obra que ellos analizan no se corresponde con una versión oral primigenia que pudiera ser reflejo de pensamientos psicológicos *universales*, sino con el resultado de la edición por parte de escritores hombres europeos que proyectaron el sistema de valores de un sexo y una época sobre un género literario convencional (1983). De hecho, el folclorista estadounidense retoma la versión de *El cuento de la abuela* para compararla con las versiones de Perrault y de los hermanos Grimm, concluyendo que ambas ediciones reescribieron la historia para reflejar la percepción que se tenía en esa época sobre la sexualidad de las mujeres, deseosas de ser seducidas o violadas. De ese modo, según Zipes, convirtieron un cuento optimista sobre valentía e independencia femenina en una historia de violación que cuestionaba, además, la inocencia de la víctima.

Por otra parte, desde la etnografía, se interpreta la obra como un canto a la pervivencia del culto a la primavera, escenificada en la celebración de la elección de la reina de mayo, relacionada con el culto de Maia en Roma; desde la antropología, elementos como la devoración por parte de un animal se relacionan con diversos ritos de iniciación que serían también susceptibles de ponerse en relación con Jonás y su paso por el vientre de la ballena. La teoría indoeuropeísta sobre el origen de los cuentos interpreta *Caperucita* como la aurora devorada por el sol o por la oscuridad, mientras que el filósofo francés Marc Soriano observa el reflejo de la mentalidad y las circunstancias de una época de hambre y de duras condiciones de vida para los campesinos que además vivían con un peligro real de ataques de los lobos (Colomer, 1996).

3. ADAPTACIONES O VERSIONES PARA LA INFANCIA

Dado el abrumador interés que la joven de la caperuza roja despierta en la sociedad occidental, las versiones y adaptaciones de esta obra son muy numerosas y van aumentando año tras año. Algunas quedan relativamente cerca de las versiones primigenias, mientras que otras propuestas se alejan

bien por experimentar con nuevos formatos como el del álbum ilustrado o diversos géneros poesía, teatro, novela, etc.. Existen, de hecho, incluso revisiones sobre distintos corpus de *Caperucitas* que otros especialistas han sentido la necesidad de realizar, tal y como ha sucedido con este capítulo; se recomienda, por ejemplo, el artículo de Luis Bernardo Yepes Osorio, «Las Caperucitas que faltaron en mi infancia» (2001) que realiza un recorrido por el *mar de versiones* que se ha encontrado en su calidad de bibliotecólogo.

3.1 Versiones y adaptaciones en cuento

El folclorista francés Paul Delarue realizó un amplio estudio sobre los cuentos de tradición oral de la tradición campesina francesa y encontró hasta 35 versiones orales distintas de *Caperucita* de las cuales 20 eran totalmente independientes de la obra de Perrault, dos estaban extraídas directamente de ese relato escrito y 12 contenían tanto elementos que provenían del escritor francés como otros que eran totalmente independientes a esa versión (Pisanty, 1995). De todas estas versiones que Delarue recogió, ha recibido especial atención la de *El cuento de la abuela* o *La historia de la abuela*, tal y como la recogen algunos investigadores. En ella, hay diversos elementos que no han llegado hasta nuestros días. Por ejemplo, cuando el lobo se encuentra con Caperucita, le pide que escoja entre el camino de las agujas o el de los alfileres; la niña escoge el primero y el animal logra llegar antes a casa de la abuela para devorarla. Cuando aparece Caperucita, le pide que vaya a la despensa y coma carne y beba vino procedentes del cuerpo de su abuela y esta obedece. Después, le indica que se meta en la cama y Caperucita se va quitando una a una sus prendas y arrojándolas al fuego, por indicación del lobo; se mete en la cama con él y tras la conocida conversación sobre las sorprendentes partes del cuerpo del animal, la niña pide salir para aliviar sus necesidades y, a pesar de tener un hilo atado al tobillo, logra huir y ponerse a salvo (Tatar, 2003).

La versión que Perrault publicó en 1697 es fruto de una reinterpretación y reelaboración propia que introduce algunos cambios sustanciales: añade la caperuza roja, símbolo que tanto peso tiene hoy en día; elimina el elemento del camino de las agujas y de los alfileres y hace que la niña se entretenga recogiendo avellanas y flores; desaparece el episodio de canibalismo cuando Caperucita come la carne y la sangre de su abuela; indica que Caperucita se desnuda pero elimina el proceso del estriptis; y añade una moraleja en verso

al final para que no quede ninguna duda sobre el carácter de advertencia de la historia (Rodríguez Almodóvar, 2000; Tatar, 2003). El texto del escritor francés es traducido al inglés en 1729 por Robert Samber quien introduce también algunos pequeños cambios como atribuirle un nombre propio a la niña de la caperuca roja, omitir la moraleja en verso del final y vestir al lobo con el camisón de la abuela, evitando así el hecho de que estuviese desnudo bajo las sábanas cuando Caperucita se metía en la cama también (Pisanty, 1995).

Los hermanos Grimm retoman la historia de *Caperucita* y la incluyen en sus recopilaciones, a pesar de que es más que probable que llegase a ellos a través de una conocida de ascendencia francesa, familiarizada por tanto con la obra de Perrault. Sin embargo, Wilhelm y Jacob también adecuaron la historia a los cánones que se consideraban adecuados en su época y en su entorno social; por ello, eliminaron las implicaciones de seducción y la moraleja en verso que aducía claramente a ese tipo de peligros, y añadieron una advertencia clara por parte de la madre al inicio de la historia para que la niña no se apartara del camino (Orenstein, 2003) y para que mostrase su buena educación al encontrarse con la abuela.

También añaden la figura del cazador –procedente quizás del cuento de *El lobo y los siete cabritos* (Rodríguez Almodóvar, 2000)– que salva a nieta y abuela de la tripa del lobo; sin embargo, este personaje no es totalmente nuevo sino que ya estaba presente en una versión probablemente conocida por los hermanos alemanes, la de Ludwig Tieck (González Marín, 2005) que en 1800 había retomado la obra de Perrault, incluyendo numerosas modificaciones con el posible fin de conferirle un trasfondo de reivindicación política (Pisanty, 1995). Los folcloristas alemanes modifican de este modo el final dramático del francés y hacen que el cazador salve a la niña y a su abuela abriendo la tripa de la bestia con unas tijeras y metiendo dentro piedras; cuando el animal se despierta, se desploma por el peso de su estómago y muere. Además, en posteriores ediciones, incorporan una segunda parte del relato en el que Caperucita se encuentra con otro lobo en el bosque, pero no le presta atención y se va a casa de la abuela; él le sigue y al no poder entrar trepa al tejado y acaba cayendo por la chimenea en un balde de agua en el que se ahoga.

Vale la pena destacar en este apartado la propuesta de la editorial Nórdica, que recoge en su *Caperucita Roja* (2011) la versión de Charles Perrault, la de los hermanos Grimm y la de Ludwig Tieck aunque esta última aparece en forma de obra de teatro. Los textos vienen acompañados por las ilustraciones

de nueve artistas diferentes¹ que proponen estilos muy diversos que generan distintas atmósferas dentro de una misma historia.

3.2 Versiones y adaptaciones en novela

Como una especie de novela gráfica podría entenderse *La noche de la visita* (Benoît, 2010), que presenta un diálogo hilarante y lleno de sinsentido entre la abuelita, con grandes problemas auditivos, y el lobo feroz. La bestia va inventando infinidad de personajes para tratar de que le abran la puerta, pero la anciana no logra entender quién es y acaba desesperando al hambriento animal que se marcha justo antes de que llegue Caperucita. Las ilustraciones combinan un tono tétrico y oscuro con guiños humorísticos que suavizan la tensión.

Bruno Munari y Enrica Agostinelli publican una obra (1998) en la que retoman la versión de *Caperucita Roja* de los hermanos Grimm incluyendo también la segunda parte que se había añadido en ediciones posteriores y la completan con las historias de otras Caperucitas de diferentes colores: Caperucita Verde, que también vive en el bosque y lleva una caperuza hecha de hojas; Caperucita Amarilla, que vive en el rascacielos más alto de la ciudad; Caperucita Azul, muy conectada con el mar; y Caperucita Blanca, a quien le ha caído tal nevada que ha dejado las páginas en blanco, casi sin atisbo de ilustración.

Por último, cabe destacar la novela de Carmen Martín Gaité *Caperucita en Manhattan*, donde la autora rescata de la tradición aquellos elementos fundamentales (personajes, acción, obstáculo) pero los subvierte creando un nuevo espacio de interpretación: la niña, Sara Allen, es inteligente y valiente y desoye la advertencia materna para internarse en la jungla de la gran ciudad e ir a visitar a su abuela. La autora altera el final moralizante para proponer un canto a la libertad y la independencia, y hace que los personajes que la protagonista se va encontrando en *el bosque* sean fuerzas benignas que le ayudan en su camino: empezando por Miss Lunatic, una mendiga que parece casi un hada madrina y continuando por Edgar Woolf, un personaje desprovisto de toda maldad y que más que una amenaza es un hombre solitario

¹ Agustín Comotto, Marta Gómez-Pintado, Ana Juan, Alicia Martínez, Verónica Moretta, Elena Odriozola, Luis Scafati, Noemí Villamuza y Javier Zabala.

e infeliz que quiere desesperadamente aprender la receta tradicional de la tarta de fresas. También la abuela que propone Gaité, Rebeca Little, está muy lejos de ser una anciana desvalida a merced de los peligros que le acechan (Morales Ladrón, 2002).

3.3 Versiones y adaptaciones en álbum ilustrado

La gran difusión de los cuentos de tradición oral en diversos ámbitos de la cultura hace que la sociedad occidental comparta una serie de imágenes mentales que representan los personajes y los cronotopos de las historias con cierta homogeneidad. El cine, la televisión o el teatro entre muchas otras manifestaciones no tan culturales han ido creando un banco de representaciones que hoy en día se dan por obvias, pero que compiten en cierto modo con la tradición establecida por grandes ilustradores a lo largo de varios siglos (Joosen, 2018).

De todos modos, no son solo los estilos y técnicas de representación lo que debe llamar nuestra atención sobre las ilustraciones de los cuentos; no es solo el cómo sino también el qué. En el caso de *Caperucita Roja*, por ejemplo, Zipes habla de una «conspiración» (1983, p. 84) donde hay tres escenas fundamentales que de manera casi invariable aparecían tradicionalmente representadas, fuera cual fuera la versión que refleja el texto: la madre con un dedo alzado en señal de advertencia de los peligros, el encuentro entre Caperucita y el lobo en una atmósfera de pacto o seducción; y la violación del lobo o la salvación gracias al cazador/leñador. Zipes hace especial referencia a las ilustraciones de Gustave Doré, que pudieron tener además cierta influencia en el trabajo acometido por otros artistas en el futuro. Para poder observar y analizar algunas de las ilustraciones de mayor referencia de *Caperucita Roja* se recomienda la revisión del capítulo que le dedica Maria Tatar (2003), ya que incluye numerosas imágenes de ejemplo.

3.3.1 Textos originales

Algunos álbumes conservan el texto original de *Caperucita*, si bien la mayoría de ellas optan por la versión de los hermanos Grimm, mucho más extendida en la sociedad occidental. Un ejemplo sería la versión ilustrada por Emilio Urberuaga en Anaya (2016) que, aunque modifica alguna palabra de la historia, se mantiene muy fiel al texto de Jacob y Wilhelm; así como la propuesta de la editorial Oxford (2010); también se podría mencionar la obra

ilustrada por Javier Serrano como parte de la colección Cuentos Clásicos Ilustrados que editó Círculo de lectores con un gran formato (2002). Menos habitual es encontrar álbumes que retomen otras versiones, bien por ser más desconocidas, como la de Tieck, o bien por el dramático final y la moraleja explícita. La Editorial Juventud retomó el texto del escritor francés acompañándolo con las ilustraciones de Éric Battut (2002).

3.3.2 Textos versionados y adaptados

Hay también álbumes donde los textos de las versiones primigenias aparecen en cierto modo transformados, si bien todavía son perfectamente reconocibles y mantienen muchos de los elementos originales. Por ejemplo, en la *Caperucita Roja* de Adolfo Serra (2011) se reconoce la versión de los hermanos Grimm, con abuela y niña devoradas por la bestia y liberadas por una figura masculina presumiblemente el cazador; sin embargo, la obra no tiene palabras y los espacios de ambigüedad creados por las ilustraciones dejan espacio al lector para generar diversas interpretaciones. También en el caso de la propuesta de Kveta Pacovska (2008) son las ilustraciones las que presentan una versión del texto original de Jacob y Wilhelm con unas imágenes que contrastan con lo clásico y tradicional de las palabras para ofrecer reminiscencias a Klee, Miró y Kandinsky: figuras geométricas, *collage*, contraste de color y dibujos aparentemente infantiles.

Figura 1. Portada de *Caperucita Roja* de Kveta Pacovská.

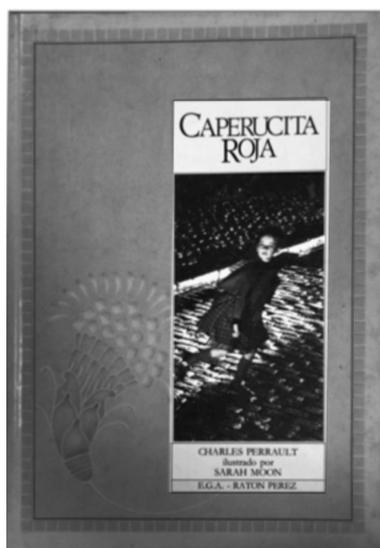
Fuente: Grimm, Grimm y Pacovská, 2008.



También puede darse el caso de propuestas que introducen leves cambios en el rol de algún personaje. Por ejemplo, Antonio Rodríguez Almodóvar y Marc Taeger utilizan este recurso en *La verdadera historia de caperucita* (2013); en este caso se trata de un gato muy astuto que trata de advertir continuamente a la niña de los peligros que la acechan. El felino no es un personaje totalmente nuevo, ya que ya aparecía en la versión de Perrault, pero reprochando a Caperucita que estuviera comiendo la carne y bebiendo la sangre de su abuela. De hecho, Almodóvar y Taeger optan por la versión del escritor francés, ya que finalmente la niña se libra de ser devorada alegando una urgencia escatológica para huir de la cama y de la casa. De esta obra sorprenden también las ilustraciones que acompañan al texto: a pesar del texto que propone Almodóvar, cercana como se ha comentado a las palabras de Perrault, Taeger hace una propuesta bastante transgresora con unas imágenes que parecen dibujos hechos por una mano infantil, con ciertas reminiscencias también al estilo del pintor austríaco Friedensreich Hundertwasser por sus círculos concéntricos y su entramado de líneas gruesas.

Figura 2. Portada de *Caperucita Roja* de Sarah Moon.

Fuente: Perrault y Moon, 1984.



Cabe mencionar también la obra de Sarah Moon (1984) que retoma el texto escrito de Charles Perrault y amplía y difumina sus significados a través del uso de fotografías en blanco y negro que generan un ambiente de miedo, vio-

lencia y erotismo que apelan quizás más al lector adulto que al ojo infantil; en esta edición, no se llega a ver al feroz animal pero sí su sombra amenazando a la niña.

3.3.3 Textos reescritos

Son muchos los autores que han decidido aprovechar el arraigo de los cuentos de tradición oral en el imaginario común occidental para plantear parodias, críticas y todo tipo de reinterpretaciones que se apoyan en los textos originales para subvertirlos. En algunos casos estas reescrituras presuponen al lector cierto conocimiento de los cuentos de tradición oral, así como del mecanismo de la intertextualidad (Joosen, 2018).

Los autores e ilustradores de LIJ han escogido distintas vías para explorar la reescritura de la obra de Caperucita Roja, poniendo el foco en el cronotopo, en los personajes o en la propia trama, por ejemplo. Uno de los ejemplos más comunes es el de alterar los roles de héroes y villanos, centrando normalmente la mirada en el binomio niña-lobo. Así, nos encontramos, por ejemplo, con *Una caperucita roja* de Marjolaine Leray (2015) que reduce la historia a una conversación entre ambos personajes donde la joven se niega a ser devorada ya que la bestia tiene mal aliento; para solucionarlo le ofrece un caramelo y resulta estar envenenado. La historia termina con Caperucita observando la muerte agónica y afirmando «ingenuo», ya en la guarda final.

Figura 3. Portada de *Una caperucita roja* de Marjolaine Leray.

Fuente: Leray, 2015.



Una línea similar sigue *El último lobo y Caperucita* de José Luis García Sánchez y Miguel Ángel Pacheco (1975) donde el lobo reivindica que caza tan solo para alimentarse y, pese a que niña y abuela tratan de defenderle, el

cazador desalmado le asesina sin miramientos siendo después detenido por ello. Tampoco es tan feroz la bestia de Michel van Zeveren (2007), aunque sí que tiene intención de devorar a la pequeña de la caperuza roja. Sin embargo, la insistencia en preguntar el porqué de todo, tan característica de la infancia, acaba por desquiciar al animal que, después de haber engullido a la niña, acude él mismo en busca del cazador para abrirse la tripa con un cuchillo ante la mirada atónita del hombre.

Cabe mencionar al escritor e ilustrador Mario Ramos, que realiza una reescritura constante de cuentos populares infantiles. Para este capítulo resulta de especial interés una serie de tres obras (2010a, 2012, 2013) en las que un lobo fanfarrón y pretencioso se quiere enfrentar (un poco como don Quijote en su tozudez y afán de aventura) a todos los personajes populares que aparecen en los álbumes, tales como Caperucita, Blancanieves o los tres cerditos, haciendo preguntas incómodas a otros personajes, siempre reconocibles, como «¿Quién es el más guapo? ¿Quién es el más listo?». Normalmente acaba escarmentado y marginado por los otros personajes, más pequeños, pero más ingeniosos. También se acerca al personaje de Caperucita en *El código de circulación* (2010b), donde presenta un juego intertextual muy original, repleto de iconos reconocibles, en el que la niña se adentra en el bosque montada en su bicicleta y se encuentra todo tipo de señales viales y situaciones diversas.

Por otro lado, algunas propuestas optan por un planteamiento metaliterario e introducen la figura del narrador externo, un personaje que tiene un papel fundamental en la reescritura. Así, en *Confundiendo historias* de Gianni Rodari y Alessandro Sanna (2004) un abuelo perezoso, con ganas de seguir leyendo el periódico en lugar de contarle cuentos a su nieta, va errando en los detalles de la narración de la obra, equivocando el color de la caperuza, mezclando lobos con jirafas y caballos y mandando a la protagonista al mercado montada en un tranvía. La nieta va corrigiendo a su anciano narrador, cada vez más desesperada, hasta que opta por renunciar al cuento y marcharse a comprar golosinas. Un mecanismo similar utiliza también Luis Pescetti en *Caperucita Roja (tal y como se la contaron a Jorge)* (2016), jugando con esta misma figura del mediador, encarnada esta vez por un padre que le cuenta a su hijo Jorge la historia; en este caso no hay errores en la narración pero eso no evita que la interpretación del pequeño no se corresponda con el imaginario común que se ha impuesto en Caperucita. Por ello, se genera un divertido

juego irónico entre la historia que cree estar transmitiendo el padre y el cuento que se está imaginando Jorge.

Figura 4. Portada de *Caperucita Roja (tal y como se la contaron a Jorge)* de Luis María Pescetti.

Fuente: Pescetti y O'Kif, 2016.



Otro recurso que ha sido utilizado en ocasiones para la reescritura de *Caperucita* es modificar el cronotopo, trasladando, por ejemplo, los elementos básicos del relato a la época actual. En este caso, la obra más representativa es *La niña de rojo* de Roberto Aaron Frisch y Roberto Innocenti (2013) en la que el lector se ve inmerso en el bosque de la ciudad de hoy en día, lleno de personajes y lugares atemorizantes, con una jovencita que debe atravesar la jungla de asfalto para encontrarse con su abuela y en el camino se encuentra con un hombre-lobo en moto que parece ser su salvador pero es, evidentemente, su perdición. La obra propone dos posibles finales: una salvación *in extremis* marca de los hermanos Grimm y un final trágico en línea con Perrault.

Por último, cabe mencionar obras que fundamentan su originalidad en la intertextualidad y en el juego metaliterario, utilizando los cuentos de tradición oral como ingredientes primarios de los juegos de humor, subversión e ironía que proponen. Dos ejemplos primordiales de este tipo de obras son *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*

(Scieszka y Smith, 2008) donde se presentan diez cuentos en los que los personajes van entrometiéndose de una historia a otra, se niegan a actuar o desbarajan las tramas originales, y *El cartero simpático o unas cartas especiales* (Ahlberg y Ahlberg, 2000) donde un repartidor va entregando todo tipo de correo disparatado como una citación judicial para el lobo feroz o una carta de disculpa de Rizos de oro que además invita al pequeño oso a merendar a su casa.

Como se ha podido ver, *Caperucita roja* se trata de una obra con un muy interesante pasado y con un prometedor futuro, gracias a las continuas reediciones y reinterpretaciones que el imaginario colectivo occidental sigue sintiendo la necesidad de crear. Por ello, la obra constituye un excelente acercamiento a la literatura de tradición oral que, combinado con el formato álbum ilustrado que tan en boga está en los últimos tiempos, tiene un gran potencial en la formación de futuros docentes.

4. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: UN CASO EN ALUMNOS DE ELE DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA SUPERIOR POLITÉCNICA DE PORTUGAL

4.1 Introducción: la LIJ en el mundo universitario

Ante el alumnado universitario resulta complejo y especialmente negativo empezar a trabajar en cuestiones de literatura infantil sin una cierta regresión a la infancia. Cualquier alumno hoy en día, antes de empezar a estudiar teoría de la literatura infantil, considera que la LIJ presenta dos rasgos principales, prácticamente inamovibles: la sencillez (de forma y fondo) y el didacticismo, del que tradicionalmente ha estado imbuido (Cerrillo, 2001). El alumno tiene la expectativa elevada ante las repeticiones, los diminutivos, la moraleja y la enseñanza final. No es capaz de sustraerse a la idea generalizada de que la LIJ va asociada, siempre, a la escuela. Esto se debe a que solo consumieron LIJ en su infancia, por mandato y recomendación escolar, en contextos bibliotecarios y formativos.

Por ello, cuando se comienza una primera clase de teoría e historia de la LIJ en facultades y escuelas de educación, es necesario saber qué entienden por LIJ algunos de los pioneros (Cerrillo y García Padrino, 1990; Cervera, 1986;

López-Guerrero, 1993) y ponerlo en relación con nuevos conceptos, exentos ya de auto-justificaciones filológicas y didácticas. Suelen entender que la LIJ es transversal y una literatura de frontera, una vez que han comprendido polémicas antiguas sobre su existencia y prestigio y, sobre todo, cuando empiezan a recibirla por vía oral –con cuentacuentos que los devuelven a su infancia– eliminan todo polvoriento prejuicio que existe en los jóvenes, en los que acucia la necesidad imperiosa de ser adultos ya.

Una de las cuestiones que se desvela en las primeras horas de contacto con la disciplina es el origen popular de la LIJ (Casanueva, 1994; Cerrillo, 2005; Morote, 2010; Pelegrín 1984, 2004; Rodríguez Almodóvar 2004) que desconocían. Suele ser especialmente revelador el desconocimiento de los verdaderos valores políticamente incorrectos, tales como la sexualidad, el dolor, el mal, la muerte, la venganza u otras pasiones intensamente adultas.

4.2 Caperucita y la LIJ en el aula de enseñanza superior fuera de España

Teniendo en cuenta que una de nosotras es profesora en el extranjero, en Portugal, en el Instituto Politécnico de Bragança, y que los alumnos en la licenciatura de Lenguas extranjera: inglés/español son de procedencia portuguesa, africana del mundo lusófono, brasileira, latinoamericana y europea, hay un cuento que se revela como el único ejemplo eficaz para poder certificar cada rasgo que necesitamos explicar, siendo conocido y reconocido por estudiantes de procedencia diversa.

Para ello, en nuestras clases empleamos desde hace años, como ejemplo paradigmático y universal de lo folclórico devenido en infantil, *Caperucita Roja*. Se trata de esa regresión a la infancia que nadie puede rechazar, porque funciona como el mejor de los recuerdos y la más deseada nostalgia. El alumnado no es consciente de lo productiva que ha sido Caperucita en la investigación internacional (Pisanty, 1995; Zipes, 1983) y especialmente hispánica, con algunos estudios ya clásicos, anteriormente citados (Colomer, 1996; González Marín, 2005; Rodríguez Almodóvar, 2000). Sin embargo, sí sabe, incluso de manera inconsciente, asociar muchos de los factores infantiles de Caperucita a cualquier cuento o poema, universalizando aún más el texto. Texto que, en sí mismo, cualquier estudiante universitario conoce, además, independientemente de su origen o nacionalidad.

Pero ¿cómo lo conocen? Hay tres fuentes básicas para la difusión del cuento en la actualidad, teniendo en cuenta que dos de ellas no se reconocen en el espacio ni en el tiempo. Algún alumno consigue llegar a Charles Perrault (1628-1703), pero no lo sitúa, mientras que muchos de ellos consiguen identificar a los hermanos Grimm como los padres de la LIJ europea, que vivieron entre 1785 y 1863 en Alemania, y publicaron sus *Cuentos para la infancia y el hogar* (1812-1822), a quienes atribuyen la beneficiosa presencia del cazador para el esperado final feliz. Sin embargo, reconocen a Walt Disney (1901-1966), fundador en 1923 de la compañía cinematográfica que lleva su nombre con su hermano Roy, como el promotor de la Caperucita actual, creada en el siglo xx. De hecho, ante la pregunta de cómo han leído a Caperucita en su infancia, surgen las ediciones de Walt Disney por doquier. Este dato es algo paradójico en relación con la gran cantidad de versiones a las que se tienen acceso en la actualidad, tal y como las hemos destacado al inicio de nuestro trabajo y, ciertamente, parece descorazonador que la versión que gana por goleada sea la de Disney, que no permite ver, rever ni visitar el original y sus múltiples puntos de vista.

La literatura para extranjeros presenta dos claras vertientes: por un lado, aquellos estudiantes universitarios que la tienen como disciplina objeto de estudio en sí mismo, tal y como un nativo, pero sin todo el bagaje que el oriundo transporta; y aquellos otros, los más, que ven cómo sus profesores la usan para transmitir contenidos lingüísticos o culturales y que, en la actualidad, presenta acérrimos defensores desde hace ya algunos años, con evidentes pioneros (Mendoza Fillola, 1992), y nuevas defensas científicas, más en la línea de la teoría literaria aplicada (Acquaroni, 2007; Albadalejo García, 2007; Jouini, 2008). El hecho de que un extranjero no presente todo un imaginario literario nacional, todo un constructo apenas obligado, lo convierte en un alumno mucho más atractivo justamente por esto. A pesar de que esta disyuntiva es propia de alumnos de ELE –o cualquier otra lengua extranjera– «¿Literatura para aprender lengua o literatura para aprender literatura?» (Sáez, 2011, p. 58) es una cuestión fundamental que podríamos realizar a cualquier estudiante de secundaria que se acerca a su lengua, como usuario y como especialista en ciernes, y a la literatura que la acompaña, a la cual llena de estudio y no de lectura, de ideas ajenas, de ideas librescas que no comprueba en la lectura, porque no hay mayor fracaso escolar que estudiar lo no leído, en vez de leer lo no estudiado (Dotras Bravo, 2016), práctica desgraciadamente común en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje en adolescentes.

La necesidad del profesor de ELE de abusar o mal usar la literatura para el aprendizaje de una lengua, por desconocimiento, ignorancia o inseguridad coloca al estudiante extranjero de una literatura nacional en un lugar subsidiario como receptor del tal hecho literario. No solo no adquiere conocimientos histórico-teóricos literarios –aunque sea desde perspectivas de didácticas tradicionales– sino que tampoco desde las perspectivas estéticas, a diferencia del estudiante nativo, que sí se puede llegar a esos puntos de vista. Es por ello que, desde algunos sectores supuestamente modernos de ELE, se considera poco eficaz y poco útil enseñar literatura canónica al extranjero con la profundidad que se enseña al nativo, muchas veces por no compartir el enrejado cultural en el que se insertan los textos literarios para sus hablantes. *Caperucita Roja*, por ser un cuento perteneciente al canon y universalmente conocido, resulta especialmente atractivo en la enseñanza de cualquier literatura, propia o extranjera, y permite resultados positivos en la autoestima y seguridad del alumnado, que entra en un terreno desconocido de la mano de un modelo consabido.

4.3 Descripción de las actividades con *Caperucita Roja*

La relación con *Caperucita* gobierna todo el segundo semestre de la asignatura *Literatura infantil de expresión española*, de la licenciatura en Lenguas extranjeras: inglés/español, de 4 ECTS y 45 horas de contacto, impartida en el segundo de tres años. Pasa por ciertas fases fundamentales, desde un pequeño calentamiento inicial, que surge siempre en la primera clase –poniéndola de ejemplo en cada rasgo particularizado que se quiere resaltar– hasta convertirla en uno de los ejes de la evaluación continua, formada por el 40% de la nota final, ya que siempre se plantea alguna actividad que surja del acceso actual al cuento, tales como: visionado audiovisual de algún producto de ficción, reflexión teórico-práctica (preguntas sobre la película, lecturas de textos teóricos, pequeño trabajo de investigación sobre relaciones de *Caperucita*), lectura de un álbum ilustrado derivado y escritura creativa a partir del mismo. En el último curso 2018/2019 unos 30 alumnos asistieron a las clases y formaron parte de la evaluación continua, siendo 26 y 23, respectivamente, los que realizaron dos de las actividades incluidas en la nota final del 40% del total, teniendo cada una un peso de 5%, es decir, un punto de los 20 totales que se evalúan en el sistema portugués.

Por el uso de la versión de Perrault, hace ya años que ofrecemos el visionado, en las primeras semanas, del capítulo sobre «Caperucita Roja» de la serie de

Atresmedia, *Cuéntame un cuento*, emitida en Antena 3 entre noviembre y diciembre de 2014 que adaptó cinco cuentos populares: Caperucita Roja, Hansel y Gretel, La Bella y la Bestia, Los tres cerditos y Blancanieves. Sin embargo, como todo receptor no especializado de LIJ popular, se mezclan historias de variada procedencia, aunque prevalecen los hermanos Grimm como fuente principal. El caso de Caperucita, independientemente de la calidad del producto y la recepción del mismo por parte de la crítica, es llamativo porque usa la versión original de Perrault, con un lobo final que devora a la víctima. Es llamativo también porque niega otros finales amables, de la mano de los hermanos Grimm especialmente, pero también es esa la tónica de los otros capítulos, siempre oscilando entre el suspense y el terror, por lo que la utilización de la versión más dura les condujo directamente al francés. De esta forma, la serie se aproxima más a la vertiente popular que a la infantil, no sabemos si de forma intencional.

Las críticas a la serie fueron ácidas, tanto de la opinión pública como de la especializada. Sin embargo, en 2018 la CBS norteamericana comenzó a emitir la serie, con variantes, de la que había comprado los derechos para poder versionarla. El objetivo final también pasa por el suspense y el terror y los resultados han sido más elogiados.

En este caso, la versión de *Caperucita Roja* nos conduce a un Madrid del siglo XXI, una adolescente recién llegada del pueblo, unos padres separados y una abuela que vive sola. A pesar de desajustes claros de tipo estético, de interpretación inverosímil y de falta de ritmo, la Caperucita de Antena 3 busca toda una lectura moral y prescriptiva, quizás dirigida a un potencial público adolescente y joven, atolondrado y poco sagaz para percibir peligro. Y este es entonces el mayor acierto: la vigencia de una lectura moralista.

Como primera aproximación a la comunión entre LIJ y literatura popular, refleja la presencia fuerte de la enseñanza moral que tanta seguridad da al alumnado. Por eso, resulta una buena primera actividad de transición desde la literatura clásica de cariz didáctico hacia un concepto más estético de literatura, más actual. Algunas de las preguntas que formulamos son las siguientes: «¿Cuáles son los elementos de la película que se encuentran en la Caperucita original?, ¿cuáles son las características diferentes que tiene la película?, ¿cómo se simboliza el lobo en la película?, ¿hay uno o varios lobos? Explique por qué. ¿Le parece una buena o una mala adaptación del cuento clásico? Argumente su respuesta de forma detallada». Para poder responder

a estas cuestiones, sobre todo a la última, es necesario que se formen e informen gracias a la lectura atenta de algún estudio científico, aquellos que ellos desconocían y que aquí hemos citado, especialmente con los estudios Colomer (1996) y Rodríguez Almodóvar (2000), pasando así a conformar la parte más árida de la evaluación continua con la temática de *Caperucita Roja*.

La siguiente actividad, la narración oral de *Confundiendo historias*, publicado por Kalandraka en de Gianni Rodari en 2004, ya mencionado, parte de un guiño intertextual más moderno y atractivo con el clásico icónico de la Caperucita. Pertenece originalmente a los *Cuentos por teléfono* (1962). Un abuelo cuenta la historia a petición de su nieta, pero empezando *in media res*, sin que ello afecte al lector u oyente, que conoce el cuento desde la primera línea. La comicidad deriva del gracejo irónico del adulto confundiendo a propósito una historia que todo niño reconoce. El contraste entre el despiste tranquilo del abuelo y el berrinche impotente de la pequeña es un patrón de comportamiento prototípico del adulto que quiere hacer rabiar a su nieta, desconocedor como es de los matices de la ironía.

El alumnado suele captar la esencia de la comicidad basada en el contraste entre ambos planos de ficción y comienza la actividad de escritura colectiva sin dudarle, la tercera actividad propuesta, que vale el otro 5%, formando parte de una clase estructurada en formato de taller de dramatización y cuentacuentos. El más ingenioso ejercicio de escritura creativa colectiva, a nuestro modo de ver, se relaciona con el misterio y la escritura *a ciegas*. Se trata de dar una primera frase al grupo, colocado en círculo, que todos conocen, a partir de la cual cada participante debe escribir una sola frase más de forma consecutiva, es decir, cada alumno va a leer la última frase y va a escribir otra que la continúe, por lo que no van a conocer en su totalidad el desarrollo del texto colectivo hasta el final, ya que cada uno debe doblar la hoja con la oración que ha leído y dejar solo la escrita por él mismo. Esto da lugar a un texto disparatado, divertido, intencionadamente diferente y subversivo con el cuento, con elementos del inconsciente aflorando de tanto en tanto, pero a su vez da fuerza al imaginario colectivo fundado en la archiconocida y universal Caperucita.

Vamos a transcribir el resultado de la escritura creativa de este año. Es necesario tener en cuenta que hay errores de lengua, con un *portuñol* que confiere mayor entretenimiento al resultado final. En cualquier caso, se ha aligerado el texto, se ha limpiado de algún error que dificulta la lectura, pero

manteniendo la i como forma de internacionalizar la historia. La frase inicial es «Había una vez una niña que se llamaba Caperucita Roja» y continúa como sigue. Colocamos una barra para indicar el inicio y el fin de la intervención de cada participante:

Era una niña muy guapa, ella tenía una caperucita rosa. / Un día su tía le dice para pasear al perro, / pero la niña no lo quis, dijo que tenía hambre. / Entonces su madre le hizo una tarta. / Caperucita cargó la tarta en sus peitos enormes. / La tarta era muy grande para ella y ya estaba cansada. / Entonces ella resolvió comerla y llevar a su abuela una piedra, / para que con ella las dos pudieran comer una sopa de piedra / y la sopa tenía un poco de pelo del lobo que la Caperucita mató. / El pelo tenía dejado un toque más sabroso en la sopa / y las lágrimas de sus ojos también / pero sus ojos estaban muy secos entonces / puso su mejor sonrisa y levantó su cabeza / miró arriba y cuando vio el sol se sintió más feliz / me gusta caminar enfrente sin ter que ver para atrás / porque todo que está para atrás es pasado y yo vivo en el presente / no me importa ni el pasado ni el futuro, entonces nos vamos a ser felices a otro lado / lo importante es ser una persona feliz cerca de mi familia y mis amigos / no le gustaba pasear por el bosque sino quedarse todo el día mirando el mar / tampoco le gustaba salir temprano de su casa / pero la vida es así, las cosas cambian y con ellas las personas. Y es que todo es así, parte de la jornada es el fin, ella aprendió a vivir con ella y adaptarse a la vida. Colorín colorado, este cuento ha acabado.

Como se puede apreciar con un análisis del texto, emplearon perfectos recursos infantiles: el disparate (sustituir la tarta por la piedra), el intertexto (unir ingeniosamente la Caperucita con el cuento de *Sopa de piedra*, de origen portugués además, que da lugar a uno de los platos más famosos de la gastronomía lusa), la escatología (sopa con sabor a pelo de lobo muerto); sin embargo, el trascendentalismo simplón gana la batalla final, reproduciendo algunos clichés sobre la felicidad, elementos muy manidos entre los jóvenes.

En general, las notas son elevadas en las actividades creativas, mientras que el trabajo de reflexión a partir de los artículos de Rodríguez Almodóvar y Colomer presenta calificaciones más bajas e incluso suspensos, ya que la asimilan como un trabajo académico más, previsible y típico. Por ello, consideramos que establecer un perfil lúdico a una de las actividades que contemple un porcentaje del 40% de la evaluación continua es un aliciente motivacional elevado, que ha generado notas máximas (20) en dos alumnos que han sido

dinámicos, creativos, aglutinadores, motivadores y buenos compañeros, así como notas muy elevadas, 15 o más, a once de ellos.

No existen contras en ninguna de estas actividades con álbum ilustrado como telón de fondo literario. Están habituados a la lectura del álbum, especialmente metalingüístico, plurisignificativo e incluso aquel de aproximación cotidiana al mundo circundante (Dotras Bravo, 2015). La LIJ, como disciplina entre nuestros alumnos, contempla la lectura en cada clase de, al menos, un álbum, además de estudiarlo desde un punto de vista teórico. Por otro lado, en el contexto de la clase estructurada como taller de dramatización y cuentacuentos, se ha servido este año de *Caperucita* para establecer un hilo conductor a lo largo del semestre, donde se combina dramatización, oratoria, retórica, juegos de rol y expresión corporal y artística. Al salir de nuevo del confort del aula, cierta sensación incómoda se instala para después convertirse en una experiencia única y destacada.

Con el ejercicio de escritura creativa, podemos concluir que el alumnado universitario que accede a la LIJ por primera vez desde una perspectiva teórico-histórica no consigue deslindar la sempiterna moraleja (el asidero seguro que años de escolaridad le ha proporcionado) de la literatura, cuyo verdadero fin es el uso extraño, singular, diferente del lenguaje con una finalidad eminentemente estética, a la que la dimensión ética no es añadida, ya que la contiene intrínseca. Por ello, cada trabajo en el aula con cuentos universales a los que ir despojando de finales felices añadidos, cazadores salvadores y camiones vestidos a tiempo resulta fundamental para que el estudiante pueda desprenderse del exceso moralista y sepa verlo como un efecto de tiempos históricos. En definitiva, queda camino por recorrer y mucha *Caperucita Roja* que leer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana, Universidad de Salamanca.
- Ahlberg, J., y Ahlberg, A. (2000). *El cartero simpático o unas cartas especiales*. Barcelona: Destino.
- Benoît, J. (2010). *La noche de la visita*. Barcelona: A buen paso.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

- Colomer, T. (1996). Eterna Caperucita. La renovación del imaginario colectivo. *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, 87, 7-19.
- Frisch, A., y Innocenti, R. (2013). *La niña de rojo*. Sevilla: Kalandranka.
- García Sánchez, J. L., y Pacheco, M. Á. (1975). *El último lobo y caperucita*. Barcelona: Labor S.A.
- González Marín, S. (2005). *¿Existía Caperucita Roja antes de Perrault?* Universidad de Salamanca.
- Grimm, J., Grimm, W., y Martín Vidal, B. (2010). *Caperucita Roja*. Madrid: Oxford.
- Grimm, J., Grimm, W., y Pacovská, K. (2008). *Caperucita Roja*. Madrid: Kókinos.
- Grimm, J., Grimm, W., y Serrano, J. (2002). *Caperucita Roja*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Grimm, J., Grimm, W., y Urberuaga, E. (2016). *Caperucita Roja*. Madrid: Anaya.
- Joosen, V. (2018). Picturebooks as Adaptations of Fairy Tales. En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 473-484). Oxon; Nueva York: Routledge.
- Leray, M. (2015). *Una caperucita roja* (5.a ed.). Barcelona; México D.F.: Océano Travesía.
- Morales Ladrón, M. (2002). Caperucita reescrita: The Bloody Chamber, de Ángela Carter, y Caperucita en Manhattan, de Carmen Martín Gaité. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 45, 169-183.
- Munari, B., y Agostinelli, E. (1998). *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca* (14.a ed.). Madrid: Anaya.
- Orenstein, C. (2003). *Caperucita al desnudo*. Barcelona: Crítica.
- Perrault, C., y Battut, É. (2002). *Caperucita roja*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Perrault, C., Grimm, J., Grimm, W., Tieck, L., Comotto, A., Gómez-Pintado, M., ... Zabala, J. (2011). *Caperucita Roja*. Madrid: Nórdica.
- Perrault, C., y Moon, S. (1984). *Caperucita roja*. Madrid: Anaya.
- Pescetti, L. M., y O'Kif. (2016). *Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)*. Buenos Aires: Santillana.
- Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós.
- Ramos, M. (2010a). *¡Soy el más fuerte!* Barcelona: Editorial Corimbo.
- Ramos, M. (2010b). *El código de circulación*. Barcelona: Corimbo.
- Ramos, M. (2012). *El más listo*. Barcelona: Corimbo.
- Ramos, M. (2013). *¡Soy el más guapo!* (3ª ed.). Barcelona: Corimbo.

- Rodari, G. (2018). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias* (14ª ed.). Barcelona: Editorial Planeta.
- Rodari, G., y Sanna, A. (2004). *Confundiendo historias*. Sevilla: Kalandraka.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2000). Caperucita, el más enigmático de los cuentos. *Fundación Cuatrogatos*.
- Rodríguez Almodóvar, A., y Taeger, M. (2013). *La verdadera historia de caperucita* (3ª ed.). Sevilla: Kalandraka.
- Scieszka, J., y Smith, L. (2008). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (2ª ed.). Barcelona: Thule Ediciones.
- Serra, A. (2011). *Caperucita Roja*. Madrid: Narval.
- Tatar, M. (2003). *Los cuentos de hadas clásicos anotados*. Barcelona: Crítica.
- van Zeveren, M. (2007). *¿Por qué?* Barcelona: Corimbo.
- Yepes Osorio, L. B. (2001). Las Caperucitas que faltaron en mi infancia. *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, 144, 19-31.
- Zipes, J. (1983). A Second Gaze at Little Red Riding Hood's Trials and Tribulations. *The Lion and the Unicorn*, 7, 78-109. doi: doi.org/10.1353/ uni.0.0105

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Larragueta Arribas, M., y Dotras Bravo, A. (2020). Caperucita(s) hoy: teoría, ediciones y práctica en el aula universitaria. *Educación y Futuro*, 42, 55-77.

Relecturas de *Caperucita Roja*: comprender el arquetipo desde el cuento

New Approaches to Little Red Riding Hood: Understanding the Archetype through the Folktale

GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO

DOCTOR EN FILOLOGÍA HISPÁNICA. PROFESOR AYUDANTE DOCTOR (UCM)

Resumen

Los cuentos tradicionales son un conjunto de narraciones de origen desconocido. Transmitidas de forma oral, forman parte también del acervo de las diferentes literaturas. Conocerlos es una necesidad para los docentes de Infantil y Primaria, toda vez que suponen una serie de arquetipos humanos que vamos, a la vez, repitiendo y transformando. *Caperucita Roja*, uno de los cuentos más antiguos, pero también de los conocidos en la actualidad, produce reelaboraciones de forma permanente. Algunas se dedican al público infantil, pero otras están dirigidas a los adultos, para los que el cuento adquiere matices que los niños apenas intuyen y que están también presentes en él.

Palabras clave: Caperucita Roja, cuentos tradicionales, mitología, literatura infantil y juvenil, intertextualidad, educación literaria.

Abstract

Folktales –fairy tales– are stories from unknown origin that have been orally transmitted through generations and play a central role in the different national literatures. Getting to know them is a must for pre-service school teachers, since they entail a set of human archetypes that are both simultaneously repeated and transformed. *Little Red Riding Hood*, one of the oldest tales and at the same time one of the most popular ones nowadays, undergoes constant rewritings. Some of them are aimed for children, while others are written for adults, who are able to unveil hidden details present in the story that are hardly known to children.

Key words: *Little Red Riding Hood*, folktales, mythology, children's and youth literature, intertextuality, literary education.

1. LOS CUENTOS TRADICIONALES: UN EJEMPLO DE LABILIDAD

¡Cuán magnífica cosa es la inocencia! Lástima que, a su vez,
no sepa preservarse y se deje seducir fácilmente.

(Immanuel Kant,
Fundamentación para una metafísica de las costumbres).

Los cuentos tradicionales son un conjunto de narraciones anónimas, procedentes de la tradición oral universal, que nuestra especie, más allá de las culturas, arrastra consigo, parece que, desde los orígenes, adaptándolas a los sucesivos cambios sociales e ideológicos. Son los mismos que conocemos, en traducción del francés y el inglés, como *cuentos de hadas*. Angela Carter se refirió a esta denominación de la siguiente forma:

En el concepto «cuento de hadas» utilizamos figurativamente el lenguaje: lo empleamos de manera laxa para describir una masa gigantesca de narraciones, infinitamente diversas, que fueron una vez, y en algunos casos siguen siendo, transmitidas y diseminadas por todo el mundo a través del boca a boca. (Carter, 2017, p. 17).

Es decir, como reconocía la propia Carter, «entre sus páginas vas a encontrar realmente pocas hadas» (Carter, 2017, p. 17). Además, hay cuentos de hadas escritos por autores como Madame D'Aulnoy, la condesa de Segur, Hans Christian Andersen o don Juan Valera que sólo en parte tienen que ver con esta *masa gigantesca* a la que se refería Carter; estos autores manejaron esa *masa* a su antojo, de forma consciente, aportándole su particular visión del mundo. Son, por lo tanto, cuentos literarios y no «cuentos tradicionales», como llamamos en español a los primeros.

Conocerlos a fondo no es una opción para quienes se dedican a la docencia, sino una necesidad, toda vez que acompañan a la humanidad desde que tiene memoria, en un doble recorrido oral y escrito (González Marín, 2005). De nuevo en palabras de Angela Carter:

Durante la mayor parte de la historia de la humanidad, la *literatura*, tanto la ficción como la poesía, ha sido narrada, no escrita; oída, no leída. Por ello los cuentos de hadas, los cuentos populares, las historias de tradición oral constituyen todos el lazo más fundamental que tenemos con los imaginarios de los hombres y de las mujeres corrientes cuya labor ha dado forma a nuestro mundo. (Carter, 2017, p. 18).

Ello supone, en término acuñado por Ramón Menéndez Pidal, una «vida en variantes» que convive y se ve influida por una serie de versiones fijas que muestran el recorrido. Se trata, por lo tanto, de un conjunto lábil y resiliente, dado que se va adaptando a circunstancias de todo tipo. Su adecuación, o falta de adecuación, al mundo actual es, en buena medida, cosa de los adultos, puesto que:

Conforme el pasado se va diferenciando del presente, y conforme se va desvaneciendo, a un ritmo todavía más rápido en los países en vías de desarrollo que en los más desarrollados en industrializados, necesitamos averiguar cada vez más detalles sobre quiénes éramos para ser capaces de conjeturar quiénes podemos acabar siendo. (Carter, 2017, p. 18).

2. CON EL EJEMPLO DE CAPERUCITA

Todo lo visto anteriormente hace que los cuentos se vayan cruzando entre sí y que cada período o cultura haya destacado algunos de ellos. De entre los más recurrentes en la actualidad, destaca por su vigor *Caperucita Roja*. Sobre sus orígenes, versiones y categorización como cuento o mito, son ya clásicos los estudios de Bolte y Polivka (1913) sobre las fuentes de los cuentos de los Grimm, o el de Bettelheim (1977) sobre la importancia psicológica de los cuentos de hadas. Ya centrados en el cuento que nos ocupa, destacan los trabajos de Zipes (1983), el volumen colectivo coordinado por Dundes (1989) o los de Pisanty (1995), Ritz (2000), Orenstein (2003), González Marín (2005) y Gómez Blaya (2016).

Sin embargo, llama la atención el escaso estudio de versiones en el ámbito hispánico, frente a la frecuencia con la que acudimos al cuento, incluso en el habla diaria. En este sentido, es necesario destacar los trabajos de Colomer (1996), Rodríguez Almodóvar (s. f.), Perera Santana (2002), Noguerol (2011), Barucz (2011), Escribano Hernández (2011) y Vekić (2011), que no han agotado, ni mucho menos, el tema. Sólo Noguerol, sin ser exhaustiva, hace referencia a las siguientes:

En el ámbito hispánico, la recuperación de los cuentos de hadas ha sido llevada a cabo por narradoras tan relevantes como Rosario Ferré (Ferré, 1977), Lourdes Ortiz (Ortiz, 1988), Carmen Martín Gaité (Martín Gaité, 1989), Ana María Shua (Shua, 1992) y Luisa Valenzuela

(Valenzuela, 1993), así como por poetas como Aída Toledo (Toledo, 1994) y Becky Rubinstein (Rubinstein, 1999). Citaré a estas autoras en la medida en que se hayan acercado al cuento elegido para mi análisis. (Noguerol, 2011).

Caperucita Roja nos ha llegado en dos versiones escritas que podemos considerar clásicas: la de Charles Perrault (1697) y la de los Hermanos Grimm (1813). Esto llevó a Antonio Rodríguez Almodóvar a calificarlo como «el más enigmático de los cuentos» y a Georg Hüsing a considerarlo como una simple falsificación (Dundes, 1989, pp. 64-70). Tal y como afirma Susana González Marín:

Caperucita Roja es un cuento algo especial. Primero, porque figura entre los más populares y desde luego es el que más presencia tiene en distintos planos de nuestro sistema cultural: son innumerables las nuevas versiones para público infantil y adulto; se utiliza repetidamente en publicidad; su protagonista es el personaje de cuento más fácilmente reconocible –sin mediar ningún largometraje de Disney que haya impuesto una imagen determinada...– gracias a la cesta y a la caperuza, prenda que tiene el mérito de haber sido objeto de un número considerable de páginas. (González Marín, 2005, pp. 13-14)¹.

Se hace necesario mirar de forma un poco más profunda hacia los cuentos en general, y hacia *Caperucita Roja* en particular: ya hace tiempo que Valentina Pisanty afirmó que nuestra cultura moderna había «relegado el cuento al ámbito de los niños, privándolo oficialmente de su antiguo público de adultos», pero que nuestro día a día, está penetrado «de remisiones y de referencias a los cuentos», y se preguntaba: «¿cuántas veces, para interpretar el comportamiento ajeno o para explicar situaciones sociales complejas, se recurre a ejemplos tomados de los cuentos?» (1995, p. 9). Es decir, que las narraciones tradicionales, en verso o en prosa, no estaban pensadas originalmente para los niños y, si han acabado en su ámbito, ha sido como lo que llamamos «literatura ganada» (Cervera, 1994; Rodari, 2017, p. 120).

¹ Recientemente se ha descubierto la existencia de un corto de Disney de 1923, que se limita a la versión más frecuente del cuento y que tuvo un escaso recorrido comercial (Orenstein, 2003, p. 11).

Sin embargo, por esto, no podemos calificar a *Caperucita* como «relato moral destinado a los adultos y algo subido de tono» (Orenstein, 2003, p. 11). Muy al contrario, como la propia autora admite más adelante, la infancia no fue, hasta el siglo XVIII, objeto de un interés especial y los relatos que entretenían las veladas familiares iban dirigidos a todos, no a adultos de forma específica: no parece haberse sentido la necesidad de ocultar a los niños cosas que formaban parte de su aprendizaje vital. Como asentó Rodríguez Almodóvar:

Queda bien claro que la tertulia campesina, o la reunión del patio de vecindad, o la del grupo familiar convocado «al amor de la lumbre», nunca hicieron distingos de edad cuando tocaba contar cuentos. Precisamente la fuerza de su mensaje a la colectividad era la presencia heterogénea de sus componentes. (Rodríguez Almodóvar, 2013, p. 39).

Es indudable la fuerza que tienen los cuentos tradicionales: el mismo afán reiterado de determinados colectivos por utilizarlos para sus propios fines, o incluso por prohibirlos, demuestra su poder, pero también, como he afirmado anteriormente, su labilidad. Como hizo ver Perera Santana:

A pesar de que los cambios sociales han modificado los hábitos de conducta familiares y la narración de cuentos no es la actividad lúdica más importante de nuestros niños y niñas, sigue plenamente vigente la popularidad de algunos cuentos, entre ellos *Caperucita Roja*. (Perera Santana, 2002, p. 16).

Y ello tanto por el interés que pueda despertar en los niños, como por el que no ha dejado de despertar en los adultos mediadores, ya que, siguiendo a la misma autora, éstos recuerdan el texto y lo insertan en su intertexto, «por lo que su interpretación será distinta a la del lector infantil» (Perera Santana, 2002, p. 17). Es decir, con palabras de Pisanty, «los cuentos son un género narrativo hecho a propósito para ser usado, o sea, sometido a los fines específicos del usuario y adaptado a las situaciones particulares en que se encuentra en cada ocasión» (Pisanty, 1995, p. 9). Es decir, no se pueden interpretar de una sola forma y, además, van modificando su significado con el paso del tiempo. Como afirmó en su día Hans Ritz, «una historia que no se puede interpretar al menos de tres formas, no es una buena historia» (Noguerol, 2011).

De acuerdo con esto, no es posible buscar un significado *verdadero* ni *original* de cuento alguno, como se proponen monografías como la de Orenstein en el caso de *Caperucita Roja* o como anuncia la editorial Impedimenta en el reclamo de su cuarta edición de libro de Angela Carter. La propia Carter, concedora como pocas de la capacidad creativa que encierra el cuento que nos ocupa, toda vez que escribió tres relatos basados en él e incluidos en *The Bloody Chamber (La cámara sangrienta, 1979)*. A lo largo de los tres se producen relecturas inquietantes del cuento:

En una de ellas, la niña proyecta su condición salvaje en el amor a un duque licántropo; en otra, la protagonista toma las riendas y es ella quien seduce a su tradicional enemigo; en la tercera, provoca la expulsión del bosque de su abuela para ocupar la casa de ésta y continuar la tradición familiar de mujeres apartadas de la civilización, marcadas por el signo de la ferocidad. (Noguerol, 2011).

Estos relatos fueron, incluso, llevados al cine en 1984 por Neil Jordan (*The Company of Wolves*). Precisamente por este conocimiento profundo sobre las posibilidades significativas de los cuentos, Carter proponía una visión muy diferente de ellos en el prólogo a sus *Cuentos de hadas*:

La historia, la sociología y la psicología que nos han transmitido los cuentos de hadas es extraoficial (sic): prestan todavía menos atención a los asuntos nacionales e internacionales que las novelas de Jane Austen. También son anónimos y carecen de género. Podríamos saber el nombre y el género del individuo concreto que narró una historia en particular, porque el compilador acertó a anotar su nombre, pero nunca podremos saber el nombre de la persona que inventó la historia. Nuestra cultura es altamente individualista y depositamos mucha fe en la obra de arte como algo único y exclusivo, y en el artista como el creador original, divino e inspirado de esas cosas únicas y exclusivas. Los cuentos de hadas, por su parte, no son así, ni tampoco lo son sus artífices. (Carter, 2017, p. 18).

Ahora bien, ¿qué es lo que hace que los cuentos tengan esta capacidad para resistir?, ¿qué hay debajo de ellos? ¿Qué savia alimenta sus raíces para hacerlas tan vitales?, ¿cómo han resistido a los azares de diferentes culturas, sociedades y circunstancias históricas, manifestando una y otra vez su lado más oscuro, más incómodo? El psicólogo C. G. Jung llegó a la conclusión de que existen unos *arquetipos* que residen en lo que él llama «incons-

ciente colectivo». Jung comprobó la coincidencia entre los atributos de diferentes divinidades en personas de culturas diferentes, no conectadas entre sí, y concluyó:

No se trata de una herencia característica de una raza en particular, sino de una propiedad común a todos los seres humanos. Lo heredado tampoco sería en absoluto *representaciones*, sino una *disposición* funcional a generar representaciones idénticas o similares. A esta disposición la llamé más tarde «arquetipo». (Jung, 2002, p. 118).

De este modo, el arquetipo no es, según Jung, un modelo, sino la propia tendencia humana a mantener representaciones (modelos) similares. En relación con ello, la presencia de elementos recurrentes de los cuentos, tanto los funcionales estudiados por Propp, como iconos del estilo de la caperuca roja, las habas de Jack o el zapato de Cenicienta, formarían parte de la mente humana, que los adapta y transforma al compás de su evolución, sin que una u otra de las versiones en las que se plasme puedan ser definitivas. El concepto fue después adaptado por Antonio Rodríguez Almodóvar, quien destacó «la condición ambivalente de los cuentos y, por ende, de sus arquetipos», lo que «los capacita para alojar en su estructura toda suerte de contenidos simbólicos» (Rodríguez Almodóvar, 2004a, p. 68).

Por lo tanto, los cuentos tradicionales, *Caperucita Roja* entre ellos, presentan diferentes plasmaciones de deseos y pulsiones básicas del ser humano. Por este motivo, pueden modificarse y mantenerse en épocas y sociedades muy diferentes. Además, aquellos que no han sobrevivido (basta echar un vistazo a los 210 cuentos de los Hermanos Grimm o a *Las mil y una noches* para darse cuenta de todos los que se han refundido y contaminado, pero que ya no están *en uso*) lo han hecho porque su significado profundo se mantiene en otros cuentos. Como afirmó Angela Carter, posiblemente el cuento se compusiese, tal y como lo hemos recibido, «a base de todo tipo de fragmentos de otras historias de épocas y lugares lejanos que luego se han unido y remendado, añadiendo ciertos fragmentos y dejando fuera otros, y mezclándola con otras historias» (Carter, 2017, p. 19).

Esta forma de ver la tradición oral como un magma que se va plasmando de una u otra forma, que enlaza con las hipótesis de Menéndez Pidal (1973) sobre la conformación del Romancero, la vamos a ver en el caso concreto de *Caperucita Roja*. El peso de este cuento en nuestra cultura actual es indu-

dable: Jack Zipes se refirió a la existencia de un «síndrome de Caperucita Roja» en nuestra sociedad (citado por González Marín, 2005, p. 23). Zipes limitaba este síndrome a lo sexual (y no es poco limitar), sin embargo, parece que abarca mucho más que el aspecto profundo del cuento, o bien es que ese aspecto profundo lo es tanto que tiñe hasta detalles aparentemente banales del mismo.

El caso es que los dos protagonistas forman una pareja inseparable, en tensión permanente. Tanto es así que con frecuencia se da la vuelta al relato convirtiendo la oposición entre ellos dos en atracción. Es lo que hizo Carter en sus relatos y es lo que encontramos, en el ámbito de la literatura infantil, en poemas dramatizables como «Lobato Lobatín y Caperucita en el jardín» de Gloria Fuertes ([s. f.], aunque publicado en *El perro Picatoste*, de 1997) o «Caperucita y el Lobo en el portal de Belén» de Lucía Solana (2003), así como en el poema «L de Luna» del *Abecé diario* de Raúl Vacas, donde leemos:

«Junto a la alcoba
de la abuelita
sueña con lobos
Caperucita» (Vacas, 2012, p. 29).

Algo parecido ha hecho, en el ámbito de la narrativa, «El Hematocrítico» con *Feliz Feroz* (2014). En todos estos casos, lejos de ser una amenaza, el lobo se convierte en amigo y cómplice de Caperucita, incluso, en el texto de Vacas, fuente de ensueño infantil. También observamos esto en la versión del cuento ilustrada por Tomi Ungerer y titulada *Parodie auf Rotkäppchen*, (1979, citado por Cervera, 1994) y en *¡Te pillé, Caperucita!* (1994), de Carles Cano, donde la niña y el lobo acaban siendo pareja. Con ello, los diferentes autores intentan neutralizar la oposición bien/mal que suponen los dos personajes y que, en palabras de Rodari, pueden «asustar de verdad no a los niños, sino a sus padres» (Rodari, 2017, p. 131). Probablemente hay en la necesidad de limar la aspereza de esa oposición un reflejo de la mentalidad adulta que racionaliza el cuento que recibió de niña y a la que opone la cultura recibida. En ese sentido creo que van reescrituras como la de *El último lobo y Caperucita*, de José Luis García Sánchez y Miguel Ángel Pacheco (1975), estudiada ya por Colomer. En ella, una Caperucita activa intenta defender al lobo, «animal en peligro de extinción al que hay que proteger» (Colomer, 1996, p. 17). Sin embargo, el cazador acabará por

matarlo y en la ilustración final lo veremos salir detenido por la Guardia Civil, ante el llanto de la niña y la abuela. En realidad, parece que la frecuencia con la que el cuento se reescribe y transforma, frente a un constante y estéril intento por debilitarlo, muestra su fuerza y su dureza: de ahí el permanente deseo de suavizarlo y limitarlo, buscando «la neutralización del lobo» (Colomer, 1996, p. 14).

Junto a Caperucita y el lobo, el cuento incluye otros tres personajes: la madre, la abuela y el cazador (leñador según otras versiones), que enmarcan su relación. De este modo, el cuento se presenta como una suerte de estrella de cinco puntas, de esqueleto de narración (no en balde la editorial Edebé ha sacado al mercado un guante con los cinco personajes que permite abarcar el cuento con una sola mano). Cada uno de los cinco corresponde, creo, a diferentes etapas de la vida humana por las que todos pasamos. Esto sería lo que haría el cuento indestructible y lo que, también, nos ha permitido, encontrarnos a lo largo del desarrollo, versiones protagonizadas por uno u otro de los personajes, es decir, el mismo argumento desde diferentes puntos de vista. Dicho de una vez: la niña no siempre fue la protagonista de la historia.

Por encima de todo, tiñendo el cuento, destaca la fuerza visual de la caperuza roja, ya destacada por Teresa Colomer (1996, p. 13). La caperuza como icono aparece frecuentemente en la forma que le dio Gustave Doré en sus ilustraciones para los cuentos de los Grimm, aunque Orenstein (2003, pp. 58-61) se extiende en variantes en diferentes países europeos. Sin embargo, basta echar un vistazo a las ilustraciones que la Editorial Calleja preparó para el cuento *Pelusa* del P. Luis Coloma (1876) para comprobar que la forma otorgada pro Doré ha sido la preferida a la hora de conectar otros cuentos con el de Caperucita.

Además, la caperuza ha sobrepasado el ámbito de la narrativa, saltando al habla cotidiana y a géneros audiovisuales fuera del ámbito del cuento. Así, sólo del último año podemos recordar tres casos en los que se emplea la caperuza: las series *Presunto culpable*, emitida por Antena 3 a finales de 2018 y *La caza. Monteperdido*, de TVE, emitida a comienzos de 2019. En ambos casos aparecía una chica en un bosque, vestida con una prenda roja y la capucha levantada. La forma y el color de la prenda eran absolutamente indiferentes en lo que a la trama se refiere, por lo que la selección parece obviamente motivada por el cuento que nos ocupa. Similar es el caso del

vídeo-clip de la canción *Mirlo blanco*, de Shinova, dedicada a la escritora transexual Merle Blanc, que huyó a Francia durante la Guerra Civil. En él, la escritora huye por los bosques, perseguida por unos soldados, y vestida con un abrigo de color rojo.

Ahora bien, ¿de dónde procede esta poderosa imagen? A estas alturas está claro que no fue, como pretendió Darnston (y se creyó Orenstein, 2003, p. 73), un invento de Perrault. Sin embargo, la falta de fuentes orales europeas explícitas anteriores al cuentista francés ha hecho necesario un rastreo sobre la tradición más antigua en busca de niñas perdidas, vestidas de colores cálidos, amenazadas por fieras y defendidas por hombres. No olvidemos que, hasta el advenimiento de la imprenta, como poco, la cultura escrita se nutría con frecuencia de la oral (Menéndez Pidal, 1973, pp. 132 y ss.; Pisanty, 1995, pp. 26 y ss.; Zumthor, 1989, pp. 34-36 y ss.) y que, además, se producía un camino de ida y vuelta de la una a la otra que enriquecía a ambas, como vimos páginas atrás con Carter.

Es decir: el hecho de que falten fuentes directas del cuento anteriores a Perrault no quiere decir que éste no existiera ya en Europa. Pues, aunque conocemos la presencia y difusión de colecciones de cuentos traducidos de lenguas orientales (nuestros *Sendébar* y *Calila e Dimna* son buenos ejemplos), ello no nos permite deducir una tradición directamente importada, como parecen haber pretendido algunos autores a partir de la publicación de la versión taiwanesa por Wolfram Eberhard en 1970 (Dundes, 1989, pp. 21-63). Muy al contrario, es dudoso que Perrault conociera esas versiones orales asiáticas y es obvio que las colecciones medievales europeas no incluyen, tal cual, la trama que nos ocupa. «Resulta poco probable que versiones chinas y japonesas de un cuento hayan tenido más influencia en su evolución en Europa occidental que adaptaciones escritas en su propio entorno», escribió González Marín (2005, p. 18).

Por otra parte, no es la oral una literatura particularmente colorista: un repaso a su uso de los términos relativos a los colores nos permite ver que su uso era más simbólico que cromático (Fernández San Emeterio, 2006). Por eso, la presencia de velos, túnicas o caperuzas rojas no puede ser casual. Creo, en consecuencia, que acierta de pleno González Marín cuando busca en la cultura grecolatina elementos de *Caperucita Roja*. A partir de estas raíces se explicaría su pervivencia en la tradición cuentística europea, con

poco o ningún contacto, como parecen ignorar Dundes u Orenstein, con la cultura oral asiática. Del trabajo de González Marín se deduce no sólo que *Caperucita Roja* no es un cuento moderno, ni mucho menos un invento de Perrault que se les coló a los Grimm por descuido, sino una narración tan antigua que nos ha llegado en esqueleto, reducida a un mínimo en el que sólo quedan los cinco personajes que ya no se pueden eliminar sin que el relato se desplome. Entre esos elementos nos encontramos esa prenda de color cálido, a veces dorado o azafranado, otras ya rojo, que protege a quien la lleva. Esto explicaría que, como elemento sobradamente conocido, pudiera no mencionarse el color: probablemente el cuento fue tan sabido que no se anotó sino parcialmente. Se trata de un fenómeno que ya describieron Juan Carlos Conde y Víctor Infantes para la transmisión manuscrita de la poesía medieval castellana:

Si el motivo de la copia es la popularidad del villancico, entonces éste no necesita ser copiado, ya que está en la memoria del escribiente que sólo añade el *inicio* de los versos que lo continúan. (Nadie necesita copiar «She loves you, yeah, yeah, yeah...»). (Conde e Infantes, 2007, p. 118).

Un ejemplo de esto lo encontramos en la historia del hombre-lobo que incluye en su estudio Orenstein (2003, pp. 83-88). Esta relación de los crímenes, el juicio, la condena y la ejecución de Stubbe Peeter en Berburgo (Alemania), en 1589 incluye referencias a elementos de la tradición oral. Entre ellos, no tarda en aparecer una niña atacada que nos recuerda, de inmediato a Caperucita, no porque vaya de rojo, sino porque su ropa la protege del atacante. La explicación es racionalista y cristiana, pero la prenda como objeto protector está ahí: «por fortuna y la voluntad del Señor no pudo perforar el cuello de sus ropas, pues que este era alto y bien apretado, y estrechamente ceñido al de la niña» (citado por Orenstein, 2003, p. 85). Sin embargo, la protagonista de la historia no es la niña, sino el hombre-lobo, mientras que en la narración de Pausanias el protagonista era Eutimo (González Marín, 2005, pp. 144-147), equivalente a nuestro cazador.

La sensación que transmite todo esto es la de que nos hallamos ante un cuento desgastado, como esos restos arqueológicos (monedas, capiteles, mosaicos, etc.) en los que apenas un detalle nos permite intuir la persona o la acción esculpida. De hecho, durante mucho tiempo se ha acudido como fuente más antigua a un fragmento de la *Fecunda Ratis* de Egberto de Lieja (s. XI),

mencionada ya por Bettelheim (1977) y estudiada a fondo por Ziolkowski (1992). En este poema latino (no cuento, como lo califica Orenstein, 2003, p. 69), una niña vestida de rojo jugaba con los lobos, que se comportaban con ella como gatitos. Sin embargo, en la huella de este trabajo, González Marín encuentra elementos del cuento en historias similares de la cultura grecolatina, considerándolas a todas productos literarios que remiten a un argumento (arquetipo) común. En él, insisto, las prendas brillantes o de colores de la gama del rojo aparecen, con frecuencia.

Tanto Ziolkowski como González Marín, en línea similar a la planteada por François Jullien (2016, pp. 15-16), consideran que los cuentos son, en realidad, productos culturales que no pueden estudiarse de forma estanca, puesto que forman parte de la cultura ambiente y aparecen en testimonios no directamente folclóricos o tradicionales. Dicho con palabras del primero, que recalcan, en realidad, la línea que hemos visto antes con Carter, Menéndez Pidal y Zumthor, hay que tener en cuenta «the evidence of studying medieval literature in coming to grips with that beautiful an elusive phenomenon to which English-speakers give the name “fairy tale”» (Ziolkowski, 1992, p. 549).

Entre los testimonios aducidos por González Marín, nos encontramos con mitos en los que aparecen jóvenes (frecuentemente mujeres, pero no exclusivamente) raptados o entregados, ya en sacrificio (Polixena, Ifigenia), ya a un monstruo (Andrómeda, Ariadna). Parece que, en los casos en los que hay una protagonista vestida de rojo o anaranjado, se trataba de ritos matrimoniales principalmente, concebidos como ritos de sacrificio en los que «el derramamiento de sangre de la víctima simboliza el desvirgamiento de la muchacha». (González Marín, 2005, p. 64, con referencia a Burkert, 1983, p. 63-2), pero eso no explicaría los casos en los que es un joven (porque también los hay) el que es entregado a un monstruo con una vestimenta similar.

Junto a esto, me interesa destacar descripciones de determinadas conmemoraciones del sur de Italia, relacionadas con mitos y preservadas por Pausanias en su *Descripción de Grecia*, Estrabón en su *Geografía* o Antonino Liberal en sus *Metamorfosis reunidas*. En todas ellas, el protagonista es conducido al sacrificio con una vestimenta distintiva –en unos casos blanca «con adornos de oro», en otros «de color azafrán» (González Marín, 2005, p. 72)–. Que haya mayor frecuencia de víctimas femeninas se explica con facilidad por el

carácter machista de la sociedad en la que nos llevamos moviendo desde hace siglos, aunque también se nos han conservado versiones de chicos entregados al sacrificio. En este caso, la explicación no tendría que ver con el matrimonio, sino con rituales de paso de la infancia a la vida adulta en los que el joven era «devorado» y «renacido».

En estas versiones grecolatinas aparecen ya, incluso, los dos finales de Perrault y Grimm: «la versión de Perrault adopta el más sangriento: Polixena o Ifigenia en la versión más dura. En el caso de los Grimm, el cazador desempeña el mismo papel que Eutimo en el de Pausanias» (González Marín, 2005, p. 73). De este modo, los ríos de tinta que han corrido sobre la posible *manipulación* del cuento por los autores de las dos versiones se convierten, a su vez, en relectura del arquetipo, que cuenta con dos posibles finales. Concretamente, por su vehemencia sorprenden las de Orenstein, indignada porque Perrault «había alterado de forma radical la tradición popular original» (2003, p. 70): «Perrault cubrió a su heroína de rojo, el color de las meretrices, del escándalo y de la sangre, símbolo de su pecado y prefiguración de su destino» (Orenstein, 2003, p. 41). No se sabe quién es más duro con Caperucita, si Perrault u Orenstein.

Junto a estos mitos y narraciones, tenemos también testimonios de tradiciones griegas como las Tesmoforías, fiestas en honor a Démeter y Perséfone en las que «mujeres vestidas con trajes de color azafrán», de la gama del rojo, y con cestas en la mano (González Marín, 2005, p. 79).

Desde el s. II a. C. hasta la *Caperucita de Oro* de Charles Marelle, recogida en el siglo XIX y a la que hasta ahora se ha prestado muy poca atención (González Marín, 2005, pp. 125-132), nos encontramos no sólo con una gama de colores cálidos, sino también con los efectos del calor (la caperuza de oro quema al lobo porque está hecha con un rayo de sol). Podemos llegar a pensar que la caperuza es el objeto mágico, por eso las jóvenes que van a ser sacrificadas tienen que desprenderse de él, por eso los lobos de Egberto de Lieja no pueden hacer daño a la niña que lleva un vestido rojo, regalo de su padrino y que representa la virtud del bautismo. Por eso, también, los sucesivos lobos pedían a Caperucita que se desnudase para meterse con ellos en la cama y no podían atacarla en despoblado. Además, podemos extender la comparación hacia otro texto que nunca he visto relacionado con *Caperucita Roja*, en el que la túnica cruje si alguien la toca. Se trata un poema incluido en *Carmina Burana* que pasó, incluso, a la versión de Carl Orff:

«Stetit puella
rufa tunica;
si quis eam tetigit,
tunica crepuit.
Eia».

Lo que sucede es que este objeto mágico nos ha llegado reducido a un estado irreconocible como tal. De ahí que conservemos versiones orales en las que el color de la caperuza no se menciona, tal vez porque se da por sabido (como han destacado Dundes y González Marín) y que autores contemporáneos hayan llegado a cambiar el color de la capa como si de una simple prenda de vestir se tratara. Es el caso de *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca*, de Bruno Munari y Enrica Agostinello (1981) o de «¡A la porra la capucha roja!» y «Caperucita arco iris», de *Siete Caperucitas y un cuento con lobo* de Carles Cano (2016).

En el primero de ellos, a partir de la versión de los Grimm, los autores realizan versiones reconocibles en las que la caperuza se mimetiza con el ambiente: el verde de un prado, el amarillo de la ciudad, el azul del mar y el blanco de la nieve. En todos los casos, el cambio de escenario obliga a ajustes en el cuento; singularmente destacable es la fuerza de la abuela azul.

En cuanto a Carles Cano, se ha acercado en tres ocasiones a la figura de Caperucita. Sobre *¡Te pillé Caperucita!* (1994) y *Caperucita de colores* (1998) han escrito ya Colomer (1996), Perera Santana (2002) y García Padrino (2018). En *Siete Caperucitas* (Fernández San Emeterio, 2019), el autor presenta niñas rebeldes que buscan romper con el personaje que se les ha asignado de diferentes maneras. Para ello, nada como hacerlas crecer y enfrentarse, desde la perspectiva adulta, a su ropa infantil y a su paseo diario a casa de la abuela. Esta humanización del arquetipo encuentra su máxima expresión de rebeldía en quitarse la caperuza en el primero de los dos cuentos y en ponerse cada día una de un color diferentes en el segundo.

En ambos casos, la prenda mantiene el valor simbólico de caracterizar al personaje, tanto para querérselo quitar como para cambiarlo de color según el día de la semana y el chico con el que quede porque, eso sí, la protagonista de «Caperucita arcoiris» no parece saber estar sola; de ahí el interés en que el trabajo sobre los cuentos se haga con cuidado, no sea que caigamos en estereotipos tan malos como los que intentamos evitar.

Un tercer caso en la misma colección es «Lobito y la Caperucita Feroz», es la inversión de papeles la que motiva que la niña lleve una caperuza gris con la que se camufla en el bosque. De este modo, a pesar de perder el color, la prenda mantiene la función protectora que parece haber tenido originalmente.

Junto a la caperuza tenemos la cesta. Este segundo atributo del personaje, siempre siguiendo a González Marín, ahonda en «la caracterización del cuento como un relato de iniciación femenina». Así, uno de los testimonios más antiguos (un escolio a *Lisístrata* de Aristófanes) nos presenta a las *canéforas*, muchachas que formaban parte de una procesión en la que vestían ropas de color azafranado y llevaban cestas, cestas en las que iba una torta que pudiera ser antecedente del pastel que Caperucita lleva a su abuela. González Marín destaca que formar parte de la procesión de las *canéforas* «era un honor concedido a muchachas de buena familia», puesto que «no se trataba de la rutinaria tarea de trasladar los instrumentos necesarios para los sacrificios» sino que «en determinadas ocasiones el transporte de las cestas se transformó en un rito de significado especial y se efectuaba en procesiones solemnes» (2005, pp. 77-78).

Estas *canéforas* se conectan con rituales del ciclo agrícola, aunque, como destaca la mencionada estudiosa: «en la zona de Lokroí Epizephýrioi, cerca de Temesa: las jóvenes de la ciudad se entregaban a los extranjeros en el templo de Afrodita. Siempre acabamos conducidos a los mismos sitios» (2005, pp. 78-79).

En efecto, retornamos una y otra vez al mismo lugar: el paso de la adolescencia a la juventud, la iniciación sexual. De hecho, creo que la resistencia del cuento al intento de dulcificación (las caperucitas oscuras, violentas y pornográficas parecen ser legión) lo demuestra (Colomer, 1996, p. 7). En esta vejez, creo, reside la novedad de *Caperucita Roja*, que actualizará su significado entre los siglos XVIII y XX, dentro de la renovación de la mitología en esta época, tal y como ha estudiado Gimberg (2008). Con ello llegará a ser, ahora sí, un cuento nuevo, tan nuevo que se sigue resignificando. En este sentido, la presencia de la versión de los Grimm y su difusión suponen una actualización sobre la que se desarrolla el arquetipo, dando lugar a versiones no ya opuestas a la de los cuentistas alemanes, sino diferentes a ella. Como afirma Valentina Pisanty:

Un cuento como el de *Caperucita Roja* está tan arraigado en el imaginario colectivo que suscita las más variadas interpretaciones, según los

intereses personales de intérprete y del contexto histórico en que se verifica la interpretación.... La función desarrollada por el cuento en el contexto de la experiencia humana es quizá precisamente la de dejarse leer de manera distinta de vez en cuando y, por tanto, de ayudar al intérprete a ajustar las cuentas con lo que más le urge en cada período concreto de su existencia. (Pisanty, 1995, pp. 86-87).

Volviendo de nuevo a la cita de Hans Ritz, «una historia que no se puede interpretar al menos de tres formas, no es una buena historia» (Noguerol, 2011).

3. CÓMO ESCRIBIR A PARTIR DEL CUENTO. ALGUNOS EJEMPLOS

Dado que este material tradicional nos pertenece en tanto que seres humanos (de ahí mi interés en acudir al concepto junguiano de *arquetipo*) y, por ello, estamos en nuestro derecho de intervenir sobre ellos, es necesario conocerlos a fondo en su variedad, alejándonos tanto de la idea de una versión primitiva (los *Urmärchen*) como de otra definitiva. Muy al contrario, por expresarlo en palabras de Antonio Rodríguez Almodóvar, los cuentos tradicionales son un «texto infinito», un «proyecto histórico de la humanidad por dotarse de un modelo narrativo polivalente e ilimitado, en conexión con las más radicales preocupaciones del hombre y de la sociedad» (Rodríguez Almodóvar, 2004a, p. 25). Más todavía, bajo la apariencia de esa «masa» a la que se refería Angela Carter, «existen unos patrones, unas estructuras, que les dan cohesión y permiten, al mismo tiempo, la diversidad; esto es, una gramática» (Rodríguez Almodóvar, 2004a, p. 25).

Frente a esta labilidad, carece de sentido pretender que se ha llegado a un punto final con los cuentos tradicionales, ni para preservarlos ni para apartarlos, ni mucho menos para hacer de las versiones de los Grimm una especie de *Non Plus Ultra*. Muy al contrario, la capacidad creativa de *Caperucita Roja* desmiente esta idea. Así, nos encontramos no sólo versiones como las estudiadas por Perera Santana a la luz de *Palmipsestos* de Genette, bajo el lema «transformación, imitación, parodia, pastiche» (2002, p. 20) o las mencionadas de Cano y Munari/Agostinelli, sino historias ancladas en aspectos del cuento, pero que se desarrollan de nuevo. Es el caso del álbum ilustrado *El tigre que vino a tomar el té* (1968), de Judith Kerr (donde aparece un tigre

en lugar del lobo, como en la versión taiwanesa citada atrás). En este álbum no descubrimos la presencia del cuento que nos ocupa, hasta una de las últimas páginas; en ella Sofía, la protagonista, lleva un abrigo rojo con caperuza. Hasta ese momento, no es fácil ver en el tigre a un lobo feroz encantador que se cuelga en casa y devora cuando encuentra a su paso, menos todavía si no se conocen las versiones asiáticas. Más aún, la presencia de la caperuza hace que, mientras para los niños puede ser una casualidad ocasional, para los adultos supone replantearse la historia entera y volver sobre ella. En este punto el cuento puede verse, a la luz de la propia biografía de Kerr, de familia judía alemana que tuvo que huir del nazismo, como una historia admonitoria en la que un animal fiero se presenta sonriente y lleno de encanto, dispuesto, sin embargo, a dejarnos sin nada. Bajo esta luz, la identidad del padre de Sofía con el cazador del cuento se hace también transparente en el ámbito de la sociedad de los años sesenta del siglo xx.

Algo similar cabe ver en «Marco y Mirko, el diablo y la señora De Magistris», incluido *Cuentos escritos a máquina* (1977), de Gianni Rodari. Este escritor y teórico de la literatura fantástica creía que los cuentos debían ser adaptados cuando los niños sienten que el cuento ya no les aporta y «aceptan que de la historia nace la parodia» (Rodari, 2006, p. 78), de forma que se construya sobre ellos un aprendizaje cultural constructivo. Eso sí, destaca Rodari, quien quiera modificar el cuento, tendrá que analizarlo en profundidad. Es lo que hizo él al utilizar *Caperucita Roja* para el cuento mencionado. En él, la pareja protagonista, dos hermanos gemelos que van armados de martillos y son capaces de responder y hacer huir al propio diablo, se mueren de miedo cuando su vecina, la señora De Magistris, les cuenta el cuento que nos ocupa:

La señora De Magistris avanza inexorable. Caperucita Roja se despidió de su mamá... Echa a andar dando brincos... Entra en el negro bosque... Y he aquí que de detrás de una mata... Ya está: es el lobo feroz. Marco y Mirko se esconden bajo el sofá, entrechocando los dientes e implorando misericordia. Se abrazan muy fuerte y contienen la respiración. Sus martillos yacen como objetos olvidados al margen de la historia. (Rodari, 2011, p. 382).

Transformar el cuento para mostrar, por ejemplo, lo frágil de la fortaleza exterior es una posibilidad entre tantas. Los cuentos se convierten, así, en recursos adecuados para continuar la educación literaria, una vez que dejan

de interesar por sí mismos. García Carcedo (2018) ha destacado la importancia de mantenerlos, de una forma u otra, durante el crecimiento:

Los cuentos fascinan a los niños desde muy pequeños, pero llega un momento, en torno a los diez u once años en que empiezan a rechazarlos, abandonan sus primeros amores literarios para buscar narraciones más complejas y acordes con sus nuevas preocupaciones preadolescentes (temas amorosos, subversivos, o más tarde temáticas en relación con el despertar sexual, con los ritos de iniciación, etc.). (García Carcedo, 2018).

Para ello, aduce la autora una razón fundamental: «es muy importante tener en cuenta el carácter subversivo de la buena literatura juvenil, ya que sus ideales no son siempre los del mundo convencional de los adultos» (García Carcedo, 2018). En este sentido, Rodari rompe con la visión tradicional del cuento y con la de la narradora apacible, esa vecina que no ve el terror que infunde a los niños, porque está «avanzando diligentemente en su labor de ganchillo» (p. 383), pero también con esos dos *chicotes* al estilo tradicional y el estereotipo que representan. Con ello, además, *Caperucita Roja* sirve, en un formato moderno, para reescribir otro cuento tradicional, el que conocemos como número XLVII de *El conde Lucanor*: «Lo que sucedió a un moro con una hermana suya que decía ser muy miedosa». La estructura del cuento (esa gramática de la que hablaba Rodríguez Almodóvar) es la misma, pero lo que despierta el miedo no es el ruido del agua, sino el lobo feroz.

4. CONCLUSIONES

Los cuentos tradicionales aportan a nuestra especie el desarrollo de una serie de arquetipos que, ligados a nuestro desarrollo cultural, se han ido plasmando en cuentos y obras literarias que los fijan de diferentes modos y que transforman su sentido de acuerdo con los tiempos y culturas. La presencia de ese arquetipo básico bajo las diferentes reelaboraciones hace de este material algo insustituible en el ámbito educativo, pues permite introducir desde los primeros cursos elementos culturales que se van a mantener, transformados, a lo largo de las diferentes etapas educativas.

Uno de los más fructíferos en la actualidad es el de *Caperucita Roja*, que parece proceder de tiempos muy antiguos y haberse recreado y resignificado

a lo largo del tiempo hasta la actualidad. Las versiones de *Caperucita Roja* son tantas y tan variadas que permiten incluso contar la historia tomando como protagonista a cada uno de los personajes. Junto a las diferentes formas de transformar el cuento hemos visto cómo se mantienen determinadas señas (la caperuza y la cesta), a pesar del cambio de protagonista o de su transformación en contacto con diferentes lenguas y culturas.

Por otra parte, el cuento de *Caperucita Roja*, como muchos otros cuentos, ha sido fuente de inspiración para nuevas obras en las que el conocimiento del arquetipo y el cambio en la sociedad se dan la mano para lograr historias renovadas, que llaman a un público nuevo a integrarse, transformándola, en una comunidad cultural más amplia que a la que podía dirigirse en el caso de cada narración oral. En esta ocasión me he referido a las versiones llevadas a cabo por Judith Kerr, Gianni Rodari y Carles Cano, dedicadas a público infantil y juvenil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakucz, D. (2011). «Y la boca traga y por fin somos una». *Dos caperucitas en la literatura argentina contemporánea (textos de Luisa Valenzuela y Javier Daulte)*. Recuperado de <https://bit.ly/3aMPjJY> [Consulta: 10/12/2018].
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.
- Cano, C. (2016). *Siete caperucitas y un cuento con lobo*. Madrid: Anaya, El Duende Verde.
- Carter, A. (2017). *Cuentos de hadas de Angela Carter*. Madrid: Impedimenta.
- Cervera, J. (1994). La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño. *Monteolivete*, 9-10, 21-36. Recuperado de <https://bit.ly/2wQ4gw6> [Consulta: 11/02/2019].
- Coloma, P. L. (1876). *Pelusa*. Madrid: Casa Editorial Saturnino Calleja-Fernández. Recuperado de <https://bit.ly/2QbmiQa> [Consulta: 26/06/19].
- Colomer, T. (1996). Eterna Caperucita. *CLLJ*, 87, 7-19.
- Conde, J. C., e Infantes, V. (2007). *De cancioneros manuscritos y poesía impresa. Estudios bibliográficos y literarios sobre lírica castellana del siglo XV*. Madrid: Arco Libros.
- Dundes, A. (ed.). (1989). *Little Red Riding Hood. A Casebook*. Madison: University of Winsconsin Press.
- El Hematocrítico. (2014). *Feliz feroz*. Madrid: Anaya, Sopa de Libros.

- Escribano Hernández, A. (2011). Caperucita Roja, paradigma de la nueva mujer en la publicidad *Extravío: Revista Electrónica de Literatura Comparada*, 6, 22-37. Recuperado de <https://bit.ly/2TJeQhj> [Consulta: 13/06/2019].
- Fernández San Emeterio, G. (2006). Algunas calas en el uso de los nombres de color en el Quijote. *Anales cervantinos*, XXXVIII, 95-111.
- Fernández San Emeterio, G. (2019). *Caperucita roja* en la obra de Carles Cano. *CLLJ*, 292, 18-28.
- Fuertes, G. (s. f.). *Teatro para niños*. Madrid: Susaeta.
- García Carcedo, P. (2018). Otros cuentos tradicionales y sus orígenes. Propuesta didáctica para las aulas de Secundaria. *Letra 15. Revista de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo»*. Recuperado de <https://bit.ly/2TYmoMm> [Consulta: 13/06/2019].
- García Padrino, J. (2018). *Historia crítica de la Literatura infantil y juvenil en la España actual (1939-2015)*. Madrid: Marcial Pons.
- González Marín, S. (2005). *¿Existía Caperucita Roja antes de Perrault?*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Jullien, F. (2017). *La identidad cultural no existe*. Barcelona: Taurus.
- Jung, C. G. (2002). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Madrid: Trotta.
- Jung, C. G. (2012). *Símbolos de transformación*. Madrid: Trotta.
- Kerr, J. (2016). *El tigre que vino a tomar el té*. Pontevedra: Kalandraka, Libros para Soñar.
- Menéndez Pidal, R. (1973a). *La épica medieval española. Desde sus orígenes hasta su disolución en el Romancero*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Menéndez Pidal, R. (1973b). *Estudios sobre el Romancero*. Madrid: Espasa-Caple.
- Munari, B., y Agostinelli, E. (1998). *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca*. Madrid: Anaya, Sopa de Libros.
- Noguerol, F. (2011). *La metamorfosis de Caperucita*. Recuperado de <https://bit.ly/38MeoTX> [Consulta el 19/12/2018].
- Orenstein, C. (2003). *Caperucita al desnudo*. Barcelona: Ares y Mares.
- Perera Santana, Á. (2002). Caperucita Roja en la LIJ contemporánea. *CLLJ*, 151, 15-22.
- Perrault, C., Grimm, J., Grimm, W., y Tieck, L. (2011). *Caperucita Roja*. Madrid: Nórdica.
- Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós, Instrumentos.
- Propp, V. (1981). *Morfología del cuento, seguida de Las transformaciones de los cuentos maravillosos y de E. Meletinski, El estudio estructural y tipológico del cuento*. Madrid: Fundamentos.

- Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Booket.
- Rodari, G. (2011). *El libro de la fantasía*. Barcelona: Blackiebooks.
- Rodari, G. (2017). *Escuela de fantasía*. Barcelona: Blackiebooks.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2004a). *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez, El Árbol de la Memoria.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2004b). *La verdadera historia de Caperucita Roja*. Sevilla: Kalandraka.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2013). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Almodóvar, A. (s. f.). *Caperucita, el más enigmático de los cuentos*. Recuperado de <https://bit.ly/2TJ97bl> [Consulta: 08/11/2018].
- Solana, L. (2003). *Aires de juego*. Madrid: CCS, Galería del Unicornio.
- Vacas, R. (2012). *Abecé diario*. Zaragoza: Edelvives.
- Vekić, T. (2011). *(Re)escrituras de Caperucita Roja en la literatura hispánica*. Vancouver: Universidad de British Columbia. Recuperado de <https://bit.ly/2IFesKL> [Consulta: 26/06/2019].
- Ziolkowski, J. M. (1992). A Fairy Tale from before Fairy Tales: Egbert of Liège's «De Puella a Lupellis Servata» and the Medieval Background of «Little Red Riding Hood». *Speculum*, 67, 549-575.
- Zumthor, P. (1989). *La letra y la voz de la «literatura» medieval*. Madrid: Cátedra, Crítica y Estudios Literarios.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Fernández San Emeterio, G. (2020). Relecturas de *Caperucita Roja*: comprender el arquetipo desde el cuento. *Educación y Futuro*, 42, 79-99.

De princesas valientes y príncipes sensibles: los roles de género en los cuentos tradicionales y la LIJ

About Brave Princesses and Sensitive Princes: Gender Roles in Folk Tales and in Children's and Youth Literature

BEGOÑA REGUEIRO SALGADO

DOCTORA EN LITERATURA ESPAÑOLA.

PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Resumen

A punto de terminar la primera veintena del siglo XXI, seguimos luchando por alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres y, no hay duda de que la educación es la mejor herramienta para conseguirlo. En este artículo se persiguen dos objetivos: en primer lugar, desterrar las falsas creencias que acusan a los cuentos tradicionales de machistas; en segundo lugar, ofrecer al alumnado de las facultades de Educación un repertorio de cuentos tradicionales y de autor, de probada calidad literaria, con los que presentar modelos femeninos, masculinos y de relación entre géneros que se salgan de los tópicos del patriarcado.

Palabras clave: cuentos tradicionales, educación literaria, literatura infantil y juvenil, feminismo, estudios de género.

Abstract

Now well into the second decade of the 21st century, we are still struggling to achieve equality between men and women and it is doubtless to me that education is the best tool to achieve this equality. The aim of this paper is twofold: 1) to reject the false beliefs that accuse folk tales of promoting sexism; and 2) to offer initial teacher training students a repertoire of folk tales, and other tales of acknowledged literary quality, through which they can access female, male and gender-related models beyond patriarchy types.

Key words: folk tales, literary education, children's and youth literature, feminism, gender studies.

1. INTRODUCCIÓN

La literatura infantil es uno de los lugares donde mejor podemos ver los valores de una época. Mucho se ha escrito sobre el papel socializador de la LIJ y secundamos a Guadalupe Jover (2007) cuando afirma que uno de los valores destacables de la literatura, en general, y de la literatura destinada a los más jóvenes, en particular, es la capacidad de crear una nueva ciudadanía en la que se refleje la evolución social y el modelo de convivencia al que queremos llegar.

Cada día, los telediarios y los periódicos nos recuerdan que, aunque lo creíamos ya superado, uno de los problemas estructurales que azotan nuestra sociedad es la falta de igualdad entre géneros. Por eso, no cabe duda de que debe ser un tema que adquiera cierto protagonismo en la literatura que ofrecemos a las nuevas generaciones, pues, como afirma Teresa Colomer «Uno de los aspectos más transparentes de la función educativa de la literatura infantil y juvenil a lo largo de su historia ha sido el de la transmisión cultural de los modelos femeninos y masculinos» (Colomer, 1994, p. 8).

De acuerdo con esto, lo que me propongo es revisar algunos títulos para trabajar la igualdad de género, y, sobre todo, desmontar tópicos como el de que los cuentos tradicionales o los cuentos de autor anteriores a 1970 son mayoritariamente machistas. De esta manera, trataré de ofrecer a los alumnos y alumnas de las facultades de Educación una selección de obras adecuadas para el tratamiento de este tema realizada desde el rigor académico, y recuperaré para ellos y ellas la frescura y vitalidad de los cuentos tradicionales, en los que, además de respuestas a las grandes preocupaciones de la humanidad a lo largo de los siglos, encontramos modelos de conducta y de relaciones que desmontan los estereotipos del patriarcado.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como es sabido, en los años setenta se produce un avance en el movimiento feminista que afecta a los estudios en este ámbito y a los trabajos que abordan la literatura desde esta perspectiva por medio de la crítica feminista. En esta línea, se producen importantes investigaciones de las que se desprenden resultados relevantes. Una de ellas es la realizada por varios investiga-

dores de Princetown, en 1971, en la que se revela que en un enorme porcentaje de la LIJ analizada por los investigadores (ochocientos libros de una muestra de mil) las niñas y mujeres aparecían relegadas tanto en su aparición como en el papel que desempeñaban dentro de la historia, eminentemente pasivo. Tales resultados traen consigo la acción inmediata que se materializa en la elaboración de guías o manuales (como el editado por Mc Graw-Hill, en 1974, para orientar a sus redactores y escritores en el tratamiento no discriminatorio de los sexos), la celebración, en 1975, del Año Internacional de la Mujer, por iniciativa de la UNESCO; o, más estrechamente relacionado con el ámbito en el que nos movemos, la aparición de LIJ preceptiva, como el libro *Della parte delle bambine, (A favor de las niñas)* publicado por Adela Turín en 1976 y editado en España, poco tiempo después de mano de la editorial Lumen.

En años posteriores, los estudios en esta línea continúan y, así, Colomer, en 1994, analiza el rol de la mujer en textos publicados a partir de 1970; en 2012, Penas lo hace en la literatura gallega escrita entre 1975 y 1985; y, en 2011, Aguilar trata de proporcionar una visión global del tema en la LIJ española desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. Igualmente, algunos investigadores han analizado las características de la literatura destinada a jóvenes lectoras durante el Régimen Franquista. Entre ellos, encontramos trabajos como el de Díaz Plaja-Taboada (2011), que estudia las novelas destinadas a las niñas a partir de 1939, o el de Bravo Guerreira y Maharg-Bravo (2003) que hablan de la serie de Celia (también recogida por Díaz Plaja-Taboada) como semilla del feminismo en la literatura infantil de posguerra. En la misma línea, la crítica de los siglos XX y XXI ha establecido algunos criterios como elementos de medición de la relevancia de la mujer en los textos. Orquín (1989) habla del número de protagonistas mujeres y niñas, y recoge del manual de Mc Graw-Hill la relevancia del papel activo que desempeñan las niñas protagonistas, y la importancia de evitar determinadas palabras y conceptos (1989, p. 15). Barragán (1989), a su vez, insiste en el lenguaje, la asignación de roles y la dependencia de la mujer. Turín (1989) añade, además, la presencia de títulos en femenino. Por su parte, Colomer (1994) apunta el reparto de los roles centrales y subsidiarios, el sexo de los adversarios, y las características relacionadas con el carácter y la profesión. Por último, Torres y Palomo (2016) establecen como rasgo recurrente en los personajes femeninos las funciones de ser salvadas y de tener como finalidad el matrimonio.

Es curioso observar que casi la práctica totalidad de estos estudios dan por hecho que es en la segunda mitad del siglo xx cuando las mujeres comienzan a adquirir visibilidad en los textos, obviando así la importancia del profeminismo desarrollado en España durante los años de la Segunda República de la mano de mujeres como Madga Donato, Carmen de Burgos, etc. La falta de atención que la crítica les ha prestado y, por ende, ha prestado a los textos de LIJ que algunas de ellas escribieron, nos ha privado, del conocimiento de obras muy relevantes, especialmente en lo que se refiere al tema de este estudio.

Por otro lado, aunque con poco respaldo académico más allá de Hugo Cerda (1984), y desde un feminismo poco riguroso y poco documentado, en los últimos años se ha desarrollado una corriente de opinión pública según la cual los cuentos tradicionales son machistas y nocivos para los niños y niñas, lo cual ha tenido como consecuencia, incluso, que se llegase a recomendar eliminarlos de las bibliotecas de aula en algunos colegios en abril de 2019 al considerarlos «tóxicos» por reproducir patrones sexistas (Vallespín, 10 de abril, 2019).

Todo esto parece hacer necesario replantear el tema y, teniendo como guía los criterios que ha señalado la crítica para identificar los textos que no discriminan a la mujer y ofrecen paridad en las relaciones entre géneros, ir más allá y recuperar los cuentos tradicionales, así como los de autores y autoras anteriores a 1970, que presentan modelos genéricos alternativos al modelo del patriarcado. Igualmente, revisar los cuentos de publicación posterior nos permitirá ampliar la lista de lecturas recomendadas con diferentes modelos de mujeres, de hombres y de relaciones y, de este modo, ofrecer al profesorado un material, en muchos casos, desconocido.

3. METODOLOGÍA

Como se ha dicho previamente, la finalidad de este trabajo es ofrecer a profesores y profesoras de todos los niveles educativos, en especial educación infantil y educación primaria, un repertorio de obras de LIJ que sirvan como modelo en lo que se refiere a la relación entre hombres y mujeres, y la distribución de roles genéricos. Para ello, se procederá a presentar tales obras en

un trabajo eminentemente descriptivo que, sin embargo, bebe de análisis previos en investigaciones ya realizadas¹ o en curso².

Para llegar a la selección que aquí se propone, en primer lugar, ha sido necesario realizar una búsqueda bibliográfica en lo que se refiere a crítica feminista y a estudios sobre el papel de la mujer y de la niña en la LIJ. De estos trabajos académicos se han extraído los criterios que la crítica ha empleado para determinar de qué manera se tratan los personajes femeninos en este género literario. Los resultados de esta investigación son los que, muy someramente, se han presentado en el apartado de «fundamentación teórica».

En segundo lugar, ha sido preciso conocer y analizar obras de LIJ de diferentes épocas y tipologías, es decir, obras de tipo tradicional y obras de autor anteriores y posteriores a 1970 (que, como vimos, supone un punto de inflexión en cuanto al inicio de las preocupaciones feministas, que culminan con la celebración del Año Internacional de la Mujer en 1975). Una vez leídas y, tras una primera selección, se ha procedido a analizar los textos teniendo en cuenta la perspectiva de género y prestando atención a la presencia o no de los rasgos señalados por la crítica para detectar micromachismos o desigualdades en lo que a género se refiere.

Por último, a partir de los resultados obtenidos, se ha tratado de fijar una posible selección de textos recomendables para el aula desde una perspectiva de género, atendiendo, sobre todo, a los cuentos tradicionales, objeto principal del trabajo y de especial relevancia por el mensaje que transmiten y por los ataques de los que han sido objeto. Por otro lado, para facilitar al profesorado la selección de textos en función de lo que quieran mostrar, en los trabajos posteriores a 1970, se ha procedido a una nueva clasificación según los textos rompan los estereotipos de género por presentar otros modelos de mujer, otros modelos de hombres u otros modelos de relación.

De este modo, siguiendo estos criterios, elaborados a partir de una reflexión teórica, queda establecida una posible lista de lecturas con variedad de textos,

¹ Véase Regueiro Salgado (2017).

² Investigaciones realizadas en el marco del proyecto *Reciclajes culturales: transliteraturas en la era postdigital (REC-LIT)*, financiado por el MICIINN (Referencia: RTI2018-095522-B-I00).

tanto en lo que se refiere a tipologías como en lo que tiene que ver con las épocas, todos ellos con una calidad elevada, que favorecerá el gusto por la lectura y el desarrollo de la competencia literaria. En esta línea, la especial atención a los cuentos tradicionales aportará, además, títulos con los que obtener todos los beneficios que aportan estos cuentos a nivel cultural y psicológico, mientras se trabaja la igualdad entre hombres y mujeres.

4. RESULTADOS

Como señalaba, aunque este trabajo se centre, sobre todo, en cuentos tradicionales, me parece interesante contextualizarlos y completar la lista de obras con publicaciones contemporáneas y algunas obras destacables de la Edad de Plata en las que, muchas veces a partir de la estructura del cuento tradicional, se plantean modelos alternativos a los defendidos por el patriarcado. De este modo, los resultados de la investigación se presentarán por orden cronológico inverso, es decir, comenzando por lo más moderno, para terminar con los cuentos tradicionales, en los que me detendré un poco más.

4.1 Literatura infantil y juvenil de finales del siglo xx y del siglo XXI

Los últimos años del siglo xx y los primeros del siglo XXI han asistido a una revolución en todo lo que concierne a la igualdad de género y a la concienciación de educadores y editoriales. Si bien es cierto que todavía queda mucho recorrido por hacer, también lo es que los libros que presentan una sensibilidad especial en lo que concierne a la mujer se han multiplicado. Ahora bien, hay que señalar varias cuestiones susceptibles de mejora o necesitadas de atención. En primer lugar, en muchas ocasiones, se ha equivocado la literatura con la pedagogía y la didáctica, y muchos libros destinados a la infancia han perdido su carácter literario al desatender el valor artístico en aras de un dogmatismo que, además, parece alejar a lectores que buscan en la literatura un elemento de placer y disfrute. En segundo lugar, es importante destacar que, si en la literatura infantil se ha prestado especial atención a este tema y los libros destinados a concienciar sobre las capacidades de la mujer o el papel que debe ocupar se han multiplicado, cuando llegamos a los libros destinados a la adolescencia, volvemos a encontrar obras, en prosa y en verso, donde se reproducen modelos de mujeres sumi-

sas ante hombres dominantes y se perpetúa el esquema de amor romántico mal entendido donde un héroe atormentado y maldito necesita de una mujer pura que lo redima³. Por otro lado, un vacío importante es el que dejan los libros en los que se reivindican modelos alternativos de hombre, ya que apenas encontramos un puñado de publicaciones frente a la multitud que abordan el caso de la mujer.

Dicho esto, podemos dar una serie de títulos que considero especialmente útiles para trabajar este tema, aunque está claro que la selección es solo una propuesta que adolece de una parte de subjetividad, puesto que es imposible conocer todos los libros publicados. Dentro de la ingente cantidad de obras, podemos establecer varias categorías: libros que presentan modelos alternativos de mujer, libros que presentan modelos alternativos de hombre y libros que presentan modelos alternativos de relación.

Dentro de los libros que presentan modelos alternativos de mujer, también podemos hacer subcategorías, dado que lo que se pretende con cada libro no es siempre lo mismo. Así, podemos hablar de libros que realizan diferentes tipos de reivindicaciones:

- Reivindicación de la capacidad de la mujer para desarrollar diversas actividades: *Cuando las niñas vuelan alto*, Raquel Díaz Reguera (2017); *Daniela Pirata*, Susanna Isern y Gómez (2017); *Las niñas serán lo que quieran ser*, Raquel Díaz Reguera (2018).
- Reivindicación contra la opresión y la alienación femenina: *Rosa caramelo*, Adela Turín (1976); *Arturo y Clementina*, Adela Turín (1976); *Memorias de una gallina*, Concha López Narváez (1989); *La cenicienta que no quería comer perdices*, Nunila López Salamero (2009)⁴; *Las princesas también se tiran pedos*, Ilan Brenman y Iionit Zilberman (2010); *El dinosaurio, el príncipe, la niña y su mamá*, Miguel Rojo y Carlos Álvarez Cabrero (2010); *Bonitas*, Stacy McAnulty y Joanne Lew-Vriethoff (2017).

³ Véase sobre esto Colomer, T., y Olid, I. (2008). Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 51, 55-67.

⁴ Esta obra se dirige más bien a un público adulto, pero quizá también podría emplearse con adolescentes.

- Reivindicación de la naturaleza femenina: *Vacío*, Anna Llenas (2013); *Mamá*, Mariana Ruiz Johnson (2013); *Max y los superhéroes*, Rocío Bonilla y Oriol Malet (2016).
- Trabajo con el autoconcepto femenino: *Muy María*, Mercé Anguera (2002); *Yo voy conmigo*, Raquel Díaz Reguera (2015); *Guapa*, Canizalez (2016).
- Reivindicación de la fuerza y la autonomía de la mujer⁵: *Julie y los lobos*, Jean Craighead George (1972); *Momo*, Michael Ende (1978); *Cuentos en verso para niños perversos*, Roald Dahl (1982); *Matilda*, Roald Dahl (1989); «Caperucita azul», (en *Caperucita roja, verde, amarilla, azul y blanca*) Enrica Agostinelli (1998); *El árbol de Julia*, Luis Matilla (1999); Serie de Tiffani Dolorido y Terry Pratchet (2015); *Todas las hadas del reino*, Laura Gallego (2015); «La princesa que tenía la lengua bífida» y «La primera imbryne» (en *Cuentos extraños para niños peculiares*) Ransom Riggs (2016).

Por otro lado, si nos fijamos en los libros que presentan modelos alternativos de hombre, como decía, la muestra es menor, pero podemos entresacar algunos títulos interesantes. Entre ellos: *Oliver Button es un nena*, Tomie de Paola (1979); *iPapáááá!*, Carles Cano (2001); *La ovejita que vino a cenar*, Steve Smallman (2006); *P de papá*, Isabel Martíns (2006); *La mitad de Juan*, Gemma Lienas (2008); *El galáctico, pirático y alienígena viaje de mi padre*, Neil Gaiman (2013); *Feliz Feroz*, El Hematocrito (2014); *Tipos duros (también tienen sentimientos)*, Keith Negley (2015); *Lágrimas bajo la cama*, Ana Meilán y Marta Mayo (2016).

Por último, en lo que se refiere a modelos de relación que se alejen del mal entendido amor romántico, de la idea de que los seres humanos estamos incompletos hasta encontrar una pareja o de que esta pareja debe ser siempre del sexo opuesto, podemos encontrar los siguientes títulos: *La parte que*

5 Probablemente estos son los libros en los que el mensaje es menos obvio pues no se trata de obras programáticas cuyo único mensaje es el que se refiere a la importancia de la mujer, sino que tienen otras temáticas y la preponderancia de la mujer o su papel activo en la trama se presenta desde la más absoluta naturalidad. Posiblemente, sean también las obras cuyo efecto sea más eficaz.

falta, Shel Silverstein (1976); *La parte que falta conoce a la O grande*, Shel Silverstein (1981); *Un príncipe algo raro*, Fernando Lalana (1996); *Tres con Tango*, Justin Richardson y Peter Parnell (2005); *El aprendizaje amoroso*, Laetitia Bourget (2008); *La princesa Ana*, M^a Luisa Guerrero (2010); *Te quiero casi siempre*, Anna Llenas (2015); *Familias*, Sergio Palacios (2018)⁶.

4.2 Cuentos de autor escritos antes de 1970

Según la crítica, la LIJ empieza a prestar atención a la mujer a partir de los años setenta del siglo xx. Ya se anunciaba en la introducción, donde veíamos cómo las múltiples autoras y autores que se han ocupado del tema señalaban que las obras de la primera mitad del siglo xx adolecían de un sesgo machista y presentaban de manera recurrente mujeres con roles pasivos que funcionaban como personajes secundarios. Sin embargo, afirmar esto implica estar obviando uno de los periodos más florecientes, pues, si la Edad de Plata (1898-1936) es rica en la literatura española, esta incluye la literatura infantil, a la que prestaron atención muchos de los autores y autoras más destacados.

Si nos centramos en las obras, veremos que son múltiples las que cumplen con los requisitos ya repetidos de presencia de la mujer en el título, protagonista activa etc. Por falta de espacio y por no tratarse de un artículo centrado en este tema, resulta imposible analizar en profundidad todas las muestras⁷, pero sí haremos, un breve recorrido por las más significativas. Así, podemos destacar *Viajes y aventuras de una muñeca española en Rusia* (1920), de Sofía Casanova; *La protegida de las flores* (1930), de Magda Donato; de Manuel Abril «Una señorita china exageradamente fina», que apareció en la sección de «Cuentos de Calleja en colores» del número 10 de *Pinocho* (pp. 6-7) y «La princesa más fea del mundo» publicado entre los números 11 y 12 del mismo

⁶ No se han incluido en ninguna de las selecciones obras como *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* (*Cien historias de mujeres extraordinarias*), de Elena Favilli y Francesca Cavallo (2017); *Cuentos de buenas noches para niños que se atreven a ser diferentes*, de Ben Brooks (2018) y *Cuentos de buenas noches para niños que sueñan con cambiar el mundo*, de G. L. Marvel (2018) porque se trata de biografías y no de literatura, a pesar de que se denominen "cuentos".

⁷ Para más información, ver Regueiro Salgado (2017).

Semanario en 1925; por último, *Doña Centenito, gata salvaje*, de Carmen Conde, publicada ya en la década de los años cuarenta del siglo xx.

En el caso de *Viajes y aventuras de una muñeca española en Rusia*, encontramos la narración, por boca de la muñeca Carmela, de la huida de la guerra y de la revolución soviética de un grupo esencialmente femenino compuesto por la niña Kryisia (dueña de la muñeca), la abuela de Kryisia y su niñera. En algún momento se menciona también a hombres, como padres o tíos, pero con mucha menor frecuencia y en un plano mucho más alejado de todo lo que le ocurre a la niña. Encontramos, pues, mujeres fuertes, capaces de desenvolverse solas, cuidando las unas de las otras, en el peor de los escenarios.

Por su parte, la obra de Magda Donato, *La protegida de las flores*, a partir de una estructura de cuento tradicional, constituye casi un manifiesto feminista. Blanquita, protagonista principal, que, a priori, presenta características en las que se mezclan rasgos más o menos prototípicos con otros más novedosos, «Blanquita era una niña muy guapa y muy buena, que vivía sola en una casita a la entrada de un bosque. Se pasaba los días estudiando, hilando, cantando y leyendo cuentos», se va a convertir en un icono de no sumisión ante el hombre que quiere robarle sus flores: «Sí –contestó Blanquita, cuya timidez había desaparecido ante la horrible perspectiva del martirio de sus flores–; ya sé que sois el rey de este país; pero no sois el rey de mi jardín». Esta actitud tendrá consecuencias y la niña necesitará ayuda, pero la salvación no vendrá de ningún hombre, sino de un grupo de mujeres, las flores, que, lejos de ser meros elementos ornamentales, se alían y se unen para luchar contra el agresor y liberar a su amiga: «Entonces todas las flores se arrojaron sobre el rey: las rosas le pinchaban despiadadamente con sus espinas, los nardos redoblaron su perfume hasta levantarle dolor de cabeza y las enredaderas le ataron las manos para impedirle defenderse» (1930).

En el caso de los cuentos de Manuel Abril, podemos señalar diferentes aspectos en cada uno de ellos. En el caso de «La princesa más fea del mundo», debe destacarse el papel protagonista de las mujeres en todos los roles y cumpliendo todas las funciones importantes del relato, tanto los relacionados con los héroes y protagonistas (la princesa, que actuaría como heroína pasiva que actúa en función de los que su madre le impone) como los de los antagonistas (la reina y el hada Ranilde). Por otro lado, es muy relevante en este cuen-

to el hecho de que se valore la belleza interior de la mujer por encima de su belleza física (muy en línea con las reivindicaciones de las feministas de la época):

Tuvo la Princesa profesores de todas las ciencias conocidas y de muchas cuyo secreto se ha perdido. Aprendió todos los idiomas, incluso el de las aves, cuyo canto eclipsaba con su voz, tan maravillosa, que hasta el mismo Sol se paraba y las olas del mar detenían su ir y venir para escucharla embelesadas. Al mismo tiempo su corazón desbordaba de todas las virtudes y el pueblo la bendecía en sus oraciones, agradecido de su liberalidad y de su caritativa influencia...

El Emperador, que era un hombre lleno de sabiduría, la cogió de la mano y exclamó, arrodillándose ante ella: –Para mí, ¡oh Princesa llena de virtudes y de inteligencia! eres siempre más bella que la misma belleza.

Por otro lado, en el cuento «Una señorita china exageradamente fina», volvemos a encontrar la defensa de la *imperfección* como mayor signo de belleza. En este caso, la muñequita de porcelana china funciona, más bien, como objeto al que los demás llevan de un lado a otro, pero nos interesa ver cómo, tras pasar muchas penalidades cuando la criada la vende, la muñeca, antes altiva y poco apreciada por los demás, vuelve al hogar rota, sucia y más sabia; será entonces cuando todos la quieran.

Para terminar, en *Doña Centenito, gata salvaje*, es esta la que asume todo el protagonismo y toda la acción dentro de una camada de «cinco varones y una niña». Ya es significativo el que sea la niña la elegida para protagonizar la historia, pero lo es aún más el que la razón de esta elección sea que Centenito es la más intrépida e inteligente de los seis, lo que la convierte en modelo de sus hermanos y en líder indiscutible de la manada. Así pues, volvemos a encontrar un ejemplo que rompe claramente la afirmación de Turín de que «en el mundo de los modernos libros ilustrados, los niños son activos, las niñas pasivas sin excepción» (1989, p. 27). Parece que en la literatura de la primera mitad del siglo xx también ejemplos variados de mujeres fuertes y activas.

4.3 Los cuentos tradicionales

Como se anticipaba, en los últimos años, se ha dado una corriente popular y mediática que ha estigmatizado los cuentos tradicionales acusándolos de ser

cuentos en los que se defiende un régimen machista y dominante, una sociedad feudal y clasista, en la que el aristocratismo es el estatus privilegiado y deseado por los personajes, y en los que se produce una identificación de la felicidad con los bienes materiales (Hugo Cerda, 1984). Una lectura en profundidad bastaría para eliminar tales prejuicios, sin embargo, entre los círculos no especializados, se ha extendido peligrosamente esta idea. Ya se señaló la prohibición de varios cuentos tradicionales, entre los que se encontraban *Caperucita Roja* y *La Bella Durmiente*, en un colegio de Barcelona, en abril de 2019; pero, además, la aparición de colecciones como *Érase dos veces*, de la editorial Cuatro Tuercas, en la que se reescriben cuentos tradicionales sin atender a su estructura ni a su significado, apuntan en la misma dirección.

Por ello, frente a estos ataques, se han pronunciado, en forma de manifiestos y artículos, todos los expertos en el tema, como Rodríguez Almodóvar (*No toquéis a Blancanieves*⁸), Gascón (*Caperucita y el lobo tóxico*⁹) o el grupo ELLI (*Que no nos roben a la Bella Durmiente*¹⁰). Además, existe una abundante bibliografía sobre el tema, como el estudio de Valentina Pisanty (1995), el de Bruno Bettelheim (2006), el de Claudio Naranjo (2013) y el de Pinkola Estés (2012) que, además, analiza los cuentos desde una perspectiva junguiana y se centra de manera especial en la representación de la mujer y en lo que la mujer recibe de la lectura de este tipo de textos; o algún libro de difusión como el de Bucay (2017).

A la luz de todo esto, parece que podemos llegar a la conclusión de que la acusación y el vilipendio a los cuentos de hadas se debe al desconocimiento de su esencia, al desconocimiento de los propios cuentos tradicionales más allá de los que se han popularizado en la gran pantalla y en las versiones más difundidas, (alejadas ya de las primeras versiones transcritas); y al desconocimiento de lo que realmente transmiten los cuentos en una lectura profunda que vaya más allá de los rasgos de época otorgados por los recopiladores o las opiniones y terminología empleadas por la crítica, pues, como señala Pisanty en relación al caso de las versiones de los hermanos Grimm:

⁸ Véase Rodríguez Almodóvar (9 de julio, 2011).

⁹ Véase Gascón (12 de abril, 2012).

¹⁰ Véase Grupo ELLI (2019).

El cuento literario (y, en consecuencia, también el oral que sufrió su influencia) se convirtió en un instrumento pedagógico en mano de la burguesía: piénsense en los contenidos morales y educativos que los hermanos añadieron a las historias populares y también en los papeles sexuales (mujeres pasivas y dóciles, hombres activos y aventureros). (Pisanty, 1995, p. 65).

Para acabar con estos ataques, desde la premisa de que no se deben a manipulaciones ideológicas (Pisanty, 1995)¹¹ sino a desconocimiento, se hace necesario arrojar un poco de luz, conocer el significado de los cuentos, las primeras versiones escritas que hubo de ellos y ampliar el repertorio de cuentos que contamos.

De este modo, lo primero que parece imprescindible es saber a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de cuentos tradicionales, ya que, con frecuencia, el uso reiterativo y poco apropiado de un término conduce a la pérdida de significación y a la mayor confusión a la hora de emplearlo. En este caso, utilizando la definición que da Antonio Rodríguez Almodóvar (2015, p. 31):

El cuento popular es un relato de tradición oral relativamente corto, con un desarrollo argumental de intriga dividido por lo común en dos partes o secuencias (aunque la segunda suele estar perdida) y perteneciente a un patrimonio colectivo que remite a la cultura indoeuropea.

En efecto, esta definición ya nos remite a algo mucho más amplio y rico de lo que parecen tener en mente los detractores de los cuentos tradicionales o populares, también conocidos como cuentos de hadas por la presencia habitual de estos personajes mágicos en cuentos de tradición europea. No obstante, aún con esta definición por delante, es habitual que, cuando preguntamos a nuestros alumnos o alumnas o, incluso, a los más reticentes respecto a este género, solo acierten a dar títulos como «Blancanieves», «Caperucita» o «La Bella durmiente», pues ignoran el amplísimo repertorio de cuentos con el que contamos. En este caso, no me interesa tanto recuperar todos los títulos (que pueden encontrarse en diversas compilaciones) sino destacar aquellos que desmontan de manera radical la supuesta ideología machista de los cuen-

¹¹ «También en el plano ideológico, se puede manipular y reelaborar muy fácilmente los cuentos» (Pisanty, 1995, p. 28).

tos tradicionales al presentar, de acuerdo con los parámetros marcados por la crítica, protagonistas femeninas que, además, aparecen en el título, son activas y, no solo se salvan solas sino que, en muchas ocasiones, salvan también a los personajes masculinos (príncipes o no) que las acompañan. Algunos de estos cuentos son: «Blancaflor, la hija del diablo», «El príncipe encantado», «El príncipe durmiente», «El príncipe sapo», «La princesa mona», «La princesa rana», «La rana y la culebrina», «Estrellita de oro» y «Los tres trajes». Estos relatos, pertenecientes a la tradición hispánica y presentes en la antología de Rodríguez Almodóvar *Cuentos al amor de la lumbre* (1999), aparezca o no el personaje femenino en el título, presentan mujeres resueltas y decididas que se salvan a sí mismas, que son artífices de su suerte y de su destino («Estrellita de oro», «Los tres trajes»), y que, incluso, son las que salvan a los personajes masculinos, que se convierten, entonces, en héroes mucho más pasivos que sus homólogos femeninos («Blancaflor, la hija del diablo», «El príncipe encantado», «El príncipe durmiente», «El príncipe sapo»). También dentro de la tradición hispánica, son especialmente curiosos los casos de «El papagayo», en el que no aparece ningún personaje masculino, por lo que todos los roles, positivos o negativos, son ocupados por mujeres, y «Los cuatro oficios» en el que, si bien hay matrimonio al final del cuento, es la mujer la que elige con quién casarse. De todos los títulos citados, me interesa detenerme mínimamente en «El príncipe durmiente», por las características y relación que mantienen los personajes, y por los ecos claros que establece con uno de los clásicos más conocidos y, por ende, más atacados, «La Bella durmiente». Como tantas veces, este cuento comienza con «este era una vez un rey que tenía una hija muy bonita a quien quería mucho y en todo le daba el gusto» (2015, p. 137). Esta princesa se asoma a la ventana tras una gran nevada y escucha la copla de un pastor en la que se habla de «el rey que dormirá/ y no despertará/ hasta la mañanita de San Juan». La princesa, entonces, muestra interés por la historia y el pastor le cuenta lo que, a su vez, su madre le ha contado a él: según la leyenda, muy lejos, hay un rey muy guapo que está encantado y que duerme todo el año, excepto la madrugada del día de San Juan en que despierta para comprobar si alguna princesa está a su lado; el día que halle a una junto a su cama, despertará, mientras tanto, seguirá durmiendo. Tras escuchar esta historia, nuestra princesa, que poco tiene de sumisa, pasiva y obediente, decide partir en buscar del rey: «La princesa se calló, pero se propuso buscar el castillo, si bien, como sabía que su padre no había de consentirlo, nada le dijo... una noche desapareció del palacio» (2015, p. 128).

Tras la partida, comienza el periplo de la princesa que, antes del llegar al castillo del rey durmiente, debe superar una serie de pruebas y caminar un largo recorrido en el que pasa por la casa del Sol, las Estrellas y el Aire. Una vez en el castillo, la princesa debe esperar a la noche de San Juan, pero, tras unos días se aburre, así que decide comprar una esclava para que le dé conversación. Así sucede y van pasando los días, hasta que llega la noche de San Juan en la que la esclava engaña a la princesa para que se aleje de la cama y, de esta forma, cuando el rey despierta la ve y se casa con ella, pues así lo dicta el encantamiento. De nuevo, la princesa se ve en la necesidad de superar una serie de dificultades hasta que consigue que el príncipe descubra la verdad, se case con ella y mate a la esclava que los engañó. Como se ve, no solo se da la vuelta a la historia, sino que la princesa protagonista es mucho más activa y decisiva en el avance de la historia que cuando los papeles se invierten.

Por otro lado, la antología de Pinkola Estés, también ofrece cuentos de otras tradiciones muy interesantes desde una perspectiva de género. En primer lugar, por ejemplo, «Piel de foca, piel del alma», que, según la estudiosa: «se suele narrar más en los países del norte, en cualquier país donde haya mares helados» y del que «circulan distintas versiones entre los celtas, los escoceses, las tribus del noroeste de Norteamérica y entre los siberianos e islandeses» (2012, p. 361). Se trata de un cuento que, además de presentar al personaje femenino en el título, muestra una mujer que reivindica su libertad y su derecho a volver a su naturaleza y ciclo vital, aunque eso implique el abandono del hogar, es decir, transmite un mensaje muy semejante a «Arturo y Clementina», de Turin, pero desde un lirismo y una pluralidad de significados que conceden al relato una belleza y profundidad mayores. Igualmente, «Vasalisa la sabia», protagonizado por una Vasalisa que aparece sobre todo en cuentos narrados en Rusia, Rumanía, la antigua Yugoslavia, Polonia y los países bálticos, viene a reivindicar la capacidad instintiva primaria de las mujeres transmitida de generación en generación.

Por otro lado, como decía antes, la aversión a los cuentos tradicionales también se debe a una lectura superficial que desconoce el significado de unos relatos que han acompañado al género humano desde el origen de los tiempos. De esta manera, a los que los acusan de machistas, clasistas etc. hemos de responderles, a partir de los estudios realizados por especialistas como Bettelheim (2006), que los cuentos no son descripciones de la realidad, sino que sus mensajes se transmiten en planos simbólicos que los niños son capaces de entender.

Los cuentos de hadas enseñan bien poco sobre las condiciones específicas de la vida en la moderna sociedad de masas; estos relatos fueron creados mucho antes de que esta empezara a existir. Sin embargo, de ellos se puede aprender mucho más sobre los problemas internos de los seres humanos, y sobre las soluciones correctas a sus dificultades en cualquier sociedad, que a partir de cualquier otro tipo de historias al alcance de la comprensión del niño. (Bettelheim, 2010, p. 11).

Asimismo, los cuentos de hadas no dan imágenes unilaterales (2010, p. 304), sino que lo que se dice en referencia a una mujer es igualmente aplicable a un hombre y viceversa. De acuerdo con esto, señala Bettelheim: «los héroes masculinos y femeninos son proyecciones, en dos personajes distintos, de dos aspectos (artificialmente) separados de un único proceso que todo ser humano debe experimentar en el crecimiento» (Bettelheim, 2010, p. 304). Así pues, si se dice que una chica se ha vuelto introvertida al intentar ser ella misma y que un chico se enfrenta al mundo externo de modo agresivo, ambos a la vez simbolizan las dos maneras distintas de conseguir la propia identidad: aprendiendo a comprender y dominar el mundo interno y el externo. Las actitudes son intercambiables y aparecen distribuidas de distintas maneras en cuentos diversos.

Más allá de esto, debemos señalar que, como anunciábamos, el hecho de que los cuentos tradicionales hayan acompañado a la humanidad en todo su desarrollo se debe a que, indudablemente, transmiten una enseñanza valiosa de la que no debemos privar a las generaciones actuales. Con los avatares de los héroes y heroínas, con su necesidad de separarse del hogar o, incluso, con la pérdida prematura de padres y madres, los cuentos enseñan que la lucha contra las dificultades es inevitable, pero que podremos vencerlas si actuamos de forma correcta; que no estaremos solos, porque podremos establecer otras relaciones interpersonales firmes y duraderas cuando tengamos que separarnos de nuestros padres; y que, siempre, podremos llegar a un puerto seguro.

Una vez asimilados estos mensajes, podremos seguir jugando con los cuentos para desactivar todo lo que nos parezca obsoleto, machista o inapropiado, del mismo modo que lo han hecho muchos autores y autoras que nos ofrecen versiones modernizadas de los cuentos en los que elementos como el humor transforman la esencia de los personajes. Así, por ejemplo, *Cuentos en verso para niños perversos* de Roald Dahl (1982) o *Cuentos políticamente correctos*, de James Finn Garner (1994).

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Como se ha anunciado en diversas ocasiones, el trabajo expuesto aspira a presentar al profesorado de educación infantil y educación primaria una posible selección de obras interesantes no solo por su calidad literaria sino también por los valores que transmiten desde una perspectiva de género. Igualmente, dado que la elección de estas obras obedece a los valores detectados en ellas a partir de un análisis exhaustivo, se ha tratado de ofrecer parte de este análisis y de las características que se han buscado en ellas según lo establecido por la crítica.

Una vez confeccionada esta lista de textos, además de la presentación, descripción y análisis de las mismas, considero que podemos extraer algunas conclusiones.

En primer lugar, y, probablemente, como conclusión principal y fundamental (a pesar de lo obvio), estamos en condiciones de afirmar que existe una abundante bibliografía para presentar el tema de la igualdad de género a partir de obras de calidad literaria que, por ello, activarán de manera mucho más eficiente el pensamiento de los niños y niñas, a la vez que favorecerán el desarrollo de la competencia literaria y les producirán el placer, intrínseco a la literatura, que facilita todo lo demás.

Por otro lado, podemos concluir que, frente a todos los anatemas, la literatura tradicional, de origen popular y transmitida de generación en generación por las mujeres (en la mayoría de los casos), contiene modelos frescos de relaciones intergeneracionales que rompen con los esquemas patriarcales. Solo tenemos que conocer estos cuentos.

Asimismo, podemos asegurar la necesidad de recuperar algunas de las obras de la Edad de Plata Española, pues en ellas encontramos algunas de las primeras reivindicaciones feministas dirigidas a la infancia desde la pluma de autoras de la talla de Carmen Conde o Magda Donato.

Son muchas, pues, las opciones y las propuestas de relaciones entre géneros que la literatura, también la literatura infantil, ha ofrecido a lo largo de los tiempos. Reivindicando el papel socializador del que hablábamos al principio de este estudio, la literatura infantil siempre ha ofrecido modelos de relación y, tanto en la literatura tradicional, como en la de la Edad de Plata o la contemporánea son muchas las ocasiones en las que estos modelos se han opuesto al patriarcado. Así pues, aunque quede mucho por hacer en lo que a igual-

dad entre géneros se refiere, a día de hoy, disponemos de grandes recursos y la literatura de calidad es, sin duda, uno de los mejores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, M. (1925a). La princesa más fea del mundo. *Pinocho*, 11 y 12.
- Abril, M. (1925b). Una señorita china exageradamente fina. *Pinocho*, 10.
- Aguilar Domingo, M. S. (2011). La figura de la mujer en la literatura infantil y juvenil española desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. En *Identità e genere in ambitoispanico* (pp. 83-92). Milano: Franco Angeli.
- Barragán Medero, F. (1989). Conocimiento social, sexismo y literatura infantil. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 2(11), 8-12.
- Bernard, M. (ed.). (2008). *Papel de mujeres. Mujeres de Papel. Periodismo y comunicación del siglo XIX a nuestros días*. Bergamo University Press.
- Bravo Guerreira, M. E. B., y Maharg-Bravo, F. (2003). De niñas a mujeres: Elena Fortún como semilla de feminismo en la literatura infantil de la postguerra española. *Hispania*, 86(2), 201-208.
- Bucay, J. (2017). *Cuentos clásicos para conocerte mejor*. Barcelona: Espasa.
- Casanova, S., y Larraya, T. G. (1920). *Viajes y aventuras de una muñeca española en Rusia*. Hijos de Santiago Rodríguez.
- Cerda Gutiérrez, H. (1984). *Ideología y cuentos de hadas*. Madrid: Akal.
- Colomer, T. (1994). A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 57(7), 7-24.
- Conde, C. (2007). *Carmen Conde para niños y jóvenes*. Ediciones de la Torre.
- Díaz Plaja-Taboada, A. (2011). *Escrito y leído en femenino: novelas para niñas. Análisis y valoración en su contexto*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Donato, M. (1930). *La protegida de las flores*. Librería y editorial Rivadeneyra.
- Gascón, D. (13 de abril de 2019). Caperucita Roja y el lobo tóxico. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/2QtQhDa> [Consulta: 02/12/2019].
- Grupo ELLI. (2019). *Que no nos roben a la Bella Durmiente*. Recuperado de <https://bit.ly/3befPFG> [Consulta: 02/12/2019].
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.
- Naranjo, C. (2013). *El viaje interior en los clásicos de Oriente*. Zamora: Ediciones la Llave.
- Orquín, F. (1989). La nueva imagen de la mujer. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 2(11), 14-19.

- Pena Presas, M. (2012). As imaxes femininas na narrativa infantil e xuvenil galega: dos roles tradicionais á novela feminista (1975-1985)/Feminine images in Galician literature for children and young adults: from traditional roles to the feminist novels (1975-1985). *Madrygal: Revista de Estudos Gallegos*, 15, 107-117.
- Pinkola Estés, C. (2012). *Mujeres que corren con los lobos*. Barcelona: Ediciones B.
- Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós.
- Propp, V. (2018). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- Regueiro Salgado, B. (2013). Viajes y aventuras de una muñeca española en Rusia. The intercultural and transcultural point of view of Sofía Casanova, a Spanish woman in Russia. En *Transnational Identities of Women Writers in the Austro-Hungarian Empire* (pp. 197-209). Addleton Academic Publishers.
- Regueiro Salgado, B. (2017). Mujeres viajeras, rebeldes e imperfectas en la literatura infantil de la Edad de Plata. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 15, 133-151.
- Rodríguez Almodóvar, A. (9 de julio de 2011). No toquéis a Blancanieves. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/3bhFBj7> [Consulta: 02/12/2019].
- Rodríguez Almodóvar, A. (2015) *Cuentos al amor de la lumbre I*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torres Begines, C., y Palomo Montiel, E. (2016). De objeto de salvación a heroínas de su propia historia. La evolución de las princesas en la literatura infantil actual/ From salvation object to heroes of their own story. The evolution of the princesses in the present children's literature/ D'un objet de salut à un'héroïne de sapropre histoire. L'évolution des princesses dans la littérature infantile actuelle. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 28, 285.
- Turin, A. (1989). Hermosas, cariñosas y pacientes. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 2(11), 24-27.
- Vallespín, I. (10 de abril de 2019). Vetada la Caperucita Roja por sexista. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/33wbO3u> [Consulta: 02/12/2019]

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Regueiro Salgado, B. (2020). De princesas valientes y príncipes sensibles: los roles de género en los cuentos tradicionales y la LIJ. *Educación y Futuro*, 42, 101-119.

Publicidad y cuentos infantiles: la educación por competencias en el caso de *Caperucita Roja*

Folk Tales & Advertising: A Competence Approach Applied to Little Red Riding Hood

ARTURO ESCALANTE BARRIGÓN

LICENCIADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA Y EN TEORÍA DE LA LITERATURA

Y LA LITERATURA COMPARADA.

PROFESOR DE SECUNDARIA EN LA CAM Y PROFESOR ASOCIADO

EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UCM

Resumen

La legislación educativa en nuestro país se basa en el trabajo por competencias que los alumnos deben adquirir a lo largo de su vida escolar. Los docentes enseñamos para entender e interpretar el mundo y desarrollarnos en él. El empleo de los cuentos tradicionales en el aula, puesto en entredicho en los últimos años por cuestiones no literarias, consigue que la intertextualidad entre ellos y otros actos de comunicación sea accesible para quienes hayan desarrollado su competencia literaria. A través de los anuncios que tratan con el cuento de Caperucita Roja, habituales en nuestra cultura, vemos cómo es imprescindible el conocimiento del mismo para llegar a comprender como receptores todos estos textos publicitarios.

Palabras clave: literatura infantil, publicidad, cuentos, competencia literaria, Caperucita Roja.

Abstract

The educational legislation in Spain is based on the competences that students should develop throughout their school life. Therefore, teachers try to help students to interpret and understand the world around them in order to be able to manage in a successful way. The use of folk tales in the classrooms, questioned in recent years because of non-literary issues, makes intertextuality between folk tales and other means of communication accessible to those who have developed their literary competence. Through the ads related to *Little Red Riding Hood*, so popular in our culture, we may realise how relevant is to know this folk tale in order to understand all these advertising texts.

Key words: children's and youth literature, advertising, folk tales, literary competence, Little Red Riding Hood.

1. LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS¹

La LOE (Ley 2/2006 de 3 de mayo) establecía desde su preámbulo un cambio educativo que se había ya apuntado con la LOGSE y que se ha mantenido con alguna pequeña variación en la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). La presencia por primera vez de las competencias en educación acercaba a España a las legislaciones europeas y a una transformación que aún estamos viviendo y que marcará la educación del futuro. La LOE hablaba de 8 competencias básicas, mientras que la LOMCE las reducía a 7 y las denominaba competencias clave, un nombre más acorde con el original inglés *key competences*.

La LOE nos presentaba este cambio refiriéndose al aprendizaje como un proceso que no se circunscribe únicamente a una etapa vital sino a toda la vida y que debía...

proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

La educación por competencias en las distintas etapas educativas nos lleva a buscar como docentes una finalidad vital a todo lo que se enseñe en las aulas, a establecer vínculos entre lo que se trata en las distintas asignaturas con lo que se puedan encontrar los alumnos fuera del colegio... y no solamente en un determinado momento, sino que en cualquier fase de la vida se debe educar pensando en formar para entender mejor el mundo.

En este punto nos encontramos con el objetivo de este artículo: establecer las conexiones culturales que se dan entre los cuentos tradicionales y la publicidad y defender el uso pedagógico de los primeros como parte del conocimiento que como ciudadanos ponemos en marcha cuando nos convertimos en receptores-consumidores de anuncios publicitarios. Todo ello

¹ Para poder hacer una lectura más adecuada y cómoda del artículo es recomendable usar el código QR que aparece en el *anexo 1*. Este código permite descargar un archivo pdf con todas las imágenes a color que se van tratando en artículo y que también aparecen en el *anexo 2* en blanco y negro.

siempre enfocado hacia esa educación basada en competencias. En este punto debemos aludir a la competencia literaria, un concepto que no se trata en la legislación, pero sí en numerosas obras y artículos científicos que la sitúan dentro de la competencia lingüística y comunicativa y que en este texto la vamos a relacionar también con la *conciencia y expresiones culturales*.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato indica sobre esta última competencia que «implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos»; igualmente se indica que «requiere de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones sobre la herencia cultural (patrimonio cultural, histórico-artístico, literario, filosófico, tecnológico, medioambiental, etcétera) a escala local, nacional y europea y su lugar en el mundo. Comprende la concreción de la cultura en diferentes autores y obras, así como en diferentes géneros y estilos, tanto de las bellas artes (música, pintura, escultura, arquitectura, cine, literatura, fotografía, teatro y danza) como de otras manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (vivienda, vestido, gastronomía, artes aplicadas, folclore, fiestas...)». Es en esta competencia donde debemos centrar nuestra atención ya que la unión de literatura y publicidad ponen en funcionamiento un conocimiento del mundo que tendremos como objetivo en el aula. La unión de ambas y los casos de hipertextualidad de la segunda con elementos de la primera posibilitan que se desarrolle esta competencia. Al analizar y comprender los anuncios con elementos literarios ponemos en juego esta competencia y logramos ir más allá, entendemos las conexiones que se establecen entre distintas artes y/o procesos comunicativos.

2. LA COMPETENCIA LITERARIA: LITERATURA Y PUBLICIDAD

En este punto, hemos de pensar que la competencia literaria, no incluida explícitamente entre las siete tratadas en nuestras leyes educativas, está a medio camino entre la que acabamos de tratar y la competencia lingüística,

aunque es en esta última donde se suele incluir únicamente. El concepto de competencia literaria presenta también problemas al no haber una definición clara sobre qué es. Mendoza Fillola (2008) lo ha estudiado ampliamente y ya plantea la dificultad de definir este concepto tal y como sucede con el de Literatura. Es interesante, en cualquier caso, la reflexión que hace sobre el intertexto lector y cómo este es fundamental en la competencia literaria:

El intertexto del lector es el esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual y que permiten la construcción de (nuevos) conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria. A su vez, el intertexto del lector potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural. (p. 7).

En este mismo artículo ya establece Mendoza Fillola la interesante relación entre literatura y publicidad. Allí nos presentaba el caso de un anuncio del banco BBV (aún no había crecido el nombre con la A de Argentaria) en el que se hacía referencia a la fábula de la cigarra y la hormiga (*anuncio 1*)². En este documento reflexiona además de sobre la competencia literaria, sobre cómo en su adquisición se ve comprometida también la Literatura Infantil y Juvenil ya que sus obras «tienen valor y entidad en sí mismas, son entidades semióticas de categoría estética y su funcionalidad no es necesariamente la de servir de vía secundaria de acceso a la “gran literatura”» (p. 2).

La unión de literatura infantil y publicidad ha sido tratada también desde el punto de vista ético por María Teresa Pellicer (2016) en un artículo en el que destacamos que es una relación muy productiva para la publicidad al encontrar en los cuentos un gran material para sus creaciones y compartir ambas «la emoción como elemento central de su discurso. Los cuentos pretenden crear emociones en sus lectores, emociones que le provoquen una acción determinada. Lo mismo pretende la publicidad» (p. 141).

² Los anuncios que aparecen enumerados se incluyen por orden en el *anexo 2*. (*Nota del editor*).

Esta emoción «es una de las razones por las que los cuentos se convierten en un buen reclamo en los anuncios, ya que nos permiten aludir a ideas y recuerdos que provocarán una reacción rápida, que es la compra del producto o servicio anunciado» (p. 142).

La literatura infantil, y más concretamente los cuentos, se convierten en un gran reclamo publicitario al formar parte activa de nuestro saber literario y cultural. Identificamos perfectamente personajes, situaciones, objetos, etc. que aparecen en estas historias. Esta es la cuestión principal, el hecho de que la publicidad que emplea estos elementos pueda llegar perfectamente a cualquier persona al ser universales. Se apuntan otras cuestiones, Pellicer indica también que «los cuentos tienen asociados unos valores que, no sólo son reconocidos por el público, sino que forman parte de sus anhelos. Es decir, muchos son los que desean la bondad, belleza, suerte, etc., de Cenicienta, la cual consiguió escapar de una vida desgraciada y convertirse en una auténtica princesa» (p. 143). Sin embargo, lo que veremos es que esos valores no son lo que se destaca más en la publicidad, sino que lo habitual es ver una ruptura de lo establecido en el cuento. Volveremos más adelante con esto.

Los cuentos se convierten así en un elemento más de la publicidad que no deja de ser un proceso comunicativo complejo en el que entran en juego diversos códigos. Son muchas las definiciones que podemos encontrar sobre esta, pero al igual que ocurre con las referidas a la Literatura, ninguna de ellas es plena, siempre quedan flecos que no cubren la realidad a la que se refieren. Entre las que más se acercan al punto de vista de publicidad como comunicación encontramos la de Brown (1965):

La publicidad en el sentido moderno es producto de la sociedad de masas, en tanto llega a existir solamente cuando la gente ya no puede hacer la mayor parte de su comunicación en forma personal y comienza a necesitar algún otro método de informar lo que vende y dónde lo vende. (p. 76).

O esta otra establecida por la UNESCO en 1978 recogida en Ferrer (1992):

La publicidad es esencialmente una actividad de comunicación, que forma parte del proceso y del sistema de comunicación, y que apunta a promover la venta de un artículo, producto o servicio, a fomentar una idea o a lograr cualquier otro efecto que desee conseguir el anunciante. (p. 32).

Los esquemas comunicativos de la publicidad se modifican a partir de la sencillez del de la Teoría de la información. Así lo afirman autores que se han ocupado del tema, como el profesor de teoría de la Literatura Kurt Spang (1979) que lo trata así:

La comunicación publicitaria opera también con los conceptos de emisor, receptor y medio, pero con la diferencia de que los tres se presentan con notable complejidad. El emisor no es un individuo, sino una empresa publicitaria que trabaja por encargo de una entidad comercial. Su finalidad es la promoción de un producto o de un servicio a través de medios muy diversos. El receptor tampoco es en principio un individuo, sino un determinado grupo de adquisidores potenciales cuya selección depende a su vez del producto o del servicio que se anuncie. (p. 93).

O Ferrer Rosello (1992) que incide en esta misma línea:

Un sencillo modelo de la comunicación publicitaria se compondría de tres elementos: un EMISOR de información (la empresa productora del bien o servicio a anunciar y en su representación, la empresa de publicidad) que a través de unos CANALES (los *mass-media* sobre todo) se dirige a un RECEPTOR (el consumidor) con ánimo de modificar su comportamiento de compra. Este modelo se complica al introducir en él variables básicas que se interaccionan en su interior: emisor, mensaje, codificación, significante, canal, significante reactivado, receptor, decodificador y retroalimentación. (p. 57).

Evidentemente, al tratarse la publicidad de un sistema de comunicación, los elementos indispensables estarán presentes y serán muy importantes; pero, al igual que ocurre con la comunicación literaria, todo se complicará de manera que se dé lugar a niveles de comunicación mucho más enrevesados. En este sentido, la publicidad se ha asociado en ocasiones con la Literatura. Pensemos por ejemplo que en nuestro *Don Quijote de la Mancha* los niveles de comunicación pasan del nivel real (autor-lector-obra impresa-español...) a uno ficcional de múltiples variantes donde hemos de situar no sólo al narrador, sino también a un autor ficcional, a un traductor de árabe (ya que el código original, según la ficción cervantina, no era el español), a personajes que se convierten en emisores y receptores de otras historias... En fin, un sistema de creación que hasta ese momento sólo se podía dar en Literatura. La publicidad entraña también muchos de esos elementos. De hecho, nos

encontramos con que hay investigadores que consideran esta disciplina como un nuevo género de Literatura, algo arriesgado en nuestra opinión ya que no se vale únicamente de códigos lingüísticos. En la línea de presentar la publicidad como parte de la Literatura encontramos a Sánchez Guzmán (1995):

La llamada «teoría del texto» proporciona las condiciones materiales y estructurales necesarias para el análisis estético de los textos publicitarios. Y su utilización en este campo ha permitido superar los límites con que tradicionalmente ha trabajado la teoría del texto (el texto poético literario, de estructura estética, y el texto teórico-científico, de estructura lógica), configurando entonces a la publicidad como un nuevo género literario que, además está caracterizado por una ausencia de límites formales, puesto que en los mensajes publicitarios es posible toda configuración textual, desde el estilo literario clásico a la poesía de vanguardia, pasando por la metáfora emotiva y el argumento deductivo. (p. 518).

El sistema comunicativo empleado por la publicidad es complejo, ya no hay sólo un receptor individual, sino un receptor-masa, de manera que el mensaje publicitario debe adaptarse a unos modos y formas que lo hagan llegar al mayor número de personas posibles. Esto nos lleva a plantearnos cómo se estructura ese mensaje. Es un proceso complejo; en primer lugar, el mensaje debe adaptarse al canal por el que se transmite. En cualquier caso, sí podemos determinar ya que ese mensaje publicitario está constituido por multitud de códigos y no únicamente el lingüístico, con lo cual el discurso publicitario se convierte en una creación compleja en la que hay que tener en cuenta muchos factores. De ahí que no sea únicamente una persona la emisora, como hemos visto en la definición que ofrecía el profesor Kurt Spang, sino un amplio grupo que va desde los responsables de publicidad de una empresa y los creativos de la agencia de publicidad hasta llegar a los autores materiales del discurso (dibujantes, fotógrafos, actores, locutores, etc.). La multitud de códigos (y variedad según el soporte) hace que los anuncios se conviertan en auténticos objetos de investigación por parte de la Semiótica.

En este sentido podemos acudir a la diferenciación que hace Raúl Eguizábal Maza en su obra *El análisis del mensaje publicitario*; en ésta establece que «el modelo lingüístico-informacional, y todavía más el modelo puramente informacional, parecen insuficientes cuando de lo que se trata es de estudiar

los problemas de la significación y su pertinencia en los procesos de comunicación de masas» (p. 59). Es decir, la publicidad es un sistema complejo que rebasa los límites de una estructura comunicativa lingüística y debemos aplicarle un modelo más complejo: el comunicativo semiótico-informacional. Éste estaría basado en el principio de que «la noción de la comunicación deja de hacer hincapié en la transferencia de información para centrarse en la idea de transformación de un sistema en otro mediante el empleo de cierto código.» Según todo esto, el receptor estaría situado en el centro de este sistema, ya que es él el encargado de descifrar y transformar el mensaje. En este sentido cobra verdadera importancia su competencia, su experiencia como base para esa transformación. El receptor entenderá el anuncio en la medida en que conozca el mundo que le rodea y, fundamentalmente dentro de este, la publicidad de la que forma parte:

Es probable que la competencia interpretativa de los destinatarios más que en códigos explícitamente aprendidos se base sobre todo en articulaciones de textos ya recibidos... Hay otras (unidades que intervienen en los mensajes publicitarios) cuya significación sólo se alcanza a través del receptor, es éste quien les dota de significación con referencia a un saber cultural subjetivo. (Eguizábal, 1990, pp. 59-63).

El destinatario del mensaje publicitario se convierte en el eje y objetivo de la publicidad al intentar alcanzar su interés. Su atención determinará la existencia no sólo de un determinado anuncio, de una publicidad determinada, sino también del producto o servicio anunciado. Así el receptor-consumidor se convierte en el fin último de la publicidad y ha de ser él el que con su compra mantenga el producto en el mercado y por lo tanto también su publicidad. El conseguir la aceptación por parte del receptor del anuncio y que lo recuerde es un paso importante para que pueda llegar a comprar el producto anunciado. Esta es una de las principales finalidades del mensaje publicitario, aparte, evidentemente, de la persuasión: el recuerdo del mensaje debe permanecer el mayor tiempo posible entre el público destinatario.

3. LOS CUENTOS COMO REFERENTES PUBLICITARIOS

En este punto, debemos pensar que existen en publicidad muchos ejemplos en que se emplean personajes y situaciones relacionadas con los cuentos

infantiles. No se trata de valorar estos desde un punto de vista ético, psicológico o pedagógico, algo que en los tiempos que corren se ha convertido en algo tan peligroso como pasearse con una edición del *Lazarillo* en el siglo XVI, sino de ponerlos en valor como elementos culturales de nuestra tradición, sin entrar en si debemos *emparedarlos* durante unas centurias a la espera de que sean rescatados en tiempos menos convulsos.

Los cuentos tradicionales forman parte de nuestro acervo y nuestra cultura se fundamenta en una tradición en la que no se pueden dejar de lado todos los relatos tradicionales que han llegado a nosotros tras cientos de años de transmisión oral o a través de la visión más personal de autores como Andersen o los hermanos Grimm. El conocimiento de estos cuentos resulta fundamental para comprender el mundo, para enfrentarnos a él. No sólo por una cuestión literaria, sino porque al ser universales, estas historias van a impregnar otras artes y procesos comunicativos: la lengua está salpicada de expresiones que provienen de cuentos («te va a crecer la nariz» cuando pensamos que alguien es un mentiroso; «duerme más que la Bella durmiente» cuando queremos remarcar que una persona pasa muchas horas dormida...), composiciones de cantantes actuales tiene referencias a cuentos («Caperucita» de Ismael Serrano, «Qualsevol nit pot sortir el sol» una preciosa canción en catalán de Jaume Sisa en que se refieren numerosos personajes de cuentos infantiles, «Peter Pan» de Dani Martín, etc.); el cine actual, con películas basadas en cuentos tradicionales (Cenicienta, Hansel y Gretel, Blancanieves...) o la televisión con series totalmente centradas en la literatura infantil como «Érase una vez». El mundo de la publicidad no se queda atrás. Al ser los personajes de esta literatura parte de nuestra cultura, se entiende que su empleo hará que cualquier individuo pueda llegar a captar el mensaje y el sentido de lo que se quiere transmitir.

Como ya hemos mencionado anteriormente, no pretendemos hacer un análisis moral ni ético de cómo emplea la publicidad los referentes de los cuentos infantiles, María Teresa Pellicer (2016) trata este mismo tema desde este punto de vista. Lo que buscamos aquí es ver cómo hay una gran cantidad de textos publicitarios en los que se presenta esta intertextualidad con la literatura y cómo su recepción, comprensión e interpretación va a requerir por parte de quien lo recibe poner en juego su competencia literaria y por extensión, la competencia básica que mencionábamos más arriba.

Al observar cómo trata la publicidad los cuentos tradicionales, vemos que en la mayor parte de los casos se hace a través de la ruptura con lo establecido en la obra literaria. Es decir, que se busca fundamentalmente una transgresión para provocar un acercamiento al receptor mediante el humor, la sorpresa o la provocación. Hay algunos anuncios que siguen lo establecido, pero son los menos. Encontramos algunos como los de la empresa de moda *Hermès Paris* que publicitan sus zapatos haciendo referencia al momento en que Cenicienta pierde el suyo de cristal al bajar unas escaleras (*anuncio 2*) y otro en que el príncipe lo coloca en el pie de la protagonista (*anuncio 3*), pero sustituyendo ambos por uno de su marca. El propio eslogan de estos anuncios recuerda a los cuentos ya que se dice «la vie comme un conte». Otros como los de empresa de aviación Sky recurren a personajes de LI, pero porque estaban promocionando sus planes de viajes para niños; así emplean a Caperucita Roja (*anuncio 4*) y Pinocho (*anuncio 5*) que están siendo inspeccionados con detectores de metal por personal de control de aeropuertos y usan el eslogan «Only the safest programs for your kids». En este caso el empleo está basado en el reconocimiento de los personajes como propios de la infancia, como una metáfora en la que se vería identificado cualquier niño.

Sin embargo, son más los casos en que se produce la ruptura de lo establecido en el cuento, algo que va a exigir una competencia literaria mayor: si no se conoce bien la obra literaria, habrá detalles que se perderán, no lograremos descifrar, comprender e interpretar correctamente el mensaje del anuncio publicitario, ni llegaremos a disfrutar de él en este proceso. Esto lo podemos comprobar cuando nuestra tradición no recoge el cuento que se utiliza en el anuncio. Nuestra competencia literaria y cultural estará limitada y el ejercicio de comprensión del acto publicitario será más complejo. Tenemos varios ejemplos para ilustrar este caso. En España y otros países europeos el personaje del hada de los dientes no ha tenido cabida ya que contábamos con un personaje distinto para la misma función (el Ratoncito Pérez en España, Topolino en Italia, *la petite souris* [el ratoncito] en Francia); la influencia se ve en los países anglófilos. De esta manera una publicidad que nos presente a este personaje deberá poner en funcionamiento unos conocimientos que tradicionalmente no tenemos ni empleamos. Así una serie de anuncios (6, 7 y 8) de productos de la marca de higiene dental *Listerine* nos presenta escenas en las que el hada de los dientes ha cambiado su trabajo; ahora se dedica a ser telefonista, basure-

ra y ladrona debido a que la eficacia de lo anunciado hace que no haya problemas bucales. La correcta lectura e interpretación del anuncio, que busca la atención del receptor a través del humor, sólo se alcanzará si tenemos el conocimiento de quién es el personaje que lo protagoniza y lo vinculamos con una tradición literaria que, en este caso, en España no tenemos.

Otro caso lo vemos en un anuncio de la marca de ropa *Levis* que nos presenta a Humpty Dumpty, un personaje de la literatura infantil de países anglosajones y que no ha tenido su equivalente en la hispánica. Si el personaje se rompe al caer de un muro, en el anuncio que tratamos (*anuncio 9*) no ocurre esto. La marca intentaba asociar su imagen con la de personajes literarios que en estos casos demostraban una independencia, poder y seguridad que no tienen en su origen. Así vemos a otros más reconocibles como los tres cerditos (*anuncio 10*), Pulgarcita (*anuncio 11*) o Jack, del cuento de tradición inglesa de las judías mágicas, enfrentándose a sus antagonistas con un valor y una fuerza que no tienen en sus historias originales. Ello para ejemplificar el lema de esta campaña de pantalones para niños «Little thoughties», pequeños tipos duros.

4. CAPERUCITA ROJA EN LA PUBLICIDAD

Seguiremos ahora estudiando los casos relacionados con un cuento de nuestra tradición *Caperucita Roja*. La versión más conocida es la de los hermanos Grimm con un final menos trágico que el de Charles Perrault. Se ha convertido en un clásico al pasar de generación en generación en muchos casos sin la necesidad de contar con una fuente escrita, algo que ha provocado diferencias en la historia que unos y otros contamos. La cuestión es que el cuento y sus personajes son un claro exponente de nuestra tradición literaria infantil y cualquier anuncio que emplee alguno de sus elementos será fácilmente identificado por los receptores que conozcan el cuento.

Este cuento es tan conocido que se puede encontrar decenas de anuncios que emplean de una u otra manera la historia de Caperucita. El universalmente más conocido es el de la marca Chanel que empleó a este personaje en una de sus campañas de Navidad. Pero hay anuncios sobre este cuento desde Brasil hasta Estonia pasando por Israel, tal es la universalidad que tiene. Y también

hay variedad en los productos anunciados, desde caramelos hasta máquinas corta-pelos pasando por coches, seguros de vida, zapatos etc. Los iremos viendo todos a continuación.

Para tener una visión completa y organizada de los anuncios los dividiremos en dos bloques, en primer lugar, hablaremos y presentaremos los que no presentan una ruptura con lo narrado en la historia en cualquiera de las versiones literarias mencionadas; en segundo lugar, los que si transgreden el cuento y van a requerir de una mayor competencia literaria.

En el primer bloque no necesitaremos ir más allá del propio cuento, simplemente tendremos que activar nuestro conocimiento de la historia, no se romperá con lo contado y el anuncio empleará los elementos por su universalidad. Las imágenes de la 13 a la 25 representan anuncios que usan a los personajes, espacios o situaciones que sí aparecen en el cuento. Normalmente el personaje que nos remite al cuento es la protagonista y su capa roja (*anuncios 13, 15, 18, 19, 20 y 21*), pero también encontraremos que puede estar acompañada por el lobo, que representa el peligro, (*anuncios 14, 17, 22 y 23*) o el leñador, que es el salvador (*anuncio 24*). El lobo es reconocido universalmente por esta idea y en los anuncios será él mismo (*anuncio 14*, de cuentos leídos de Virgin), pero también una amenaza informática (*anuncio 17*, de una empresa informática Softbox) o la enfermedad (*anuncio 22*, de Life Foundation). El leñador nos aparece también como el propio personaje del cuento (*anuncio 16*) o como metáfora de la salvación (*anuncio 24*). En este anuncio el cúmulo de polvo que se asemeja visualmente al cazador son la salvación con un poco de agua caliente ante el peligro que supone el lobo disfrazado que bien podría representar aquí el hambre o un imprevisto.

Vemos incluso un anuncio en el que sólo aparece este último personaje y que fuera de contexto sería complicado interpretar. Se trata del *anuncio 16* que sigue la línea del anterior. Son dos anuncios de Começo de vida, una empresa brasileña que busca donativos para aumentar su biblioteca para personas invidentes, por esa razón aparece la mano en los dos anuncios, reflejando la lectura en Braille. De esta manera los personajes serían una metáfora de la literatura, no sólo de un cuento infantil concreto. Esta idea de Caperucita como metáfora de toda la literatura va a ser habitual y en este bloque la vemos también en el *anuncio 20*. Una cadena de librerías de Israel, Steimatzy, emplea a este personaje con el mensaje «Your books,

your cast» presentando cinco distintas caperucitas. Se entiende que todas son la misma, pero el cliente debe elegir el formato que prefiere, la caperucita que más le guste como metáfora de las diferentes versiones de libros que ofrecen.

El segundo bloque es mucho más interesante que el primero y en él vamos a encontrar un mayor número de anuncios. Tal y como decíamos anteriormente, en esta publicidad se debe poner en funcionamiento nuestra competencia literaria para entender perfectamente el mensaje. En ellos se ha producido una ruptura de algún elemento del relato que sirve para potenciar la idea que se anuncia. Puede ser cualquiera de los aspectos esenciales de la historia, pero aquí vamos a ir mostrando algunos de ellos que, curiosamente, suelen repetirse y encontrarse en más de un anuncio.

Lo primero que encontramos es que se produce en los ejemplos de los *anuncios 25 y 26* un cambio en la coloración de la protagonista. El primero, un anuncio de una óptica, recuerda a la Caperucita amarilla que nos aparece en la versión del cuento de Gianni Rodari en el que este color es el primero de los varios que emplea para romper con la tradición. En este caso es para promocionar una empresa de impresión gráfica cuyo lema es «un solo color puede cambiar toda la historia». El segundo nos presenta a una Caperucita desteñida que ha perdido su color rojo en favor la bebida anunciada y se pregunta si «alguien ha visto su rojo».

Los siguientes tres ejemplos juegan con variaciones sobre la historia que no rompen aparentemente con esta. El *anuncio 27* nos presenta el momento en que la abuela ha sido devorada por el lobo y se encuentra en su tripa, algo que también veremos en otro más adelante. Sin embargo, aquí lo que se destaca es que incluso en ese lugar, la abuela del cuento puede tener un buen acceso a internet ya que lo que se anuncia es una compañía de telecomunicaciones; se ve el anacronismo al haber introducido en la imagen un ordenador portátil con el que el personaje está navegando por la red en la tripa de un lobo que se muestra repleto y satisfecho. El *anuncio 28* pertenece a una asociación que lucha contra el sida y nos muestra a un lobo que es metáfora del peligro, como ya hemos visto antes, pero aquí se ha visto reducido a un lobezno aparentemente inofensivo que no supone una amenaza para Caperucita. El mensaje es para concienciar de que la transmisión madre-hijo puede tratarse y evitar así que llegue a desarrollarse la enfermedad en los niños.

El *anuncio 29* no parece aparentemente que muestre una ruptura con lo presentado en el cuento, de hecho, vemos que Caperucita se dirige hacia el lobo disfrazado de abuela en su cama mientras empieza a enunciar la pregunta que repite varias veces variando las partes del cuerpo, etc. El cambio viene dado aquí porque la marca que se está anunciando es Wonderbra, sujetadores que realzan el pecho de la mujer. Se infiere en este caso que Caperucita va a terminar así su pregunta convertida aquí sólo en exclamación con el sustantivo «pechos». Alguien que no sepa cómo es este proceso en el cuento, no podría entender esta publicidad de Wonderbra.

Los ejemplos de los *anuncios 30 y 31* son muy parecidos en la ruptura que muestran del cuento. Ambos nos muestran a Caperucita en lo que debía haber sido el bosque en el que se pierde que ahora es una superficie donde no queda un árbol en pie, todos han sido talados. El primero, de la empresa automovilística Toyota, va más allá e incluye en la escena el cadáver del lobo de la historia. El mensaje en los dos es contra el cambio climático e inciden en que sin estos espacios no podrían existir estas historias. En el caso del cuento que tratamos, el bosque representa lo inexplorado, lo desconocido y peligroso... aquí, ya no existe por lo que no tendría cabida la continuación de la historia que conocemos.

Otra ruptura tiene que ver con la edad de los personajes protagonistas. Lo observamos en dos imágenes publicitarias de Hero Baby (comida para niños) y Sabugosa (editorial portuguesa de libros infantiles). Si en el de esta última vemos a Caperucita y al lobo envejecidos como muestra del mensaje del anuncio de que las «grandes historias viven para siempre», en el de Hero Baby tenemos a Caperucita también envejecida y a la abuela como un cadáver reducido a huesos. En este caso la interpretación del anuncio debe completarse por el detalle de una campanilla y unos dientes afilados que nos indican que estamos en el estómago de alguien (en este caso el lobo) y el eslogan que en este caso afirma que con la infusión «Hero Baby buenas noches el final de los cuentos nunca llega». Es decir, la historia se ha detenido en el momento en que abuela y nieta son devoradas por el lobo y allí se quedan ya que el producto ayuda a los niños a conciliar el sueño antes de que podamos conocer el desenlace de los cuentos.

Los *anuncios 34, 35 y 36* tienen en común que los tres personajes principales de nuestra historia ya no viven ningún conflicto y se encuentran en situaciones que no se producen en la historia original: pueden dormir en la misma

cama (la empresa que se anuncia es de colchones) y compartir la misma comida (*anuncios 35 y 36*). La intención en estos casos es mostrar que los productos anunciados son tan buenos que logran poner de acuerdo a personajes antagonistas y dejar aparcadas sus diferencias: el lobo nos ha querido devorar, pero no ocurre nada, la cama y la comida son suficientes para olvidar estos pequeños detalles.

Pero si esto ya rompe claramente el cuento, más lo es encontrarnos con que la relación entre Caperucita y el lobo cambia completamente. La niña ya no es una víctima del animal, sino que se establece entre ellos una relación amorosa (*anuncios 37, 38 y 39*) en un bosque idealizado y con una Caperucita que ha dejado atrás su adolescencia y ahora aparece convertida en una mujer que disfruta de estos momentos en compañía del lobo (completamente antropomorfizado, por cierto, en el *anuncio 38* de la marca Vicky Form de lencería en México).

Otra variante es cuando la niña no es víctima, sino que sabe defenderse de la amenaza encarnada por el lobo. Así la vemos en dos anuncios que son curiosamente de dos medios de comunicación, el periódico brasileño *Novo* (*anuncio 40*) y el semanario francés *L'express* (*anuncio 41*). En el primero vemos a una Caperucita sonriente que ha colocado un cebo al lobo asustadizo que se acerca al cebo de la cesta y va a caer en él. En el logo «Conoce las dos caras de la historia», vemos que parten del conocimiento del receptor del cuento original para que se comprenda correctamente el mensaje. El anuncio de *L'express* nos muestra a una Caperucita con un bate oculto tras su espalda frente a un lobo disfrazado de mujer que se mantiene en el quicio de la puerta. La niña no se presenta como una débil e inocente criatura, sino como una persona que podría enfrentarse a la amenaza de cualquier lobo que se le ponga por delante. Cuadra con el eslogan del anuncio «Mieux informé on est plus fort» (mejor informados, somos más fuertes).

Otro anuncio en que la niña ya no es víctima lo tenemos en el *anuncio 42* de la marca Ghd que se dedica a la venta de planchas para el pelo. Caperucita nos aparece aquí como una mujer que se ha enfrentado al lobo y lo ha vencido con el hacha que lleva en las manos, no ha necesitado al leñador. La victoria se aprecia en el rabo del animal que se deja ver saliendo de la cesta.

Vemos también una variante en que Caperucita espera pacientemente al lobo que está ocupado con los productos anunciados: un Kit Kat (*anuncio 43*)

o una cerveza Heineken (*anuncio 44*). Aquí la niña no es víctima de la violencia que pueda ejercer el lobo sobre ella.

5. CONCLUSIONES

La educación por competencias en el sistema educativo actual nos lleva como docentes a pensar de qué manera nuestras enseñanzas tendrán su repercusión en el día a día de nuestros alumnos, no solamente cuando les tengamos en el aula sino, sobre todo, para cuando salgan de ellas y se hagan adultos. El mundo es un lugar complejo, lleno de intrincadas redes comunicativas y de connotaciones en múltiples y variados mensajes que recibimos continuamente. La publicidad es un lugar de contacto entre el mundo y nosotros y nuestra percepción exitosa de la misma dependerá de nuestra competencia comunicativa y también cultural y literaria.

Son muchos los anuncios que tienen como referencia el cuento de Caperucita. Aquí hemos visto una amplia, pero no completa muestra de los que se ha ido usando en publicidad en los últimos años. Una gran parte de ellos muestran una ruptura con la obra clásica que hace que como receptores activemos nuestra competencia literaria para comprender el sentido de los mismos. En caso de que no se conozca el cuento o se haya acudido únicamente a versiones adaptadas provocará una falta de información importante para la comprensión de otros hechos comunicativos entre ellos los anuncios que hemos trabajado aquí. La enseñanza de los cuentos tradicionales, su uso habitual en las aulas, puesto en entredicho en los últimos tiempos, no es prescindible, olvidarnos de ellos supondría una innecesaria merma de nuestra imaginación, nuestra cultura y de nuestra capacidad para entender el mundo.

En una educación competencial no podemos ignorar las bases culturales de nuestra tradición que han servido y siguen haciéndolo en la construcción de la realidad que vivimos día a día. Viendo cómo la literatura se imbrica en tantos aspectos de nuestro día a día, se entiende que emplear en el aula cuentos infantiles tradicionales, que hoy suponen una amenaza para muchas personas, no es un ataque a la libertad ni a la igualdad entre seres humanos, sino la creación de unas bases que necesitamos para comprender, por ejemplo, los anuncios vistos anteriormente, que de otro modo no tendrían sentido y cercenarían nuestra visión de la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar e Silva, V. (1980). *Competencia lingüística y Competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos.
- Brown, J. A. C. (1965). *Técnicas de la persuasión*. Buenos Aires: Cía. Gral. Fabril.
- Caro Valverde, M. T. (2015). Perspectivas teóricas sobre la literatura y su provecho educativo. En P. Guerrero Ruiz y M. T. Caro Valverde (coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 110-122). Barcelona: Octaedro.
- Eguizábal Maza, R. (1990). *El análisis del mensaje publicitario*. Universidad Complutense de Madrid.
- Ferrer Rosello, C. (1992). *La publicidad. Una teoría humanística de su estructura, método y técnica*. Universidad Complutense de Madrid.
- La creatividad de las 25 primeras marcas*. (2003). [Estudio Infoadex de publicidad y agencias de medios en España].
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. (4 de mayo de 2006). [Ley] de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> [Consulta: 12/12/2019].
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. (10 de diciembre de 2013). [Ley] para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> [Consulta: 12/12/2019].
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/134093.pdf> [Consulta: 12/12/2019].
- Mendoza Fillola, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. (29 de enero de 2015). [Orden] por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 6986-7003. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf> [Consulta: 12/12/2019].
- Reche Urbano, E., Martín Fernández, M. A., y Vilches Vilela, M. J. (2016). La competencia literaria y comunicativa en la formación inicial del docente. Presentación de una experiencia. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 2(2).

- Rodríguez, R., y Mora, F. (2002). *Frankenstein y el cirujano plástico: una guía multimedia de semiótica de la publicidad*. Universidad de Alicante.
- Sánchez Guzmán, J. R. (1995). *Marketing: conceptos básicos y consideraciones fundamentales*. Madrid: McGraw-Hill.
- Spang, K. (1979). *Fundamentos de retórica*. Pamplona: EUNSA.

WEBGRAFÍA

- Ads of the World. (11 de septiembre de 2014). *Softbox Little Red Riding Hood Campaign* [Blog]. Recuperado de https://www.adsoftheworld.com/media/print/softbox_little_red_riding_hood [Consulta: 2/01/2020].
- Espacio Visual de Europa, EVE. (25 de febrero de 2016). *Producción de los contenidos on line de los museos* [Blog]. Recuperado de <https://evemuseografia.com/2016/02/25/produccion-de-los-contenidos-online-de-los-museos/> [Consulta: 02/01/2020].
- Hendriksz, V. (10 de noviembre de 2014). *Kurt Geiger continues to expand as luxury footwear sales increase* [Blog]. Recuperado de <https://fashionunited.com/news/business/kurt-geiger-continues-to-expand-as-luxury-footwear-sales-increase/201411105262> [Consulta: 02/01/2020].
- Huss87. (s. f.). *Anuncios-café-creativos-03* [Blog]. Recuperado de <https://lacriatura creativa.com/2016/09/02/20-anuncios-creativos-cafe-la-vuelta-al-curro/anuncios-cafe-creativos-03/> [Consulta: 02/01/2020].
- Kitschmacu.com. (10 de junio de 2013). *Braille Library* [Blog]. Recuperado de <http://www.kitschmacu.com/2013/06/braille-library.html> [Consulta: 02/01/2020].
- Marketingdirecto.com. (11 de julio de 2011). *40 campañas publicitarias inspiradas en cuentos de hadas*. Recuperado de <https://www.marketingdirecto.com/marketing-general/publicidad/40-campanas-publicitarias-inspiradas-en-cuentos-de-hadas> [Consulta: 02/01/2020].
- Marketingdirecto.com. (5 de mayo de 2013). *42 tiernos, y no tan tiernos, anuncios protagonizados por Caperucita Roja*. Recuperado de <https://www.marketingdirecto.com/marketing-general/publicidad/42-tiernos-y-no-tan-tiernos-anuncios-protagonizados-por-caperucita-roja> [Consulta: 02/01/2020].
- Merca 2.0. (17 de enero de 2014). *De los cuentos infantiles a la publicidad: 7 ejemplos*. Recuperado de <https://www.merca20.com/de-los-cuentos-infantiles-a-la-publicidad-7-ejemplos/> [Consulta: 02/01/2020].
- Olivas, O. (21 de junio de 2014). *5 campañas impresas de alimentos que ganaron en Cannes Lions 2014* [Blog]. Recuperado de <https://www.merca20.com/5-campanas-impresas-de-alimentos-que-ganaron-en-cannes-lions-2014/> [Consulta: 02/01/2020].

Peña, B. (20 de junio de 2013). *Mc perfumes de moda, Alexander McQueen y Stella McCartney* [Blog]. Recuperado <https://www.bellezapura.com/2013/06/20/mc-perfumes-de-moda-alexander-mcqueen-y-stella-mccartney/> [Consulta: 02/01/2020].

Rivera, A. (20 de junio de 2016). *5 ilustraciones y Ads donde se usa perfectamente el espacio negativo* [Blog]. Recuperado de <https://www.paredro.com/5-ilustraciones-y-ads-donde-se-usa-perfectamente-el-espacio-negativo/> [Consulta: 02/01/2020].

Saldaña, J. (5 de mayo de 2015). *5 campañas creativas para lectores. TuitMarketing: revista digital con lo mejor del marketing actual* [Blog]. Recuperado de <http://tuitmarketing.com/5-campanas-creativas-para-lectores/> [Consulta: 02/01/2020].

Speckyboy. (10 de octubre de 2018). *25 Creative Examples of Fairy Tale Advertisements*. Recuperado de <https://speckyboy.com/creative-ads-inspired-by-fairytales/> [Consulta: 02/01/2020].

ANEXOS

Anexo 1

Para poder hacer una lectura más adecuada y cómoda del artículo es recomendable usar el siguiente código QR. Con él podemos descargar un archivo pdf con todas las imágenes a color que se van tratando en el artículo y que también aparecen en blanco y negro en el *anexo 2*.



Anexo 2

Anuncio 1. BBV,
La cigarra y la hormiga.

PLAN DE PENSIONES INDIVIDUAL
BBV

¿Conoce el nuevo cuento de la cigarra y la hormiga?

Había una vez una cigarra, que vivió despreocupada todo el verano y cuando llegó el invierno, se encontró sin nada. Luego, había una hormiga que trabajó y trabajó todo el verano para poder pasar así un buen invierno. Y luego, había una hormiga lista, que trabajó todo el verano pero también lo disfrutó, porque en esta vida hay que pensar en el futuro, sin olvidarse de disfrutar del presente.

Desgrave ahora. Disfrute después.

Anuncio 2. Hermès Paris,
Cenicienta.



Anuncio 3. Hermès Paris,
Cenicienta.



Anuncio 4. Sky aerolíneas,
Caperucita Roja.



Anuncio 5. Sky aerolíneas,
Pinocho.



Anuncio 6. Listerine,
El hada de los dientes.



Anuncio 7. Listerine,
El hada de los dientes.



Anuncio 8. Listerine,
El hada de los dientes.



Anuncio 9. Levi's,
Humptie Dumptie.



Anuncio 10. Levi's,
Los tres cerditos.



Anuncio 11. Levi's,
Pulgarcita.



Anuncio 12. Levi's,
Jack y las judías mágicas.



Anuncio 13.
Alexander McQueen.



Anuncio 14.
Virgin storytell.



Anuncio 15.
Começo de vida.



Anuncio 16.
Começo de vida.



Anuncio 17. Softbox
(empresa informática).



Anuncio 18.
Colsubsidio.



Anuncio 19. Kurt Geiger
(empresa de moda).



Anuncio 20. Steimatzky
(librería de Israel).



Anuncio 21. Spoleto
(cadena de restaurantes).



Anuncio 22.
Life foundation.



Anuncio 23. Sony
(cámaras fotográficas).



Anuncio 24. Knor
(productos Quick).



Anuncio 25.
Optagraf.



Anuncio 26.
Spa.



Anuncio 27.
Mts telecomunicaciones.



Anuncio 28.
Fundación contra el Sida.



Anuncio 29.
Wonderbra.



Anuncio 30.
Toyota.



Anuncio 31.
Greenpeace.



Anuncio 32. Hero Baby,
comida para bebés.



Anuncio 33. Sabugosa,
editorial de libros infantiles.



Anuncio 34. Sealy (fabricante de colchones en Inglaterra).



Anuncio 35.
Hall's.



Anuncio 36.
Burger King.



Anuncio 37. Coffee In
(cadena de cafeterías en Estonia).



Anuncio 38. Vicky Form
(marca de lencería en México).



Anuncio 39. Melissa
(marca de zapatos para mujer).



Anuncio 40. Novo
(periódico brasileño).



Anuncio 41. L'express
(semanario francés).



Anuncio 42. Ghd
(marca de planchas para el pelo).



Anuncio 44. Heineken.



Anuncio 43. Kit Kat.



CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Escalante Barrigón, A. (2020). Publicidad y cuentos infantiles: la educación por competencias en el caso de *Caperucita Roja*. *Educación y Futuro*, 42, 121-152.



MATERIALES

Colabora
grupo
edebé



edebé

la **educación** hoy
el **valor** de mañana

Materiales, recursos y estrategias didácticas para trabajar los cuentos tradicionales en el ámbito de la educación superior con los futuros maestros de Infantil y Primaria

Teaching Materials, Resources and Strategies to Work on Folktales at University Level with Pre-service School Teachers

SANTIAGO BAUTISTA MARTÍN , BEGOÑA REGUEIRO SALGADO,
TERESA CAÑADAS GARCÍA, IGNACIO CEBALLOS VIRO,
GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO Y PILAR GARCÍA CARCEDO
MIEMBROS DEL GRUPO ELLI¹

Resumen

Este artículo ofrece una compilación de diferentes materiales y recursos didácticos para abordar los cuentos tradicionales con los estudiantes de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria. Los materiales aquí descritos han sido diseñados desde diversos enfoques didácticos por profesores universitarios dedicados a la formación de los futuros maestros y que forman parte del Grupo de investigación ELLI (Educación Literaria y Literatura Infantil) incardinado en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo primordial del presente artículo es aportar una serie de experiencias didácticas en el área de la literatura infantil que han sido puestas en práctica con éxito dentro de los estudios de grado de magisterio, de tal modo que sirvan de apoyo tanto para docentes universitarios como para futuros maestros.

Palabras clave: materiales didácticos, experiencias docentes, cuento tradicional, formación inicial del profesorado, Educación Infantil, Educación Primaria, ELLI.

Abstract

This paper offers a compilation of different teaching materials and resources to approach folk tales with graduate students of the Degrees in Early Childhood Education and Primary Education. The materials described have been designed from diverse teaching approaches by university teachers who are experts on initial teacher training and belong to the ELLI (Literary Education and Children's and Youth Literature) research group from the Complutense University of Madrid, Faculty of Education. The main aim of this paper is to share a set teaching experiences that have been successfully implemented in the Teacher Training Degrees, so that they might be of help both for university teachers and for future school teachers.

Key words: teaching materials and resources, teaching experiences, folk tales, Initial Teacher Training, Early Childhood Education, Primary Education, ELLI.

¹ Grupo ELLI: <https://www.ucm.es/elli/grupo-elli>

1. INTRODUCCIÓN

En ocasiones resulta harto complejo encontrar estrategias y materiales didácticos que contribuyan a generar de manera eficaz y atractiva la triple interacción esperable al exponer a nuestros estudiantes al texto literario: 1) una interacción entre el estudiante y el texto, 2) una interacción entre el estudiante y sus compañeros y 3) una interacción entre el profesor/maestro y los estudiantes. Este triple reto suele aparecer de manera recurrente en todos los niveles educativos y quizá de una manera singular en la formación inicial del profesorado. Decía Rodari (1977) que «Hay dos tipos de niño lector, el que lee para la escuela porque es su tarea y el que lee para sí mismo, para satisfacer su necesidad de información o para alimentar la imaginación, para *jugar a*» (p. 28). La selección de materiales y recursos didácticos recogida aquí pretende contribuir a desarrollar más bien el segundo tipo de lector dentro del ámbito educativo, tanto con los futuros maestros como con sus futuros estudiantes. En este sentido, las cinco aportaciones didácticas que conforman este artículo contribuyen sin duda a cultivar las tres acciones lúdicas que señalaba Cervera (1985): jugar con el propio libro (el libro como juguete), jugar para vivir el texto literario (el libro como vivencia lúdica) y jugar para prolongar el texto (el libro como fuente de conocimiento del lenguaje literario).

En primer lugar, se hace una propuesta didáctica para ayudar a los estudiantes de magisterio de las asignaturas relacionadas con la literatura a comparar distintas versiones del mismo cuento tradicional, empleando para ello técnicas de pensamiento y organizadores visuales. Seguidamente se propone la redacción de una versión propia contribuyendo así a desarrollar las capacidades de escritura creativa.

En segundo lugar, se presenta *Tropos*, una biblioteca de escritura creativa digital que pretende servir de repositorio sobre literatura y el hecho literario en sí. Puede convertirse en un baúl de recursos didácticos sobre literatura infantil que faciliten la docencia de aquellos profesores universitarios cuya dedicación docente se centra en las asignaturas de carácter literario, tanto en el Grado de Maestro en Educación Infantil como en el Grado de Maestro en Educación Primaria.

En tercer lugar, se reivindica la simbiosis entre la música y los cuentos tradicionales a fin de fomentar la creatividad narrativa utilizando melodías de

canciones actuales, las 31 funciones de Propp y distintos colofones. Se trata de una actividad dinámica y lúdica que puede ayudar a desarrollar en los estudiantes distintas inteligencias, principalmente la lingüística, la musical y la Kinestésica.

En cuarto lugar, se propone una actividad de radio cuyo objetivo principal es el diseño y la grabación de un podcast destinado a una audiencia ficticia de estudiantes de Educación Primaria relacionado con lengua castellana y literatura. Así los futuros maestros deben resituarse forma empática para lograr adaptarse al discurso de sus posibles oyentes a los que radiarán cuentos tradicionales.

En quinto lugar, se plantea la dramatización del romance «Estaba el señor Don Gato» para llevarla cabo con estudiantes de los primeros cursos de Educación Primaria y/o el final de Educación Infantil. Los estudiantes se familiarizarán por tanto con una de las historias tradicionales rimadas que pertenecen al acervo popular, desarrollando también sus capacidades musicales y su conciencia fonológica que les permitirá avanzar en su proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

En sexto y último lugar, se describe un repositorio digital, una web de cuentos tradicionales donde se hace una recopilación de los mismos en distintos formatos digitales, incluyendo tecnologías digitales multimedia, aplicaciones en línea y redes sociales. La idea es que los estudiantes de Educación primaria puedan utilizarla como referencia para generar algún tipo de producto digital similar con sus cuentos favoritos.

2. REPENSAR Y RECREAR LOS CUENTOS TRADICIONALES MEDIANTE ORGANIZADORES VISUALES Y HERRAMIENTAS DIGITALES

SANTIAGO BAUTISTA MARTÍN

PROFESOR DEL CES CES DON BOSCO Y DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

2.1 Justificación

En la actualidad puede palpase a todos los niveles educativos un deseo de ayudar a los estudiantes en el desarrollo de una serie de habilidades que se

consideran esenciales a fin de conseguir un crecimiento personal, social y profesional óptimos. Para este fin, nos puede resultar de gran ayuda la docena de habilidades descritas en el *Marco para el aprendizaje del siglo XXI*, recomendado por la Asociación para las Habilidades del Siglo XXI (p. 21). Éstas se agrupan en torno a tres campos de acción: 1) aprendizaje e innovación; 2) habilidades para la vida y la profesión y 3) información, medios y tecnología. En el primer grupo nos encontramos el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la comunicación, cuatro habilidades que podemos cultivar a través de un sinnúmero de actividades como la que se describen en este apartado.

Hablar de pensamiento crítico hoy nos obliga a volver la mirada sobre las llamadas metodologías activas. Tres son las señas de identidad que caracterizan estas metodologías: 1) parten de una concepción del aprendizaje como proceso, más allá del mero almacenamiento de la información, 2) defienden un aprendizaje autodirigido, en el que el aprendiente es considerado un ser autónomo capaz de manejar una serie de habilidades metacognitivas con las que juzgar su propio proceso de aprendizaje, y 3) tratan de contextualizar el aprendizaje enfrentando al estudiante con problemas del mundo real, de tal modo que tiene que poner en práctica todas sus destrezas, habilidades y recursos para solucionarlo.

Si nos centramos en el pensamiento crítico podemos recabar una serie de intentos actuales por enseñar a pensar a los estudiantes (Jonhson, 2003; Perkins 2008; Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2013). Es necesario señalar iniciativas como la del Proyecto Zero de Harvard² que cuenta con figuras de la talla de Perkins y Gardner, gracias al cual se han extendido las conocidas como «rutinas de pensamiento» y cuyo principal objetivo es hacer el pensamiento visible al estudiante mediante distintos organizadores gráficos.

En esta misma línea han trabajado algunos autores en España como Escamilla (2014), que ha desarrollado una serie de técnicas de pensamiento, unas propias y otras rescatadas y adaptadas de diversos autores, algunos más alejados en el tiempo como Decroly, otros más cercanos como De Bono y otros actuales como Elías, Tobías y Friedlander. Ni que decir tiene que, si estas téc-

² Project Zero: <https://pz.harvard.edu/>

nicas se están popularizando en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, los futuros maestros deberían conocerlas y aprender a usarlas.

Estas técnicas pueden revelarse de gran utilidad a la hora de analizar los cuentos tradicionales, ya que están armados sobre una estructura interna que tiende a repetirse de forma casi sistemática. Aun así, mi experiencia me dice que nuestros estudiantes de magisterio suelen encontrar dificultades a la hora de desentrañar las dinámicas y esquemas subyacentes, especialmente cuando se trata de analizar diferentes versiones de los cuentos tradicionales.

2.2 Contexto

Las asignaturas relacionadas con la literatura infantil en los planes de estudio de los grados de magisterio, de manera especial las dos que imparto en el CES Don Bosco, cuyo currículum es el mismo que el de la Facultad de Educación de la UCM. 800325 «Cuento y Poesía», asignatura optativa (Grado de Maestro en Educación Infantil) y 800448 «Literatura y Educación», asignatura obligatoria (Grado de Maestro en Educación Primaria), ambas con una carga académica de 6 ECTS. No obstante, se podría implementar, adaptándola, en los colegios para los últimos cursos de Educación Primaria.

2.3 Objetivos

- Suscitar la curiosidad y la investigación por los cuentos tradicionales.
- Trabajar de manera colaborativa.
- Proporcionar herramientas de análisis sistemático de los cuentos tradicionales.
- Promover la creatividad y la imaginación.
- Contribuir al desarrollo de las destrezas de pensamiento.
- Comparar dos versiones de un cuento tradicional.
- Reescribir un cuento tradicional con una versión diferente.
- Desarrollar la competencia digital y la competencia literaria.

2.4 Descripción

Se propone la realización un proyecto en el que los estudiantes deberán trabajar de manera cooperativa en pequeños grupos para comparar la versión original de un cuento tradicional en papel y la correspondiente versión de Disney en la pantalla. Se seguirán los siguientes pasos:

- 1.** La primera semana se explican los objetivos y la dinámica del proyecto. Los estudiantes forman pequeños grupos de trabajo, hacen rastreo de cuentos tradicionales y de sus versiones en Disney y se decantan por uno de su interés.
- 2.** La segunda semana los estudiantes, de manera individual, leen un cuento y realizan un análisis del mismo empleando la técnica del análisis asociativo de Decroly adaptado por Escamilla, identificando las respuestas a una serie de preguntas que básicamente remiten a las 5W del periodismo: ¿Qué? ¿Cómo?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?, ¿Para qué? Después comparten sus análisis y en grupos fijan un texto final.
- 3.** La tercera semana se repite el esquema de la anterior, pero esta vez con la película de Disney.
- 4.** La cuarta semana los estudiantes comparan en grupos ambas versiones mediante la técnica de la rueda lógica de Decroly, adaptada por Escamilla a partir de Hernández y García (1999). Gracias a esta técnica, estructurada en cuatro pasos, los estudiantes podrán: 1) identificar, 2) comparar, 3) analizar causa-efecto y 4) argumentar.
- 5.** La quinta semana los estudiantes escribirán en grupos una versión diferente del cuento, su propia versión, en la que podrán emplear toda su imaginación y creatividad incluyendo algún hecho personal que deseen compartir.
- 6.** La sexta semana, cada grupo verá un tutorial de la herramienta en línea *Storyjumper*: <https://bit.ly/3bOdJmK> Después crearán una cuenta gratuita, generarán un libro electrónico con la versión creada por ellos mismos y lo publicarán para compartirlo con el resto de la clase. El resto de compañeros leerán los cuentos de los demás y se votará el cuento que resulte más original y entretenido.

2.5 Recursos y materiales

Figura 1. Plantilla Análisis asociativo.

Fuente: elaboración propia.

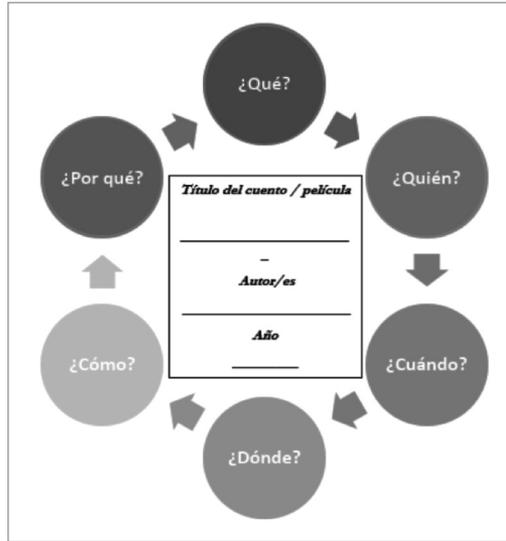


Figura 2. Plantilla Rueda lógica.

Fuente: elaboración propia.

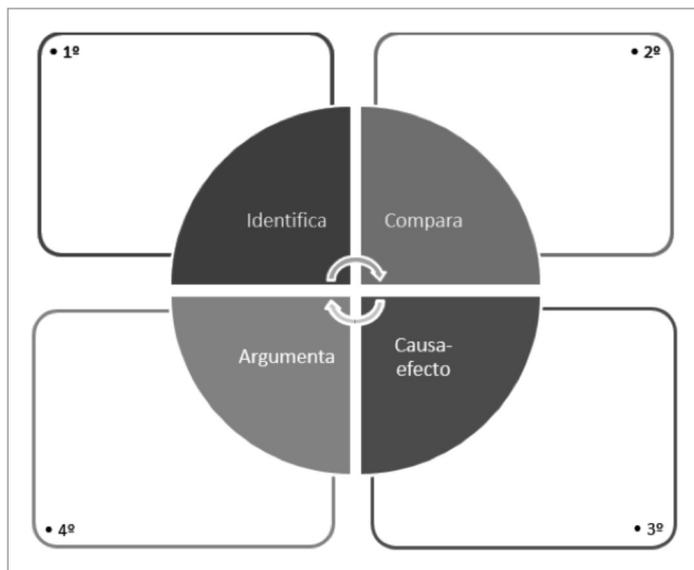
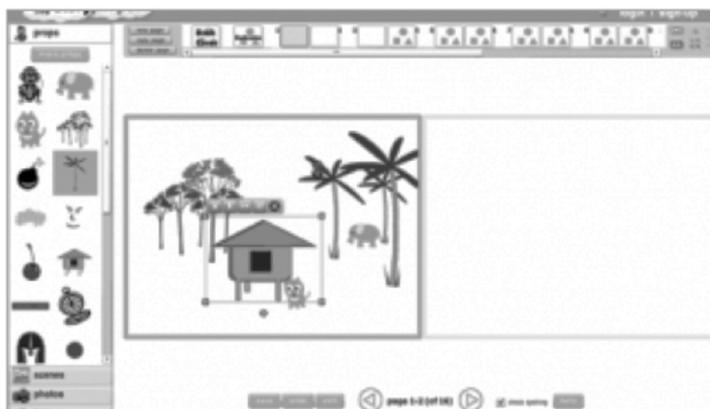


Figura 3. Programa informático *Storyjumper*.

Fuente: Tutorial de *Storyjumper*³.



3. TROPOS: BIBLIOTECA DE ESCRITURA CREATIVA DIGITAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

BEGOÑA REGUEIRO SALGADO

DOCTORA EN LITERATURA ESPAÑOLA.

PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

3.1 Justificación

TROPOS es una Biblioteca de Escritura Creativa Digital, que busca favorecer el aprendizaje de la literatura y del hecho literario.

Para su desarrollo, partimos de varias teorías pedagógicas y didácticas. En primer lugar, tomamos como base el aprendizaje significativo que convierte a los estudiantes en protagonistas de su aprendizaje. Asimismo, consideramos la escritura creativa uno de los mejores recursos para el desarrollo cognitivo, emocional y social del individuo, así como una de las mejores estrategias didácticas para el aprendizaje de la literatura y de la lengua.

³ Accesible en <https://bit.ly/3dQm23s>

Compartimos con Rodari la idea de que una mente creativa es la que es capaz de cuestionar el funcionamiento del mundo y de cambiarlo, y con Román Gubern, la idea de la pedagogía de la rutina, es decir, que se aprende mejor aquello que se nos ofrece en un contexto que conocemos, que controlamos y en el que estamos a gusto. En relación a esto, Delmiro Coto señala cómo nuestros jóvenes han cambiado y nos encontramos ante consumidores de un nuevo tipo de textualidad: la textualidad digital.

Así pues, de la conjunción de todas estas teorías nace nuestra apuesta por la escritura creativa digital, que favorecerá el trabajo del alumno con un extra de motivación al desenvolverse en el medio digital, afín a sus gustos. Por escritura creativa digital entendemos aquella escritura cuya principal finalidad no es meramente funcional, sino que busca alcanzar una *literariedad* o *poeticidad* que, además de entenderse como una característica formal y una nueva visión o recreación del mundo a partir de un punto de vista propio, implica la interacción hombre-máquina y tiene una dimensión temporal y no solo espacial. Es decir, se trata de una obra total en la que las posibilidades expresivas y conceptuales del medio digital se integran como un componente más de la obra, igual que lo hacen lo visual, lo textual y lo acústico.

3.2 Contexto

TROPOS es un repositorio pensado para la formación de formadores, pues en él, estos encontrarán objetos de aprendizaje que podrán emplear en sus clases. En este sentido, puede utilizarse, dentro del ámbito universitario, en diferentes asignaturas del área de Lengua y Literatura y en diferentes niveles. En las aulas de las Facultades de Educación, TROPOS podrá usarse como modelo o como fuente de información en asignaturas como «Educación Literaria y Didáctica de la Literatura», «Lectura, escritura y literatura infantil», «Escritura Creativa», «Cuento y poesía», pero también en asignaturas de didáctica de la lengua y, por supuesto, en cualquiera de las lenguas en las que se oferten estas materias. Asimismo, es una herramienta útil en las facultades de Filología de las diferentes lenguas, tanto en lo que tiene que ver con el Máster de Formación del Profesorado, como en las propias asignaturas del Grado.

En lo que se refiere a la educación obligatoria y el bachillerato, TROPOS también puede utilizarse en todos los niveles ya que, además de haber objetos de

aprendizaje diseñados especialmente para cada edad, casi todos ellos pueden adaptarse a diferentes cursos y necesidades y, con ellos, no solo se trabajan competencias lingüísticas y literarias, sino también competencias creativas, competencias digitales, sociales y emocionales.

3.3 Objetivos

1. Facilitar el desarrollo de la competencia literaria atendiendo cada uno de los aspectos que implica: conocimiento de géneros, de autores, de obras, del contexto literario etc.
2. Desarrollar la creatividad de los alumnos y alumnas.
3. Dar pie a la alfabetización digital del alumnado.
4. Trabajar competencias sociales y emocionales a partir de la literatura y la escritura creativa.
5. Potenciar el aprendizaje autónomo.

3.4 Descripción

TROPOS es una Biblioteca de Escritura Creativa Digital, que busca favorecer el aprendizaje de la literatura y del hecho literario (con todo lo que este implica en lo que se refiere al desarrollo de competencias emocionales y sociales, además de lingüísticas y propiamente literarias).

Desde el convencimiento de que la escritura creativa digital favorece un mejor aprendizaje, un grupo de profesoras de la Universidad Complutense comenzamos a trabajar la escritura creativa digital con nuestro alumnado en las aulas de Filología y Educación y, ante la calidad y las posibilidades didácticas de las obras que producían, consideramos importante dar visibilidad a su trabajo y dimos el paso de crear TROPOS, que contiene las experiencias de escritura creativa digital que han realizado en busca de nuevos modelos para aprender a leer y a escribir de forma multimedia.

3.5 Recursos y materiales

TROPOS: http://repositorios.fdi.ucm.es/Tropos/view/paginas/view_paginas.php?id=1

4. CANTACUENTOS: CUENTOS Y CANCIONES

TERESA CAÑADAS GARCÍA
DOCTORA EN FILOLOGÍA ALEMANA.
PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

4.1 Justificación

La actividad y los materiales que presentamos pretenden ofrecer una manera de trabajar en el aula con recursos a nuestro alcance como son las canciones y los cuentos tradicionales para, a partir de ellos, realizar por equipos una actividad de creación literaria que quedará supeditada a las directrices recibidas por cada grupo y a la melodía de una canción.

4.2 Contexto

Ya que se trabajará con textos literarios y narrativos a partir de los cuales los alumnos crearán cuentos, estos materiales se podrían emplear en asignaturas como «Literatura y Didáctica» o «Lectura y Escritura Creativa» del Grado de Maestro en Educación Primaria.

4.3 Objetivos

1. Concienciarse del contenido narrativo de las canciones.
2. Profundizar y familiarizarse con la estructura del cuento tradicional fantástico.
3. Desarrollar la creatividad, imaginación y fantasía del alumnado.
4. Coordinarse entre los diferentes miembros del equipo para elaborar un cuento.
5. Jugar con el lenguaje para, una vez creado el cuento, adaptarlo a una melodía.

4.4 Descripción

La actividad se desarrollará en diferentes pasos. Se propone que los cuatro primeros y el último tengan lugar en el aula, mientras que los pasos quinto y sexto se pueden trabajar fuera del aula.

1. El profesor presenta en el aula canciones pop-rock (para alejarse de las canciones infantiles) que relaten una historia. Los estudiantes han de prestar atención para entender la historia y ser capaces de resumirla.
2. El profesor introduce la estructura de los cuentos tradicionales, en concreto, explicará las 31 funciones de Propp de los cuentos fantásticos y, para que sean más claras, las ejemplificará con algún cuento tradicional.
3. Tras la explicación, el alumnado se dividirá en grupos de 4 o 5. Para favorecer la interacción entre todos los integrantes de la clase, los grupos se organizarán de la siguiente manera: en una bolsa opaca, el profesor introducirá caramelos de 4 o 5 colores (según los integrantes que quiera que tenga cada grupo) y tantos caramelos como alumnos haya en la clase. Los alumnos se agruparán según el color del caramelo que hayan extraído de la bolsa.
4. Cada grupo recibirá 10 tarjetas con una de las 31 funciones de Propp y 3 colofones propios de un cuento tradicional. A partir de las 10 funciones recibidas, el grupo tendrá que crear un cuento que acabe con uno de los colofones recibidos, integrando los personajes que ellos deseen. El orden de las funciones debe reflejar el orden descrito por Propp.
5. Para crear el cuento, el grupo deberá elegir la melodía de una canción, de las que propuso el profesor al inicio u otra que ellos elijan libremente. Se recomienda que el profesor supervise, antes de que conviertan el cuento en canción, el texto elaborado por los alumnos.
6. El resultado será ensayado por el grupo y, si es posible, grabado.
7. Se presentarán las canciones en el aula a través de las grabaciones o cantadas en directo en el aula. Se sugiere que el profesor recopile las letras de las canciones para poder distribuir las al resto de alumnos y, si se desea, se podrá hacer una votación del mejor cantacuento.

4.5 Recursos y materiales

- Reproductor de audio con altavoces en el aula. Se sugieren las siguientes canciones para ejemplificar la narratividad de los textos: «Hijo de la luna» de Mecano, «La cruz de Santiago» de Mago de Oz, «El muelle de San Blas» de Maná, «Libre» de Nino Bravo, etc.

- Cartas con las 31 funciones de Propp. Se pueden descargar en: <http://www.educandolectores.es/wp-content/uploads/2015/03/Cartas-de-Propp.pdf>. Siguen el siguiente orden: 1) Alejamiento. Uno de los miembros de la familia se aleja. 2) Prohibición. Recae una prohibición sobre el héroe. 3) Transgresión. La prohibición es transgredida. 4) Conocimiento. El antagonista entra en contacto con el héroe. 5) Información. El antagonista recibe información sobre la víctima. 6) Engaño. El antagonista engaña al héroe para apoderarse de él o de sus bienes. 7) Complicidad. La víctima es engañada y ayuda así a su agresor a su pesar. 8) Fechoría. El antagonista causa algún perjuicio a uno de los miembros de la familia. 9) Mediación. La fechoría es hecha pública, se le formula al héroe una petición u orden, se le permite o se le obliga a marchar. 10) Aceptación. El héroe decide partir. 11) Partida. El héroe se marcha. 12) Prueba. El donante somete al héroe a una prueba que le prepara para la recepción de una ayuda mágica. 13) Reacción del héroe. El héroe supera o falla la prueba. 14) Regalo. El héroe recibe un objeto mágico. 15) Viaje. El héroe es conducido a otro reino, donde se halla el objeto de su búsqueda. 16) Lucha. El héroe y su antagonista se enfrentan en combate directo. 17) Marca. El héroe queda marcado. 18) Victoria. El héroe derrota al antagonista. 19) Enmienda. La fechoría inicial es reparada. 20) Regreso. El héroe vuelve a casa. 21) Persecución. El héroe es perseguido. 22) Socorro. El héroe es auxiliado. 23) Regreso de incógnito. El héroe regresa, a su casa o a otro reino, sin ser reconocido. 24) Fingimiento. Un falso héroe reivindica los logros que no le corresponden. 25) Tarea difícil. Se propone al héroe una difícil misión. 26) Cumplimiento. El héroe lleva a cabo la difícil misión. 27) Reconocimiento. El héroe es reconocido. 28) Desenmascaramiento. El falso queda en evidencia. 29) Transfiguración. El héroe recibe una nueva apariencia. 30) Castigo. El antagonista es castigado. 31) Boda. El héroe se casa y asciende al trono.
- Tarjetas que contengan tres colofones para acabar el cuento. Se sugieren los siguientes, que se pueden combinar aleatoriamente en las diferentes tarjetas: «colorín colorado, este cuento se ha acabado», «y fueron felices y comieron perdices. Y a mí no me dieron porque no quisieron», «y cuento *contao*, por la chimenea se va al *teja*», «se acabó mi cuento con pan y pimienta, y todos contentos», «y vivieron

felices durante muchos, muchos años», «y este cuento se ha *acabao*, y tal como me lo contaron te lo he *contao*», «y aquí se acaba el cuento, y como me lo contaron te lo cuento», «y yo fui y vine y no me dieron ni para unos botines», «y se acabó mi cuento con pan y rábano tuerto», «y aquí se acaba el cuento con pan y pimienta, y el que primero levante el culo se encuentra un duro», etc.

- Para elegir la melodía de una canción se pueden buscar, por ejemplo, versiones de karaoke en *Youtube* o editar una canción para quitarle las voces con programas como *Audacity*.
- El resultado del trabajo se puede grabar con *Audacity* o ser presentado en directo en el aula, para lo que habrá que reproducir de fondo la melodía elegida.

5. MAESTROS EN RADIO

IGNACIO CEBALLOS VIRO
DOCTOR EN LITERATURA ESPAÑOLA.
PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA

5.1 Justificación

¿En qué debería consistir hoy la formación de los maestros de Educación Primaria? Las predicciones que los gurús (aunque con escaso fundamento) lanzan sobre los jóvenes, acerca de la extinción de formas de trabajo, o del derretimiento del concepto de profesión en la modernidad líquida, abre un vacío amenazante ante ellos que los formadores de formadores tenemos que llenar, para mostrarles que el futuro será seguramente bastante más tranquilizador de lo que los malos augurios plantean, al menos en el ámbito educativo.

Parece acertada la reflexión de que el aula es solo uno de los espacios, entre el conjunto de los reales y los virtuales, en los que un maestro puede enseñar a sus potenciales alumnos. Se habla hoy de «pedagogías no institucionales», de «educación expandida» por los medios de comunicación, de nuevos y potentes modelos de educación no formal... (Carbonell Sebarroja, 2015, pp. 19-61). Constatamos que muchos maestros se sirven de *blogs*, *webs*,

aplicaciones creadas por ellos, para llegar de otro modo a sus alumnos o para ampliar su radio de acción a otros *públicos* (la historia de Khan Academy ha llegado a configurarse como un paradigma tópico de esta transformación).

Pero también los cauces de transmisión/adquisición de conocimiento pueden cambiar dentro del contexto de clase o del currículo formal. Los medios para ello no tienen por qué ser resultado de innovaciones tecnológicas recientes, sino que un medio *antiguo* pero vigente, como la radio, permite explorar nuevas vías en las relaciones profesor/alumno, aprender/producir, y aprendizaje/ocio. En Madrid tenemos, por ejemplo, la experiencia del programa Alumnos RadioActivos de la emisora-escuela pública M21 (López, Lucas y Jiménez, 2018), en que los alumnos de Primaria generaban programas de radio completos⁴, como oyentes, y a nivel nacional, hay programas infantiles con una larga trayectoria, como *La estación azul de los niños*⁵, de Radio 5.

5.2 Contexto

Inspirados en esos y otros modelos, se decidió implantar una actividad de radio en la asignatura «Didáctica de la Lengua y la Literatura», de tercer curso del Grado en Maestro de Educación Primaria, en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Camilo José Cela. Para ponerla en práctica, se contó con las instalaciones y el personal del MediaLab de la universidad en el Campus de Villafranca.

Esta actividad se viene desarrollando desde el curso 2016-2017, ocupando tres sesiones de dos horas y media, además del tiempo suplementario de trabajo individual y por grupos.

⁴ Accesible en <https://www.m21radio.es/programas/alumnos-radioactivos>

⁵ Accesible en <http://www.rtve.es/alacarta/audios/la-estacion-azul-de-los-ninos/>

Figura 4. Alumnas del grado de maestro de Primaria en las instalaciones de radio de Medialab UCJC.

Fuente: Instagram, MediaLab Experience UCJC (@mlabexp).



5.3 Objetivos

El objetivo de la actividad es desarrollar un *podcast* de un programa de radio ficticio con destinatario infantil de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. En dicho programa, los alumnos del Grado debían generar piezas de radio (es decir, secciones del programa) organizadas en un hilo coherente, que permitieran desarrollar aprendizajes vinculados al área curricular de Lengua Castellana y Literatura (RD 126/2014).

5.4 Descripción

Una de las ventajas del formato radiofónico es que permite integrar elementos variados en forma de piezas de un programa de radio. Así, a lo largo de los tres cursos que se ha realizado la actividad, los *podcasts* han incluido: cuentos radiados, entrevistas con expertos en literatura infantil, secciones de trabalenguas, concursos de escritura, juegos de pistas, encuestas y entre-

vistas orales a niños, recetas de cocina, agenda de recomendaciones teatrales, entre otras.

Al tener que dirigirse a un hipotético público infantil, la realización del programa ha movido a los alumnos entrar en contacto con el contexto cultural de la infancia hoy: tanto para conocer grupos musicales destinados a la infancia, como lecturas literarias, programas de televisión, cine, juegos, referentes mediáticos, etc. Asimismo, para algunas de las piezas de los programas, los alumnos tomaban contacto con niños de su entorno, para que sus voces grabadas formaran parte de alguna de las secciones (así, en entrevistas a niños, en concursos de relatos leídos, en preguntas o respuestas al programa, y piezas similares). Tratar de vincular la idiosincrasia de la infancia de hoy con los contenidos curriculares de Lengua Castellana y Literatura ha sido uno de los retos más interesantes de la actividad.

De forma espontánea, una sección recurrente en el trabajo de los alumnos ha sido el cuento radiado. Sistemáticamente, un grupo de alumnos se decidía a seleccionar un cuento acorde con la temática común del programa de radio, distribuía las voces de personajes y narrador, adaptaba el texto si era necesario, preparaba la locución, planificaba la aparición de efectos de sonido, elegía una música de ambiente, y finalmente lo radiaba. Entre las piezas realizadas, se han radiado *Déjame decorar el árbol de Navidad*, de Mireille D'Allancé, «Los tres cerditos», de *Cuentos en verso para niños perversos*, de Roald Dahl, *La pequeña cerillera*, de Hans C. Andersen, y el cuento tradicional colombiano «El mono y el tiburón».

El trabajo de los alumnos de Grado ha sido colectivo. Si el grupo era demasiado numeroso, se les dividió en subgrupos, cada uno de los cuales grabó su propio *podcast*. Para el desarrollo de los contenidos, los alumnos gestionaron una carpeta de documentos compartida en la nube, bajo la supervisión del profesor. En cada programa, había un director que conducía el programa, un responsable técnico que daba indicaciones en la cabina junto con el técnico de MediaLab, y responsables de cada una de las piezas, que ocupaban los micrófonos del estudio.

Las sesiones que conformaron la actividad fueron las siguientes:

0. Introducción al trabajo de radio, presentación de modelos de programas de radio infantiles, explicación de la actividad.

1. Sesión en MediaLab y en aula: explicación del funcionamiento del estudio de radio, pruebas de locución, explicación técnica de la escaleta y guion de un programa de radio, la terminología de los programas de radio, el formato de los archivos de audio, etc. Después, toma de decisiones sobre el reparto de trabajo entre los alumnos y los tipos de piezas que se incluirán en el programa.
2. Sesión en aula: guionización del programa, explicación de los contenidos de cada pieza, decisiones sobre los archivos de audio complementarios (careta, sintonía, cortinillas, fondo, etc.), trabajo de la voz.
3. Sesión en MediaLab: grabación del *podcast* o los *podcasts*. Esta grabación se realiza de una vez, emulando un programa de radio en directo, sin cortes.

El guión que los alumnos preparaban se dividía en tres columnas, de acuerdo con el modelo de la *Tabla 1*.

Tabla 1. Esquema de guion de programa de radio.

Fuente: elaboración propia.

Aspectos técnicos	Contenido	Objetivos curriculares
Destinados al técnico de MediaLab: quién locuta, duración del fragmento, nombre de archivo de audio, etc.	Texto de la pieza que se va a grabar.	Especificación de los objetivos de Lengua y Literatura que se trabajan en la sección.

Los *podcasts* tienen una duración aproximada de 20 minutos cada uno.

La actividad se integra en la evaluación total de la asignatura, y su valor es de un 20% del total. El profesor evalúa la creación de contenidos por parte de cada alumno en la carpeta de documentos compartidos, así como la participación activa en las sesiones; y finalmente, también el resultado final de la realización del programa, mediante una hoja de registro expresada en la *Tabla 2*.

Tabla 2. Hoja de registro de observación de la grabación del programa.

Fuente: elaboración propia.

Dimensión	Indicador	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 1	Alumno n
VOZ	Claridad-articulación				
	Expresividad-modulación				
	Adecuación al público infantil				
SECCIÓN	Interés para la infancia y su dimensión formativa				
	Adecuación a los contenidos de la asignatura				
MOTIVACIÓN y participación activa					

5.5 Recursos y materiales

Esta actividad hubiera sido imposible sin contar con los recursos técnicos de Medialab UCJC, que incluían el estudio con los micrófonos, la cabina técnica, mesa de sonido y programa de grabación profesional.

Se repartió entre los alumnos un glosario técnico similar al del Manual de estilo de RTVE⁶, así como un ejemplo de guion radiofónico. Para poder integrar efectos de sonido, se ofreció también en el campus virtual un tutorial del programa abierto de edición de sonido Audacity⁷.

Se ofrecen a continuación, a modo de ejemplo, enlaces a algunos de los podcasts grabados por los alumnos:

⁶ Accesible en <http://manualdeestilo.rtve.es/anexos/7-5-glosario-de-terminos-utilizados-en-el-lenguaje-radiofonico/>

⁷ Accesible en https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=2wB_idjiW6Y&feature=emb_logo

- *Adivinalo* (2017-18): <https://blogs.ucjc.edu/medialabexperience/2017/11/30/adivinalo/>
- *La banda del patio* (2017-18): <https://blogs.ucjc.edu/medialabexperience/2017/11/28/labandadelpatio/>

Figura 5. Difusión de una de las actividades en el blog de MediaLab UCJC.

Fuente: MediaLab Experience (Universidad Camilo José Cela).



6. UNA DRAMATIZACIÓN DEL ROMANCE «ESTABA EL SEÑOR DON GATO»

GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO
DOCTOR EN FILOLOGÍA HISPÁNICA.

PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

6.1 Justificación

«La literatura, el teatro, informador radical de la vida individual y colectiva» (Tejerina, 1994, p. 5), forma parte según esta misma autora del juego infantil desde sus primeras etapas. Hace ya muchos años que se viene insistiendo en «su importancia en el campo de la educación, la animación sociocultural y como medio terapéutico» (Tejerina, 1994, p. 5).

Dramatizar textos en el aula, o para representaciones escolares, supone unir tres aspectos educativos: los correspondientes a la educación literaria (por el texto), a la física (por la expresión y el gesto) y, en determinados casos, a la musical y la plástica. Todo ello unido supone un reto tanto para el profesorado como para el alumnado, y presentar materiales comprobados en el aula, como es el caso de los presentes, para ofrecerlos a la inventiva del resto de la comunidad educativa me parece algo necesario como forma de inspirar otras dinamizaciones, tanto de los textos incluidos, como de otros.

6.2 Contexto

Por su contenido, esta dramatización se ajusta, caso de existir, a la asignatura de «Teatro»; caso de que no, a las asignaturas de «Lengua» o «Música» en los dos primeros cursos de Primaria; con ciertos grupos, puede funcionar en el último curso de Educación Infantil. Si la tarea que se plantea es más exigente desde el punto de vista de la Literatura, puede ser una labor que cuadre a Segundo y Tercero de Primaria. En un caso ideal, puede proponerse a los cursos superiores preparar el texto para una representación de los más pequeños.

6.3 Objetivos

Practicar la dramatización en el aula es tarea que requiere por parte de los maestros una habilidad especial para crear situaciones *teatralizables*. A ello puede ayudar la dinamización de poemas (Carrillo, González, Motos y Tejedo, 1995) que, caso de tener un componente narrativo, pueden derivar en pequeñas piezas teatrales que sacar del aula, bien para una representación espontánea ante compañeros de otras clases, bien en muestras internas o externas.

Plantearlo como una dinamización en el aula y, *a posteriori*, como una representación externa implica al alumnado en la búsqueda de un resultado artístico para el que la mayor parte de los niños está capacitada, evitando la exigencia inicial de pensar en una representación ante el público.

Por otra parte, dentro de un mismo nivel, cada curso es un mundo y, por lo tanto, los maestros precisan de un verdadero arsenal de textos con los que conseguir atraer a los alumnos. De entre los que utilicé en mi etapa como profesor de «Música» y «Movimiento y Formación Musical», destaco, por la aceptación que tuvo, el romance «Estaba el señor don Gato».

6.4 Descripción

El romance «Estaba el señor don Gato» procede del entorno sefardí, más concretamente de Marruecos, pero su difusión en todo el ámbito de nuestra lengua permite realizar una primera explicación sobre los sefardíes y su compromiso con la lengua y el folclore, así como de la *contaminación* de versiones y de la existencia de poemas y canciones «de ida y vuelta» entre España y América, así como entre España y las diferentes comunidades sefardíes. Adjunto tres versiones del romance con las que (es tradición oral), podemos hacer lo que queramos o pedir a la clase que lo haga, seleccionando los fragmentos que más les gusten, estudiando así, de forma indirecta y creativa, la transmisión oral y la existencia en ella de variantes.

Por su parte, «G de GATO», procede de *Abecé diario*, libro de poemas de Raúl Vacas (2013). Este segundo poema permite introducir de forma práctica, incluso sin nombrarlos, procedimientos habituales en nuestro Romancero: la reescritura y la parodia. Si el nivel es el adecuado, se les puede hablar, incluso, del Romancero Nuevo y de la escritura de romances a cargo de poetas de todos los siglos.

6.5 Recursos y materiales

6.5.1 «Estaba el señor Don Gato»

Para realizar la dramatización tomo como base el texto que me llegó en la infancia por tradición oral. A éste añado elementos encontrados en otras versiones también orales, así como en las antologías *Mala baba* y *El taller de lengua oral en la Escuela Infantil. Baúl de recursos* (Tabla 3).

Tabla 3. Versión tradicional, versión *Mala baba* y versión *Baúl de recuerdos*.

Fuente: elaboración propia.

Versión tradicional	Versión de <i>Mala baba</i>	Versió de <i>Baúl de recursos</i>
Estaba el señor don Gato sentadito en su tejado. Ha recibido una carta que si quiere ser casado con una gatita blanca, sobrina de un gato pardo.	Estaba el señor don Gato en silla de oro sentado, calzando medias de seda y zapatito bordado, cuando llegó la noticia que había de ser casado	Estaba el señor Don Gato sentadito en su tejado. Ha recibido una carta que debía ser casado con una gatita parda, sobrina de un gato pardo.

Versión tradicional	Versión de Mala baba	Versión de Baúl de recursos
<p>De contento que se ha puesto, se ha caído del tejado, se ha roto siete costillas, el espinazo y el rabo. Ya lo llevan a enterrar por la calle del pescado. Al olor de las sardinas, el gato ha resucitado. Por eso dice la gente: siete vidas tiene un gato.</p>	<p>con una gatita parda con una pinta en el rabo. El gato, con la alegría, subió a bailar al tejado, resbaló sobre una teja y rodando cayó abajo; se rompió siete costillas y la puntita del rabo. Llamaron los curanderos, médicos y cirujanos; dijeron que estaba muerto y por muerto lo dejaron. Sólo uno entendió el mal y era aquel gato romano: –Matadle gallinas negras y dadle a probar el caldo. Y que haga testamento de todo lo que ha robado. Mas, a pesar de la sopa, sin vida seguía el gato. Lo llevaron a enterrar por la calle del pescado y, al olor de las sardinas, el gato ha resucitado. Dando un salto de la caja, se ha metido en el mercado y ha robado una merluza del hambre que había pasado. Entonces salió corriendo de un modo desesperado: por tirar la calle arriba, tiró por la calle abajo y tropezó con un perro que le arrancó medio rabo, le echó las tripas al aire, le dejó desorejado. Sólo entonces quedó muerto, como en la guerra el soldado. Aunque tenía siete vidas, las siete al fin ha entregado. Ninguno de los doctores ha sabido remediarlo. Otra vez salió el entierro del pobrecito don Gato y lo llevaban a hombros cuatro gatos colorados.</p>	<p>De contento que se ha puesto, se ha caído del tejado, se ha roto siete costillas, el espinazo y el rabo. Llamaron a siete médicos y también a un cirujano; Boticas y sinapismos los ocho le recetaron. Mataron siete gallinas y le dieron de aquel caldo. Pero el gato se murió un día del mes de marzo. Ya lo llevan a enterrar en una caja de sándalo. Le llevan cuatro gatitas, detrás van ochenta gatos. Cuando pasaba el entierro por la calle del pescado, al olor de las sardinas, el gato ha resucitado. Por eso dice la gente «siete vidas tiene un gato».</p>

Versión tradicional	Versión de <i>Mala baba</i>	Versión de <i>Baúl de recursos</i>
	<p>Sobre la cajita iban siete ratones bailando al ver que ya había muerto aquel enemigo malo. Llamaron los curanderos, médicos y cirujanos; dijeron que estaba muerto y por muerto lo dejaron. Sólo uno entendió el mal y era aquel gato romano: -Matadle gallinas negras y dadle a probar el caldo. Y que haga testamento de todo lo que ha robado. Mas, a pesar de la sopa, sin vida seguía el gato. Lo llevaron a enterrar por la calle del pescado y, al olor de las sardinas, el gato ha resucitado. Dando un salto de la caja, se ha metido en el mercado y ha robado una merluza del hambre que había pasado. Entonces salió corriendo de un modo desesperado: por tirar la calle arriba, tiró por la calle abajo y tropezó con un perro que le arrancó medio rabo, le echó las tripas al aire, le dejó desorejado. Sólo entonces quedó muerto, como en la guerra el soldado. Aunque tenía siete vidas, las siete al fin ha entregado. Ninguno de los doctores ha sabido remediarlo. Otra vez salió el entierro del pobrecito don Gato y lo llevaban a hombros cuatro gatos colorados. Sobre la cajita iban siete ratones bailando al ver que ya había muerto aquel enemigo malo. (Salas Díaz, 2007, pp. 25-27).</p>	

La dramatización que planteo (otras muchas son posibles, seguro) precisa cinco actores destacados: Don Gato (preferentemente, un niño menudo, ya que tendrán que levantarlo entre todos), la Gatita Blanca, el Gato Pardo, un Cartero y un Pescadero que le pondrá a Don Gato una sardina sobre la nariz. Junto a ellos, un coro irá cantando la canción.

La dramatización, en esquema queda así: Don Gato está en su tejado (que puede ser una simple silla o un módulo de motricidad), el Cartero entra a darle una carta, la Gatita y el Gato Pardo le saludan desde un lado del escenario (si se cuenta con escenografía, se puede preparar una ventana a la que se asomen). Al recibir la carta, Don Gato se pone a dar saltos de alegría y se cae del tejado, ante el susto del coro, que canta estas estrofas llevándose las manos a la cabeza.

A partir de aquí, la música debe ir bastante más lenta, ya que se va a organizar el cortejo fúnebre de Don Gato: se escogerá a los más fuertes de la clase para que levanten, con sumo cuidado, al protagonista. Los ensayos de este *alzamiento* deberán ser, obviamente, muy vigilados, porque la primera intención de los niños suele ser tirar con todas sus fuerzas de Don Gato, sin ser conscientes de que le pueden hacer daño. Al hacerlo, siempre he insistido en que se pusieran en lugar del otro y he repasado ciertos aspectos corporales: no dejar la cabeza colgando, no apretarle antebrazos ni pantorrillas, no tirar de los pies para que no se le salgan los zapatos...

Si hay suficientes alumnos, la Gatita y el Gato Pardo pueden encabezar el cortejo, llorando abrazados o como se considere oportuno. En caso de grupos grandes y de tiempo suficiente de ensayo, puede haber un par de niños que les acerquen sombreros o velos y bandas de luto.

Si hasta este momento han cantado todos, las voces de quienes actúan tienden a perder presencia e incluso afinación mientras cargan con Don Gato; eso si no cantan a gritos por el esfuerzo, los nervios y la risa (aunque a ellos se les haya pasado ya a fuerza de ensayos, las de los padres se le contagian siempre a alguno).

El cortejo se dirigirá hacia un lugar determinado, que será la «calle del pescado» (o «del mercado») de la que habla el romance. Si hay tiempo y medios, se puede poner un rótulo y fabricar algún puesto de pescado, pero yo lo he hecho generalmente con unos delantales y unas sardinas de cartón, realiza-

das por los propios alumnos. Habitualmente, he empleado uno o dos pescaderos, pero el número se puede aumentar a gusto, así como añadir compradores y caracterizarlos. Eso sí, recomiendo que se prepare sólo una acera de la calle y se distribuyan bien los sitios, para evitar problemas de visibilidad desde el público.

Llegados a este lugar, los porteadores dejan a Don Gato en el suelo y uno de los pescaderos le pone una sardina en la nariz. La música recupera la velocidad inicial, Don Gato se pone de pie de un salto y todos cantan la última estrofa mirando al público, tal vez haciendo gestos con un dedo, como reforzando la idea de que el gato tiene siete vidas.

Cuando el profesor se hace cargo del instrumento acompañante, (yo lo he hecho siempre desde el teclado), se puede ir dirigiendo con gestos e indicaciones de cabeza que suplirán el posible bloqueo de algún niño. La presencia y la sensación de colaboración con su profesor tienden a aportar una sensación de confianza que les ayuda en la representación.

En cuanto a las estrofas destacadas, menos conocidas, caso de querer que la representación dure más, se pueden cantar como las demás, pero el resultado puede ser monótono. Por otra parte, el carácter descriptivo de estas estrofas permite introducir variaciones: recitación conjunta, ya eliminando el estribillo o dejándolo cantado (sea el coro o el público quien lo cante), mientras los encargados de los personajes realizan la acción.

En buena medida, esta decisión dependerá del número de alumnos con que se cuente. Cuando he tenido grupos de siete u ocho alumnos, he optado por no utilizarlas, sin embargo, en un grupo grande puede resultar interesante hacerlas todas o parte de ellas, de modo que participe el mayor número de alumnos posible.

6.5.2 «G de GATO»

«G de GATO» continúa el romance con la resurrección de Don Gato, que celebra una fiesta por ello. Dada la diferente procedencia del poema, me parece interesante variar en la dramatización, sobre todo si se ha empleado la versión larga del romance. La presencia en el texto de versos similares a los del romance permitiría, de desearse, canturrear alguno; por ejemplo, la segunda estrofa:

Aún le duelen las costillas,
el espinazo y el rabo
desde el día en que una carta
le hizo caer del tejado.

La presencia de los elementos del romance permite que aparezcan de nuevo, en otro orden, elementos que se han mostrado ya. Es el caso de la estrofa final, en la que puede entrar en pescadero más o menos disfrazado de camarero a servir la sardina:

El gato ha dicho a la gata
que sí quiere ser casado
y, al terminar la sardina,
bajo un farol se han besado.

En cuanto al estribillo, se puede volver a él, con la música, en el cierre.

7. WEB DE CUENTOS TRADICIONALES: *ERASE UN CAJÓN DE CUENTOS*

PILAR GARCÍA CARCEDO
DOCTORA EN FILOLOGÍA HISPÁNICA.
PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

7.1 Justificación

[Caperucita] había aprendido a leer ella sola cuando era muy pequeña, y le parecía lo más divertido del mundo...

(Carmen Martín Gaité,
Caperucita en Manhattan, pp. 43-44).

Tanto en las aulas de Primaria como de otros niveles educativos la recreación de los modelos literarios, a través de la escritura creativa, es un recurso imprescindible que nos aleja de la pasividad lectora y de la falta de profundización en los textos. Debemos potenciar en las aulas el instinto creativo, como se afirma en la obra *Despertando la creatividad. Un desafío para tu Bella Durmiente*, de Elba Pedrosa: «Poco a poco las princesas, los niños y las niñas, perderemos también a causa del hechizo de los enemigos que no preveemos otro valioso don que nos habían otorgado de serie las hadas: el pensar

de manera creativa» (2018, p. 60). Contra ese maleficio, se ofrecen en esta web una serie de propuestas de reescritura creativa, en papeles y en pantallas, a partir de cuentos tradicionales concretos.

7.2 Contexto

Esta web ha tenido su punto de partida en una serie de proyectos⁸ que he llevado a cabo en las aulas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense durante varios años; pero no son el tema único de este recurso web que sale fuera de las aulas y se dirige a todos lectores en general: trata los orígenes, versiones y evolución de las diferentes tradiciones de cuentos. El objetivo final es que, en todas las aulas y en especial en las de Primaria, los estudiantes puedan usar esta web como modelo para crear un video o cualquier tipo de reelaboración digital con sus versiones de los relatos, de forma libre, utilizando las aplicaciones o formatos que deseen para sacar el máximo partido literario a las posibilidades multimedia (*Moviemaker, Stopmotion, VideoScribe, Face Swap...*) con dramatizaciones, mimo, títeres, sonido y música, etc.

7.3 Objetivos

Los objetivos principales de este recurso abarcan por tanto los siguientes aspectos:

- Recuperar el hábito y la pasión por la lectura a través del bagaje cultural de los cuentos tradicionales.
- Conocer las diferentes tradiciones y versiones de los cuentos desde una perspectiva multicultural y comparativa.
- Aumentar la empatía y la conciencia crítica, así como valores como la igualdad de género, a través de la lectura de esta memoria colectiva de los cuentos.

⁸ Proyectos en la Universidad Complutense en las asignaturas de «Literatura y educación», «Literatura infantil», «Cuento y poesía» y «Lectura y escritura creativa» de Magisterio Infantil y Primaria. Dentro del marco de los grupos de investigación LEETHi (Literaturas Españolas y Europeas del Texto al Hipertexto) y ELLI (Educación Literaria y Literatura Infantil). Concretamente relacionado con el Proyecto de Innovación UCM que dirijo en el año 2019 sobre los cuentos tradicionales.

- Aproximarse a la expansión social de los relatos tradicionales en la actualidad, más allá de los libros, llegando al cine, al cómic, a internet, al arte e incluso a la publicidad⁹. Partir así de los cuentos para la escritura creativa y digital, a través de tecnologías digitales multimedia, aplicaciones en línea y/o redes sociales.

7.4 Descripción

Esta web consta de varios apartados, en el primero titulado «Cuentos y recopiladores» se ofrecen ejemplos seleccionados de relatos de cada una de las principales tradiciones del mundo: de Francia con Perrault, de Alemania con los Grimm, de Rusia gracias a Afanásiev, nórdicas con los cuentos de Andersen y de la tradición hispánica con las recopilaciones de Rodríguez Almodóvar. Para que se tenga una visión más amplia de los cuentos tradicionales a lo largo y ancho del planeta (véase también mi libro *Entre brujas y dragones. Travesía por los cuentos populares del mundo*, en prensa).

En el apartado de la web, «Versiones digitales», se ofrece una escogida selección de las mejores versiones creativas en formatos digitales de mis alumnos de la facultad de Educación de la Universidad Complutense durante los últimos cinco cursos. Como se observa en la imagen con la que introducíamos la web, aquí encontrarás cuentos en versiones para *what-sapp*, *twitter*, *instagram*, *blog*, *video*, etc. En el titulado «Actividades» se eligen una serie de actividades concretas para las aulas de primaria, que pueden servir de ejemplo para desarrollar otras muchas a partir de cuentos tradicionales.

En «Sin censura», finalmente, se reflexiona sobre los cuentos tradicionales y la censura contemporánea, que trata de prohibir sobre todo aquello «políticamente incorrecto». Desde una perspectiva feminista, por ejemplo, se ha protestado sobre algunos estereotipos machistas de los cuentos, que, en realidad, se refieren a las versiones recientes escritas y a las películas de

⁹ Para profundizar en la presencia de los cuentos en diversos modos de comunicación se pueden consultar los estudios del grupo LEETHi, editados por García Carcedo y Goicoechea en 2013: *Alicia a través de las pantallas. Lecturas literarias en el siglo XXI*.

Disney; porque los cuentos populares más antiguos procedían en ocasiones incluso de sociedades matriarcales que no reflejaban dichas tendencias patriarcales. En todo caso, se parte de los peligros de la censura y de las visiones limitadas o intolerantes que empobrecen el rico legado cultural de los cuentos tradicionales. Consideramos que todo este tipo de problemáticas se deberían poder llevar a las aulas, en esta ocasión a través de los cuentos, precisamente para poder debatir y profundizar en temas complejos y de interés para el desarrollo del espíritu crítico.

7.5 Recursos y materiales

Versiones de cuentos en diferentes formatos accesibles a través de enlaces en la web *Érase un cajón de cuentos*.

Figura 6. Versiones de cuentos en diferentes formatos.

Fuente: *Érase un cajón de cuentos*¹⁰.



¹⁰ Accesible en <https://erasureunavezliterat.wixsite.com/cajondecuentos>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarne, A. (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*. Helsinki: The Finnish Academy of Science and Letters.
- Afanásiev, A. N. (1983-1984). *Cuentos populares rusos* (3 vol.). Madrid: Anaya.
- Andersen, H. C. (2005). *Cuentos completos*, Madrid: Anaya.
- Arteaga, J. M. (2005). De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria. *Especulo*, 31.
- Basile, G. (2006). *El Pentamerón. El cuento de los cuentos*. Madrid: Siruela.
- Bettelheim, B. (1999). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Calvino, I. (2014). *Cuentos populares italianos*. España: Ediciones Siruela.
- Camarena, J., y Chevalier, M. (1995). *Catálogo tipológico del cuento folclórico español*. Madrid: Gredos.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Carrillo, E., González, J., Motos, T., y Tejedo, F. (1995). *Dinamizar textos*. Madrid: Alhambra.
- Cervera, J. (1985). Palabra y juego en los libros para niños. *Monteolivete*, 35-48.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Horsori.
- Coto, B. D. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 9-50.
- Escamilla González, A. (2014). Un enfoque educativo desde la teoría de las inteligencias múltiples. *Educación y Futuro*, 31, 15-42.
- García Carcedo, P. (2011). *Educación literaria y escritura creativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García Carcedo, P. (2018a). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica. *Lenguaje y textos*, 47, 37-48.
- García Carcedo, P. (2018b). Otros cuentos tradicionales. Propuesta didáctica para las aulas de Secundaria. *Letra 15*. Recuperado de <https://bit.ly/2Jud6Tn> [Consulta: 12/12/2019].
- García Carcedo, P. (2018c). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 85-103. Recuperado de <https://bit.ly/33ZmJTA> [Consulta: 12/12/2019].

- Greenhill, P., Rudy, J. T., Hamer, N., y Bosc, L. (2018). *The Routledge Companion to Media and Fairy-Tale Cultures*. Routledge.
- Grimm, J., y Grimm, W. (2001). *Cuentos*. Madrid: Alianza.
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Anagrama.
- Hidalgo Montoya, J. (2000). *Cancionero popular infantil español*. Barcelona: Ticó Música.
- Johnson, A. P. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento: Aplicación y planificación*. Buenos Aires: Troquel.
- López, P., Lucas, B., y Jiménez, J. M. (2018). *La radio pública como herramienta educativa para la equidad y la transformación social*. Comunicación presentada en la International Conference Transforming Society and Culture Through Education, Universidad Camilo José Cela, 22-23 de junio de 2018.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perrault, C. (2000). *Cuentos completos de Charles Perrault*. Madrid: Anaya.
- Propp, V. (1998 y 2001). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- Regueiro Salgado, B. (2014). Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI. *Janus: estudios sobre el Siglo de Oro, 1*, 383-393.
- Regueiro Salgado, B., y Gómez, L. S. (2014). *Experiencias de escritura creativa digital: hacia una alfabetización multimedia*. En Presentaciones del III Congreso Internacional Sociedad Digital: ciudadanía digital (p. 17). Icono 14 Asociación Científica.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Argos.
- Rodari, G. (1977). Un juguete llamado libro. *Cuadernos de Pedagogía, 36*, 28-31.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1983). *Cuentos al amor de la lumbre I y II*. Madrid: Anaya.
- Romero, J. M. A. (2002). La enseñanza de la literatura y las nuevas tecnologías de la información. Primeras noticias. *Revista de literatura, 187*, 59-66.
- Salas Díaz, M. (ed.). (2007). *Mala baba, antología malvada de poesía folklórica infantil española*. Madrid: Hiperión.
- Sánchez, P., Pérez M. J., y Pérez C. (1995). *El taller de lenguaje oral en la Escuela Infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Sanuy, M. (2011). *La aventura de cantar*. Madrid: Ministerio de Educación-Morata.

Santiago Bautista Martín, Begoña Regueiro Salgado, Teresa Cañadas García, Ignacio Ceballos Viro, Gerardo Fernández San Emeterio y Pilar García Carcedo

Swartz R., Costa, A. L., Beyer, B., Reagan, R., y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.

Tatar, M. (ed.). (2012). *Los cuentos de hadas clásicos anotados*. Barcelona: Crítica.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.

Vacas, R. (2012). *Abecé diario*. Zaragoza: Edelvives.

Zipis, J. (2014). *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Bautista Martín, S., Regueiro Salgado, B., Cañadas García, T., Ceballos Viro, I., Fernández San Emeterio, G., y García Carcedo, P. (2020). Materiales, recursos y estrategias didácticas para trabajar los cuentos tradicionales en el ámbito de la educación superior con los futuros maestros de Infantil y Primaria. *Educación y Futuro*, 42, 155-187.



RESEÑAS

LIBROS

La posverdad. Una cartografía de los medios, las redes y la política

APARICI, R. Y GARCÍA MARÍN, D. (Coords.). (2019).

BARCELONA: GEDISA. 185 PÁGS.



La historia del concepto de *posverdad* es muy curiosa, pero a las claras nos devuelve la imagen del poder de los medios (las redes también) y su intrincada relación con la política.

Post-Truth (*post-verdad*) fue la palabra del año en 2016 para el *Diccionario Oxford*. David Roberts acuñó el término *política de la posverdad* en un *blog* para la revista electrónica *Grist* el 1 de abril de 2010, donde la definió como «una cultura política en la que la política (la opinión pública y la narrativa de

los medios de comunicación) se han vuelto casi totalmente desconectadas de la política pública (la sustancia de lo que se legisla)».

Según el *Diccionario Oxford*, el término *posverdad* fue usado por primera vez en un ensayo de 1992 por el dramaturgo Steve Tesich en *The Nation*. Tesich, escribiendo sobre el escándalo Watergate, el escándalo Irán-Contra y la Guerra del Golfo, dijo: «Nosotros, como pueblo libre, hemos decidido libremente que queremos vivir en algún mundo de posverdad».

Posteriormente, en 2004, Ralph Keyes usó el concepto *era de la posverdad* en su libro *The post-truth* para quien era: «dishonesty and deception in contemporary life». En otro momento de su obra define la posverdad como «verdad virtual». Ese mismo año, Eric Alterman hablaba de un «ambiente político de la posverdad» y fijó el término *presidencia de la posverdad* al analizar las declaraciones *engañosas* de la Presidencia de George W. Bush tras los atentados del 11 de septiembre de 2001.

Desde entonces este término no ha parado de multiplicarse y densificarse, a la vez que trasladándose a

otros conceptos, como el de democracia, convirtiéndose así en *pos-democracia*.

Los autores, grandes conocedores del mundo de la comunicación, abordan una vez más este concepto desde una perspectiva crítica. De la mano de Jacques Derrida, cuyas ideas sirven de hilo conductor del libro, pues su obra está «estructurada en 360 grados con Derrida como inicio y final de nuestro recorrido. Un trayecto descriptivo, crítico, analítico y filosófico alrededor de uno de los desafíos más urgentes de nuestros días» (pp. 12-13).

Jacques Derrida (1930-2004) es el autor del concepto de la deconstrucción, que define como el análisis de las estructuras sedimentadas que forman el elemento discursivo, la discursividad filosófica en la que pensamos. Para Derrida la palabra deconstrucción, que ya existía previamente en francés, aunque su uso era muy infrecuente, le sirvió para traducir dos términos filosóficos en que se evidencian las raíces de su filosofía: destrucción (Martin Heidegger) y disolución (Sigmund Freud). Ideada como un concepto antiestructuralista, podríamos de-

cir que la deconstrucción es y supone la pregunta por el origen y los límites.

Derrida, en *Historia de la mentira* (1995), haciéndose eco de la obra de Friedrich Nietzsche *El ocaso de los ídolos* (1889)¹, inicia una reflexión que para Aparici y García Marín es profética:

Sirve para entender la realidad del sistema mediático-político de la actualidad, donde hechos y ficción, mentiras y verdades, contenidos contrastados y bulos circulan en régimen de *isonomía* (es decir, con una igual apariencia) no solo en las redes, sino también en los medios tradicionales. Nos encontramos rodeados de mentiras y de mentirosos. (p. 19).

Es más, bien podríamos definir a nuestra sociedad, como «la sociedad de la mentira» (capítulo 11 del libro), porque en ella se parte de la base de «mentir funciona, el mentir da resultado, y ese es uno de los mayores peligros para nuestras democracias» (p. 185).

Los coordinadores de este libro son Roberto Aparici, director del Más-

¹ *Götzen-Dämmerung, oder: Wie man mit dem Hammer philosophirt*. La obra de F. Nietzsche tiene un subtítulo muy original: *Cómo se filosofa a martillazos*.

ter de Comunicación y Educación en la Red y profesor de la UNED. Dirige el Máster de Periodismo Transmedia en un proyecto para la Agencia EFE. Sus líneas de investigación se centran en educomunicación, cultura digital y transalfabetización. También figura como coordinador David García Marín, investigador y docente en la UNED, especializado en comunicación y educación. Ya han publicado alguna obra juntos, como *Comunicar y educar para el mundo que viene* (Gedisa, 2017). Además, habría que citar a los autores de los artículos: Manuel Aguilar Gutiérrez, María Luisa Cárdenas Rica, Paul R. Carr, José Luis Dader, Andrea Donofrio, José Antonio Gabelas, Michael Hoehsmann, Carmen Marta-Lazo, Leonardo Murolo, Andrea Pérez Ruiz, David Polo Serrano, Ángel L. Rubio Moraga y Gina Thésée. A todos ellos nuestro agradecimiento por sus aportaciones tan equilibradas y luminosas sobre este tema de actualidad.

Es cierto que el concepto de *posverdad* es poliédrico, lo que se puede confirmar de muchas maneras, también con una sola mirada a la obra de estos autores/as, pero a mí me queda como mínimo común múltiplo de todos ellos/as, la estre-

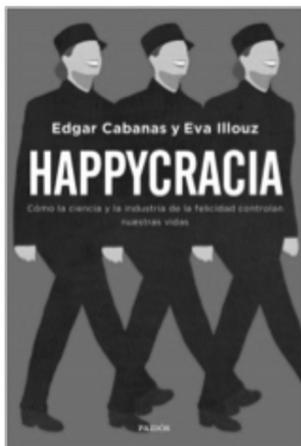
cha vinculación de posverdad y mentira. Cito a los autores:

En este primer bloque, elevamos la posverdad a la categoría de problema para nuestras democracias. La falsedad se despliega en múltiples formas, pasa inadvertida confundida con retazos de verdad, oculta en nuestras formas de ver el mundo, impregnada de forma invisible en el diseño de nuestras interfaces. La posverdad no solo se halla en cómo nos relacionamos con la información y con la tecnología que nos la provee, también se manifiesta en el declive de los medios tradicionales y en el auge de las plataformas y los falsos medios digitales *hiperpartisanos*, en nuestro rastro en Internet y los datos que regalamos a las grandes corporaciones, así como en nuestros sesgos cognitivos. Nos mostramos seducidos por una falsa promesa de empoderamiento en las redes cuando prácticamente lo único que encontramos es «diversión hasta morir» (Postman, 1985) y una reclusión en polos ideológicos que refuerzan nuestros gustos, emociones y retuits. *Nosotros*, cada uno de nosotros, *somos los verdaderos actores de la posverdad.* (p. 10).

José Luis Guzón Nestar.

Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas

CABANAS, E. E ILOUZ, E. (2019).
BARCELONA: PAIDÓS. 219 PÁGS.



En cierta ocasión se reunió Dios con todos los ángeles y decidieron crear al hombre y la mujer; planearon hacerlo a su imagen y semejanza, entonces uno de ellos dijo: «-Esperen, si los vamos a hacer a la imagen y semejanza de Dios, van a tener un cuerpo igual divino, fuerza e inteligencia superior a la nuestra, debemos pensar en algo que los diferencie de Dios y de nosotros, de no ser así, estaríamos creando nuevos dioses. Debemos quitarles algo, pero, ¿Qué les quitamos?».

Después de mucho pensar uno de ellos dijo: «¡Ah!! ¡ya sé!, vamos a

quitarles la felicidad, pero el problema va a ser dónde esconderla para que no la encuentren jamás».

Propuso el primero: «Vamos a esconderla en la cima del monte más alto del mundo»; a lo que inmediatamente repuso otro: «no, recuerda que les dimos fuerza, alguna vez alguien subirá, y la encontrará, y si la encuentra uno, ya todos sabrán donde está».

Luego propuso otro: «Entonces vamos a esconderla en el fondo del mar»; y otro contestó: «no, recuerda que les dimos inteligencia, alguna vez alguien construirá una esquina por la que pueda entrar y bajar, y entonces la encontrarán».

Uno más dijo: «Escondámosla en un planeta lejano a la Tierra».

Y le dijeron: «No, recuerda que les dimos inteligencia, y un día alguien construirá una nave en la que pueda viajar a otros planetas y la descubrirán, y entonces todos tendrán felicidad y serán iguales a nosotros y a Dios».

El último en tomar la palabra fue el Hijo de Dios, que había permanecido en silencio escuchando atentamente cada una de las propuestas de los demás ángeles y arcángeles, analizó en silencio cada una de ellas y entonces rompió el silencio y dijo:

«creo saber dónde ponerla para que realmente nunca la encuentren»;

Todos voltearon asombrados y preguntaron al unísono: «¿Dónde?».

–«La esconderemos dentro de ellos mismos, estarán tan ocupados buscándola fuera, que nunca la encontrarán».

Todos estuvieron de acuerdo, y desde entonces ha sido así, el hombre se pasa la vida buscando la felicidad sin saber que la trae consigo...

Esta fábula nos hace comprender en cierto sentido el contenido de este libro. Sus autores se proponen «contribuir al debate sobre la felicidad desde una perspectiva crítica y sociológica» (p. 239).

Dice Fernando Savater que «Borges escribió en una ocasión que el dragón es una figura que contagia irremediabilmente de puerilidad las historias en que aparece, y yo hace tiempo me permití parafrasearle señalando que también la palabra felicidad puede rebajar un

poco la madurez o la verosimilitud de los intentos teóricos en que se la incluye»².

Sin llegar al extremo de calificar de puerilidad la búsqueda de la felicidad, que por otro lado ha sido siempre una pretensión del género humano, sí que tienen los autores mucha razón al distanciarse críticamente de esa búsqueda generalizada de la felicidad que emerge de nuestro contexto histórico. La búsqueda de la felicidad, especialmente como fue pergeñada por la ciencia de la felicidad (psicología positiva) de fines del siglo XX, comienzos del XXI, daba qué pesar. Si para algunos, finalmente la felicidad se había convertido en algo serio y científico, para otros muchos:

La ciencia que había detrás de las promesas de autorrealización, crecimiento personal y mejora social, tanto en la teoría como en la práctica, parecía comportarse más como el brazo académico de la ideología neoliberal y del capitalismo de consumo que como la ciencia neutral y

² Savater, F. (2002). *El contenido de la felicidad*. Madrid: Aguilar (p. 21). Abundan las publicaciones recientes que pueden estar teñidas de un tratamiento sencillo desde el ámbito del conocimiento ordinario. Algunos títulos encontrados recientemente: Boorstein, S. (2010). *El secreto de la felicidad está en tu interior*. Madrid: Oniro; Goñi, C. (2010). *Déjate ser feliz*. Barcelona: Integral; Urra, J. (2009). *Recetas para compartir felicidad*. Madrid: Aguilar; Thalmann, Y. A. (2010). *Cuaderno de ejercicios para aprender a ser feliz*. Barcelona: Terapias Verdes.

objetiva sobre el bienestar humano que afirmaba ser. (p. 18).

Sus autores son Edgar Cabanas y Eva Illouz ambos buenos conocedores de la psicología y de la sociología. Cabanas es Doctor en Psicología e investigador de la Camilo José Cela. Forma parte como investigador también del Centro para el Estudio de las Emociones en el Instituto Max Planck de Berlín y es autor de diversos artículos sobre los usos políticos, sociales y económicos de la felicidad. Por su parte, Eva Illouz es directora de estudios en la EHESS de París. Enseña sociología en la Universidad hebrea de Jerusalén y sus estudios versan sobre la mercantilización de las emociones y lo que ella denomina el «capitalismo afectivo». Ha escrito, entre otros, *Intimidaciones congeladas*, *Las emociones en el capitalismo* (2007) y *Por qué el amor duele* (2012).

La obra consta de cinco capítulos. En el primero se trata la relación existente entre felicidad y política detallando la aparición de la psicología positiva (ciencia de la felicidad y economía de la felicidad). En el segundo se trata la relación existente entre felicidad e ideología neoliberal. El tercero se centra en la felicidad en el mundo laboral para ver en qué medida la búsqueda de la

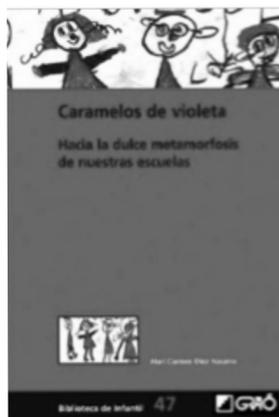
felicidad es hoy un reto real para los trabajadores. En el cuarto se analiza la felicidad como mercancía, es decir, un producto estrella de la industria global y multimillonaria. Finalmente, en el quinto, tomando pie en los capítulos anteriores, quiere llegar a evidenciar cómo la felicidad se ha ido apropiando del lenguaje funcional que llega a todos y conquista la mente de todas las personas.

Me parece un estudio muy bueno para saber cómo se entiende la felicidad hoy y comprender toda su trastienda ideológica y económico-social. **José Luis Guzón Nestar.**

Caramelos de violeta. Hacia la dulce metamorfosis de nuestras escuelas

DÍEZ NAVARRO, M. C. (2019).

BARCELONA: EDITORIAL GRAÓ.
202 PÁGS.



Mari Carmen Díez Navarro es Especialista en Educación Infantil, maestra y psicopedagoga alicantina ya jubilada. Ha ejercido como docente 46 años en la Escuela Infantil Aire Libre, de Alicante, de la que también fue Coordinadora.

Autora de 19 libros y numerosos artículos en revistas ha participado en conferencias y entrevistas en España y en América Latina.

Caramelos de violeta, en palabras de su autora:

Es un relato de escuela en el que cuento algunos de los entrañables momentos que he vivido en mis últimos años como maestra. En él he intentado transmitir el vínculo especial que se generaba con cada uno de los niños y niñas, el rico ambiente relacional que lográbamos crear entre todos, el baño de afecto que disfrutábamos juntos, el afable contacto con las familias, el acercamiento a una necesaria alfabetización emocional y las estrategias que iba buscando y encontrando para favorecer un aprendizaje que convirtiera las curiosidades individuales en creativas peripecias de investigación colectiva.

El libro comienza con una dedicatoria muy curiosa dirigida a los maestros y maestras a quienes Mari Carmen considera *interlocutores*

dialogantes por haber estado presentes en las numerosas charlas y/o seminarios que ha protagonizado a lo largo de los años, y que suman casi noventa, algunos de ellos en América Latina.

El prólogo, a cargo de María Emilia López –escritora, editora y pedagoga argentina– muy cercana a la autora, ilustra maravillosamente el contenido del libro. Es el paso previo a su lectura y disfrute.

En la Introducción, Mari Carmen Díez revela el porqué del título de esta obra, aludiendo a dos experiencias de su vida adulta y de infancia: recibir el regalo de unos caramelos de violeta, que no conocía, y la asociación de éstos con una experiencia entrañable de su niñez. De ahí, el subtítulo de la obra: *hacia la dulce metamorfosis de nuestras escuelas*, evocando la transformación de sus caramelos de violeta en los botones lila con los que jugó muchas veces en su infancia. Se había dado, efectivamente, una metamorfosis que la escritora traslada a la escuela. Leer esta introducción es comenzar a leer el libro con una clara idea de su contenido, con una impaciencia creciente por encontrar en él lo que su propia autora promete. Y, sin duda, las expectativas se cumplen.

El libro recopila un buen número de escritos que la autora realizó duran-

te los últimos años en la escuela y está organizado en dos partes, cada una de ellas precedida por un poema en torno al título correspondiente.

La primera parte: «Aprender abiertamente», describe ocho proyectos de trabajo con niños y niñas de la Escuela Infantil, alumnos de la autora.

El título de cada uno de ellos, la foto que lo ilustra y el pie de foto hablan ya del tema que va a trabajarse. Hay enseguida una pequeña introducción de la autora a la actividad en la que pone de manifiesto la riqueza de esta experiencia, desde el punto de vista pedagógico y desde las pistas que los mismos niños ofrecen y que justifican la realización de cada actividad. La parte más extensa viene a continuación. En ella se detalla paso a paso el desarrollo del proyecto. Están presentes descripciones, reflexiones pedagógicas, diálogos entre los niños y de ellos con su maestra que darán lugar a nuevas actividades no previstas pero que enriquecen el proyecto y le dan sentido.

La segunda parte: «Una escuela acompañante», reúne nueve experiencias que responden a diferentes momentos del desarrollo y madurez de los niños. Son ellos –y la percep-

ción atenta e inteligente de su maestra– los que marcan las actividades. Muchas de ellas se realizan en diferentes momentos, pero están encaminadas a un mismo objetivo. La autora nos descubre la importancia de alcanzar los objetivos de la Escuela Infantil tomando como punto de partida, no tanto la teoría de un programa, como la experiencia concreta de los niños que nos indican el camino para llegar a esos objetivos.

También esta segunda parte tiene la estructura de la primera: título, imagen y pie de foto, breve introducción y desarrollo del objetivo a lograr. Cada experiencia pone de manifiesto la importancia de la Escuela en el acompañamiento del proceso de desarrollo del niño, el ambiente de libertad, creatividad, flexibilidad y claridad de objetivos que debe permear el trabajo de cada educador para alcanzar los fines de esta etapa.

Caramelos de violeta se lee casi sin darse cuenta de que el tiempo pasa. Está escrito con gran agilidad y muestra en cada experiencia narrada la vida presente en ella. Sabemos así que el padre de Óscar es el más alto del colegio, que Kike ha construido un pódium con la ayuda de su madre, del que nadie se ha caído, que Julia se ha tenido que trasladar

a Estambul con su familia, que Adriana ha tenido una hermanita... y iha nacido desnuda!; que en el estudio de grabación de televisión hay un telón azul que, en la pantalla, se convierte en paisaje...

La propuesta de Mari Carmen Díez, como maestra:

Es aprender siguiendo las pistas que nos traen los niños y niñas, es decir, partir de sus preguntas, sus deseos y sus inquietudes, y no de las obligaciones, los objetivos y otras cargas que tantas veces entorpecen y vuelven turbio lo que puede ser un acontecimiento claro y brillante.

Cada proyecto, cada experiencia, muestra el crecimiento de los niños mientras se realiza. La autora no concibe un trabajo escolar en el que los alumnos se ciñan a «recitar informaciones que tantas veces les resultan totalmente lejanas e irrelevantes».

Una de las riquezas del libro es la minuciosidad con la que describe las experiencias llevadas a cabo. Entrelaza la teoría con las situaciones concretas que narra, con el diálogo entre los niños, de los niños con ella, etc. Esta concreción permite a quienes lo leen disponerse con buen ánimo a llevar a cabo las sugerencias. No son simple teoría, sino experiencias que

orientan el quehacer del día a día de un educador.

Consideramos destinatarios prioritarios de esta obra a los estudiantes de magisterio que, con su lectura, descubrirán el horizonte hacia donde dirigir sus esfuerzos de formación como maestros.

Muy recomendable, por supuesto, para maestros y maestras de Educación Infantil. Llevar a cabo esta metodología asegura el crecimiento de educadores y niños.

Aconsejable también para quienes ocupan puestos de dirección o coordinación en la Escuela, puesto que de ellos depende la creación de un ambiente que permita esta metodología que Mari Carmen Díez propone:

Mi modelo educativo habla de una escuela amable, cercana a los niños y a sus familias. Una escuela en la que se habla y se escucha; en la que se contemplan las diferencias; en la que se permite el movimiento, el placer, la creación; en la que se potencian los vínculos y se cuenta con los avatares tanto del mundo emocional como del mundo del aprendizaje. Una escuela en la que trabajamos al estilo constructivista, con un acercamiento claro a la naturaleza, con un enraizamiento en el entorno y en el mundo del arte

(literario, plástico, musical, teatral...), y dando la palabra a los niños y niñas para proponer, contar y expresar sus ideas y necesidades... Una escuela que se abre al exterior para aprovechar saberes, recursos y novedades. Una forma de aprender cercana, vital, activa y alegre.

Josefa Vicente Encinas.

Falso directo

LALANA, F. (2019).

BARCELONA: EDEBÉ. 244 PÁGS.



Se mantiene en forma literaria el multipremiado autor de *Morirás en Chafarinas*, tanto que en 2019 publicó, además de la novela de la que aquí se habla, *Tú, sucia rata* (Edebé), *El muerto al hoyo* (Bruño) y *13 perros y medio* (Bambú), siempre escribiendo para adolescentes (o no tanto) y con el suspense, la

intriga, como elemento básico y eje sostén del relato.

En *Falso directo* se sumerge en el mundo de la televisión y de los programas de telerrealidad, aquí un espacio de citas a ciegas para jóvenes donde, como es bastante habitual en sus historias, juega y entretiene al lector con su trama, dando pistas falsas, giros bruscos, escapadas por la tangente y un inevitable final inesperado, porque como el propio escritor señala en el epílogo, citando a Jardiel Poncela, «la verdad es siempre inverosímil». Por eso, pasado la mitad del relato, todo deja de ser lo que parecía y comienza a tener sentido lo que se mostraba en las primeras páginas.

No se limita a atrapar con el enredo argumental, los cambios de dirección y la aparición de nuevos personajes son constantes, Lalana aprovecha para esbozar un retrato de la sexualidad y sus identidades y una sátira de trazos gruesos del mundo de la televisión y los espacios que parecen más atraer a los espectadores no demasiado exigentes, con un tono crítico, aunque sutil, donde no se juzga, aunque de ello ya se encargan los propios hechos factibles en que se ven envueltos sus personajes.

Falso directo está construida de forma muy fragmentada con algún

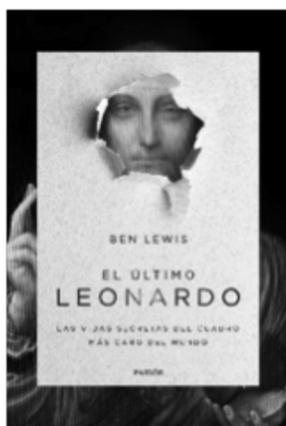
salto temporal, aunque ayuda al lector el que estén fechadas las partes del libro (un *previo*, situado en 2016, 4 partes que se desarrollan en los últimos días de junio de 2017 y un doble epílogo que lleva hasta julio de 2020), con muchos y breves capítulos. Así son las tres primeras páginas, pista y avance de lo que ocurrirá al final, aunque es probable que se le escapen al lector poco minucioso como, por cierto, también le ocurrirá con ese guiño de comenzar cada capítulo con el título de un bolero. Sí que disfrutará de diálogos muy ágiles, temáticas y personajes muy actuales y todo ello con ritmo ligero.

Á. Martín.

EL ÚLTIMO LEONARDO

LEWIS, B. (2019).

BARCELONA: PAIDÓS. 360 PÁGS.



¿Son las obras de arte realmente producto del talento del genio creador a quienes se atribuyen o, por el contrario, debe reconocerse la autoría –en la mayor parte de los casos– de un equipo de ayudantes más o menos extenso? ¿Desvirtúa esto, en todo caso, el mérito del artista que las firma? ¿Puede el paso del tiempo llegar a alterar tanto una imagen que, cinco siglos después de su creación, se parezca muy poco a lo que fue originariamente concebido? ¿Cuál ha de ser, en ese caso, la actitud del espectador al enfrentarse a ella? ¿Ha de prevalecer el peso del nombre que registra su autoría o hemos de ser objetivos ante lo que realmente vemos? ¿Tiene valor, también, el interés político en la custodia y exhibición de un cuadro a lo largo del tiempo? Y, por último, ¿En qué medida influye en el precio de las obras su aparición en un mercado del arte dispuesto a vender y a comprarlo todo?

Estas son sólo algunas de las cuestiones que se nos presentan en una obra a medio camino entre lo divulgativo y la ficción: *El último Leonardo. Las vidas secretas del cuadro más caro del mundo* narra los avatares de un pequeño cuadro que la crítica actual atribuye a Leonardo, pero que está plagado de enigmas en cuanto a su realización y su autoría. Desde su posible origen, sus

distintos poseedores, los lugares donde ha estado expuesta (o custodiada secretamente), las diferentes copias que han ejecutado distintos artistas, las referencias en tratados de Arte célebres, hasta el momento de su aparición en público en la sala de subastas Christie's, en 2017, donde alcanzó el récord de ventas con 450 millones de dólares, convirtiéndose en el cuadro más caro de la historia y atrayendo a su alrededor a multimillonarios jeques árabes o al recién elegido presidente de los EEUU, Donald Trump.

Una obra que ha pasado de mano en mano a través de los siglos, que ha estado camuflada bajo capas de pinturas y barnices, perdiendo gran parte de la materia original que sobre ella pintara Leonardo, incluso en el hipotético caso (no confirmado, pese a todo, al ciento por ciento) de que fuera él uno de sus autores: aun pudiendo haber salido de sus manos, son frecuentes las participaciones de sus discípulos en la veintena de obras que actualmente se le atribuyen.

¿Quiénes son, entonces, los que deciden el precio (y el valor) de las obras de arte que contemplamos en instituciones y en museos? ¿Qué circunstancias, más allá del goce y el disfrute estético que nos proporcionan, pueden sumarse para alcanzar esa cifra? ¿Son todos los personajes que

intervienen en fijarlas totalmente fiables en sus apreciaciones? ¿Son objetivos, neutrales, éticos? ¿Podeos realmente fiarnos de ellos?

Naturalmente no podemos encontrar soluciones a estas preguntas. Pero sí podemos llegar a conocer algunos de los estamentos que intervienen en el mercado del arte, porque no deja de ser básicamente eso, un mercado en el que se ofrecen mercancías, por muy artísticas que puedan parecernos.

Por lo demás, un repaso de algunas de las características vitales y estilísticas que han hecho de Leonardo, y de sus obras, uno de los artistas plásticos más geniales y completos de la Historia. **Juan José García Arnao.**

El cerebro adolescente

LÓPEZ MORATALLA, N. (2019).

MADRID: RIALP. 222 PÁGS.



Natalia Pérez Moratalla es catedrática de bioquímica y biología molecular en la Universidad de Navarra y ha publicado numerosos artículos y libros de divulgación relacionados con su ámbito profesional.

En *El cerebro adolescente*, explica con un lenguaje asequible los complejos cambios que se producen en la maduración cerebral durante esta etapa evolutiva, e intenta relacionarlos con las a menudo incomprensibles e incomprensidas conductas de quienes están inmersos en este proceso.

El libro se divide en 7 capítulos. En los dos primeros, la autora nos dibuja un mapa de la evolución madurativa del cerebro humano, destacando la importancia de los avances tecnológicos de toda índole que nos permiten hoy acceder a conocimiento del *cerebro en acción* y señala la importancia de los principales factores que afectan a dicho proceso madurativo (herencia genética, entorno familiar, educativo y cultural así como aquellas experiencias y decisiones propias de cada sujeto) describiendo la arquitectura cerebral y relacionándola con las funciones que la investigación actual asocia a las mismas. A continuación, se centra en las particularidades que le afectan durante la adolescencia.

Los siguientes capítulos los dedica a describir en distintos bloques los cambios específicos del cerebro adolescente que podrían explicar algunas conductas características tales como emociones, adicciones, memoria, empatía relaciones sociales y autoestima, identificación social con el grupo, el enamoramiento, atracción y deseo sexual, etc.

En todos los casos acompaña sus explicaciones con profusión de datos de investigación y empíricos y, en su caso, las diferencias entre hombres y mujeres.

Esta obra pretende servir de guía para padres y educadores, ayudando a entender lo que pasa dentro del cerebro de un adolescente, facilitando la tarea de distinguir las conductas *típicas de la edad* de las que no lo son y pueden suponer un verdadero trastorno, y ofrece una perspectiva para la reflexión, basándose en la evidencia neurocientífica.

Como conclusión, la autora destaca tres aspectos fundamentales:

1. Lo cognitivo y lo emocional son inseparables.
2. La libertad es autodeterminación. Tenemos la capacidad de posponer la recompensa y proyectar nuestro futuro.

3. Solo el autocontrol nos libera de los impulsos automáticos más propios del mundo animal y nos permite la capacidad de darse y la capacidad de amar. **Almudena de Uribe Gil.**

Amelia y las abejas

RODRÍGUEZ, M. (2019).

MADRID: EDEBÉ. 128 PÁGS.



Asturiana y madre de tres hijas, Mónica Rodríguez resulta una vocacional escritora de literatura infantil a pesar de que su amplia formación académica se cursó en la disciplina de la Física, especializándose en Energía Nuclear. Quizá por esa combinación de materias tan aparentemente dispares, sus escritos para niños y adolescentes mezclen de modo tan delicado lo científico y lo poético.

Porque Amelia y las abejas, nos transporta al conocimiento de esas fascinantes criaturas imprescindibles en el ciclo de la vida y a través de ellas, de su jerarquización, su disciplina, su obediencia ciega nos conducen a una bonita historia de amor finalizada en el tiempo y a otra presente y coetánea en el transcurso de la narración.

Elena es una adolescente que pasa el verano con su tío Abelardo en un pequeño pueblo llamado El Enebro. Viudo desde hace poco tiempo, su inicial tristeza y melancolía va abriendo paso a la confianza y la complicidad entre ambos. El relato de la historia de amor entre el tío y la fallecida Amelia, relatado en retazos a lo largo de la estancia de la joven en el pueblo habla de esos amores eternos e indestructibles en el tiempo, al mismo momento que Elena comienza a experimentar interés por un joven de la localidad llamado Ambrosio.

La amistad entre ambos jóvenes evoluciona desde el desconcierto inicial de ambos –ella una muchacha urbana y él un chaval algo tímido y rústico–, hasta el reconocimiento de un sentimiento nuevo para los dos en donde los panales, los enjambres y la miel, constituyen el lazo de unión.

El relato resulta en su conjunto sencillo y hermoso. De lectura ágil por

la brevedad de sus capítulos y la sinceridad que desprende su redacción que, con mucha habilidad, entremezcla ambas historias de amor con referencias mitológicas, apuntes filosóficos y notas históricas, sin perder de vista la actividad de la apicultura entendida casi como una labor artesanal a la que Amelia dedica su vida y que se encuentra destinada a unir almas para siempre.

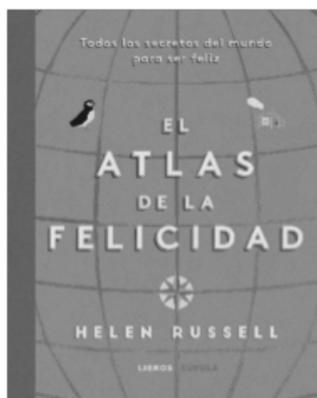
La lectura de sus algo más de cien páginas resulta altamente recomendable para adolescentes ya que, con toda probabilidad, les transportará a una visión más sensible tanto del primero, como del último amor.

Celia López.

Atlas de la felicidad

RUSSELL, H. (2019).

BARCELONA: CÚPULA. 277 PÁGS.



Frente a la obra reseñada anteriormente *Happycracia*, esta mirada sobre la felicidad es de conjunto, no crítica. Además, viene a señalarnos que el optimismo es más necesario que nunca, y comprender cómo otras culturas se acercan a la felicidad puede ayudarnos a alcanzar mayor satisfacción y felicidad. Helen Russell señala en este sentido que «el optimismo no es nada frívolo: es necesario. Si nos sentimos desesperanzados constantemente, si vivimos anclados en momentos de crisis la reacción natural será la de darnos por vencidos y dejar de intentarlo» (p. 2).

El *Atlas de la Felicidad* es una excursión muy agradable a través de los muchos enfoques globales de la felicidad y la satisfacción. Helen Russell ha viajado muchísimo a lo largo de su vida para obtener información sobre actitudes, comportamientos, actividades e ideas que los diversos países atribuyen a la felicidad de sus convencidos.

En esta obra hay una cantidad de información convincente y divertida fruto del descubrimiento del tipo de enfoques que adopta cada cultura para mejorar el estado mental de la población. Es bonito comprobar que hay países que dedican mucho tiempo a este aspecto de la salud mental de sus conciudadanos.

En el transcurso de treinta capítulos cortos, visitamos una maravillosa variedad de destinos (y personas) que tienen conceptos y mentalidades únicos cuando se trata de la felicidad. Lugares como Bután, que priorizan y mantienen la felicidad sobre la ganancia personal en todo el país. Finlandia, que practica *Kalsarikännit* (básicamente «bebiendo en tus pantalones», quedarse en casa en ropa interior). China y su *Xingfu* que los lleva a vivir una vida buena y significativa. Y el español *Tapeo y Sobremesa*, que esencialmente significa comer mucho y hablar mucho. Podría enumerar todas las esencias que la autora ha captado en estas páginas.

Hay una gran variedad de circunstancias para explorar aquí: unidad, competencia, naturaleza, apertura, la comida, la bebida y el baile (por nombrar algunos de los elementos a tener en cuenta). *El Atlas de la felicidad* es una lectura verdaderamente ilustrativa. Desde Australia hasta Gales, pasando por Bután, Irlanda, Finlandia, Turquía, Siria, Japón y otros muchos países, este libro nos da a conocer elementos culturales de primer orden descubriéndonos los secretos de distintos rincones del mundo para ser feliz y saber cómo cambiar de vida.

La autora comenzó a ocuparse del tema de la felicidad en 2013 con *The Year of Living Danishly* (El año que viví al estilo danés). A raíz del éxito de este primer libro con sus viajes ha ido ampliando horizontes: «El resultado es un catálogo de costumbres culturales que proporciona una perspectiva horizontal de la felicidad y de lo que significa vivir una vida plena en todo el mundo» (p. 2).

Es bonito apreciar las historias que comparte y la esencia de la positividad que se difunde de manera uniforme en este libro. Incluso los países más pobres tienen opiniones increíbles y elementos valiosos sobre la felicidad, algo a lo que aferrarse no solo para pasar el día, sino también para disfrutarlo y enriquecerlo de cualquier forma posible. Opiniones y elementos que no solo les sirven a ellos, sino que pueden contribuir a la felicidad de los ciudadanos de otros países.

Helen Russell es periodista y autora de obra de gran éxito como *The Year of Living Danishly Uncovering the Secrets of the World's Happiest Country* (Icon, 2015). También es autora de dos títulos más de no ficción, *Leap Year* (Two Roads, 2016) y el bestseller *The Atlas of Happiness* (Two Roads, 2018), que nos ocupa. Su primera novela, *Gone Viking*, fue publicada

por Ebury (2018). Anteriormente fue editora de *MarieClaire.co.uk*. Ahora vive en Dinamarca y trabaja como corresponsal en Escandinavia para *The Guardian*, además de escribir una columna en Dinamarca para el *Telegraph* y artículos para *The Times*, *The Observer*, *Grazia*, *The Wall Street Journal*. y el *Independiente*. **José Luis Guzón Nestar.**

Teenage. La invención de la juventud 1875-1945

SAVAGE, J. (2018).

MADRID: DESPERTA FERRO. 668 PÁGS.



Jon Savage había escrito hace mucho tiempo otro libro titulado *England's Dreaming: Anarchy, Sex Pistols, Punk Rock and Beyond*, una ambiciosa historia del punk. Lograba de un modo sencillo, pero claro, sintonizar con las generacio-

nes jóvenes de los años 50 a los 70, pero todo terminaba allí, no solo en sus escritos, sino en general, porque antes del rock'n'roll el desarrollo de la cultura adolescente en Europa y América había sido menos explorado. Es como si los adolescentes simplemente aparecieran cuando el término entró en uso diario en los años 40, completamente formado.

En este libro, Savage cuenta una historia fascinantemente diferente, retrotrayéndose mucho más en la historia. Aborda la realización de una prehistoria panorámica de los adolescentes comenzando en 1875 y concluyendo al final de la IIGM (1945).

Jon Savage dice en la introducción que comenzó a recopilar material para una versión anterior de este proyecto aproximadamente hacía 27 años, y desde el primer capítulo su narrativa se extiende sobre los límites y la óptica señalada por él.

Comienza a finales del siglo XVIII con Rousseau y Goethe. Ambos autores escribieron sobre la volatilidad y la melancolía de los años anteriores a la edad adulta; en el proceso, dice Savage, comenzaron a señalar la adolescencia como un estado distintivo. La revolución industrial y los cambios sociales que la acompañaron separaron aún más a los niños mayores, al atraer-

los al mundo del trabajo y alejarlos de la supervisión de los padres.

Las brutalidades diarias y la baja expectativa de vida de las nuevas ciudades industriales crearon adolescentes precoces e ingobernables. La frase «delincuente juvenil» se acuñó en Estados Unidos alrededor de 1810. A fines de ese siglo, las pandillas de adolescentes con sus propios códigos de vestimenta, rituales y poses en las esquinas de las calles llenaban periódicos y novelas con conciencia social.

Savage ha producido un libro que puede cambiar la forma en que la gente piensa acerca de los adolescentes, e incitar a otros escritores de cultura juvenil a embarcarse en sus propias epopeyas revisionistas. Al final, en letras minúsculas, hay más de 50 páginas de bibliografía, información y comentarios adicionales, y sugerencias para lecturas adicionales.

El héroe del libro de nuestro autor es el psicólogo G. Stanley Hall, cuyo libro *Adolescencia* de 1904 acuñó «el término definitivo para el hiato prolongado entre la niñez y la edad adulta». Savage hace un excelente trabajo al trazar el desarrollo de la pedagogía desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX, cuando la escuela secundaria surgió como un rito de paso universal y

como un bolígrafo de celebración lleno de camarillas brutales.

Teenage documenta abundantemente el repentino empoderamiento de la cultura juvenil de las películas de Hollywood, con sus modas tentadoras y sus temas provocativos. Savage es paralelo a este desarrollo con el de la industria de las relaciones públicas, creado en gran parte por el sobrino de Freud, Edward Bernays, y con la aplicación sistemática de la psicología de masas a la publicidad.

Savage anuncia la llegada, en 1944, de *Seventeen*, una revista de moda y pop dirigida a las chicas de secundaria, como un hito en la cristalización de la identidad adolescente. Ahora, «los adolescentes no eran adolescentes ni delincuentes juveniles», quienes habían sido una preocupación social durante décadas.

Savage termina abruptamente su libro a mediados de la década de 1940, pero no tiene una visión general de la fantasía adolescente que se avecina: pandillas de motociclistas, rockeros, engrasadores, beatniks, surfistas, mods, hippies, radicales, punks y raperos. A pesar de eso, y a pesar de las peculiaridades de la exposición y de sus límites, hay que reconocer que *Teenage* es un libro rico y gratificante que hace una importante contribución a la histo-

ria cultural. No sé cuál es la razón de su aparición tardía en español, a no ser que hubiera otras traducciones anteriores (que desconozco), porque lo cierto es que el libro apareció en 2007/2008.

John Savage (1949-) ha sido presentador de televisión, crítico musical, periodista y locutor, aunque su ambición fuera la de convertirse en escritor. El estallido del punk en Inglaterra fue el trampolín que le lanzó en 1976 a escribir el fanzine *London's Outrage* y en el icónico 1977 comenzó a escribir para *Sounds*, una de las revistas musicales más leídas en Gran Bretaña. Desde entonces ha colaborado en revistas. Su primer libro, *The Kinks: The oficial Biography*, fue publicado en 1984 y a este le siguió su obra más conocida, *England's Dreaming* (1991), que narra la historia de los Sex Pistols y de la música punk-rock británica y que se ha convertido en la gran Biblia del punk inglés.

Teenage. La invención de la juventud es extensa: treinta capítulos, más de seiscientas páginas, pero vale la pena en su conjunto, pues explora los orígenes de la adolescencia y del adolescente. En ella

Savage logra cubrir la historia de Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia y Alemania desde 1875 hasta 1945 a través de la perspectiva de la juventud.

En cierto modo, *Teenage* se lee como una referencia histórica revisionista. Esta perspectiva de la juventud desde la historia inferior permite al lector explorar eventos históricos familiares a través de los ojos de los adolescentes, pero también hace prehistoria de la cultura juvenil de los años sesenta, individuando algunos de sus elementos integrantes: las drogas, el sexo, la rebelión contra las generaciones anteriores y las subculturas subterráneas, todas existían en varias naciones en varios momentos.

Teenage no solo describe la historia de la cultura juvenil moderna, sino también el modo en que las sociedades de Estados Unidos y Europa occidental llegaron a estar donde están hoy. La cultura juvenil tiene su valor. Es por esta razón que *Teenage* es un retrato fascinante de la adolescencia y proporciona un punto de vista interesante en la historia mundial. **José Luis Guzón Nestar.**



**ELENCO DE
AUTORES**

ELENCO DE AUTORES

EDUCACIÓN Y FUTURO Nº 42

SANTIAGO BAUTISTA MARTÍN (COORDINADOR DEL Nº 42)

Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Salamanca, se ha especializado en la enseñanza de idiomas mediante un Máster oficial en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Alcalá - British Council) y otro Máster oficial en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional Menéndez Pelayo - Instituto Cervantes). Actualmente desempeña su labor docente en el CES Don Bosco y en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Anteriormente ha trabajado en Brown University, en la Universidad de Salamanca (USAL) y en la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), impartiendo cursos a nivel de grado y de posgrado, así como de formación del profesorado. Sus áreas de investigación se circunscriben a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, la educación bilingüe, la relación entre motivación e identidad, la literatura infantil y el análisis del discurso. Asimismo, pertenece al Grupo de Investigación ELLI, adscrito a la UCM.

TERESA CAÑADAS GARCÍA

Doctora en Filología alemana (premio extraordinario) en el área de Literatura alemana. Licenciada en Filología alemana (UCM, premio extraordinario) y Filología española (UNED). Funcionaria de carrera de secundaria (alemán). Desde 2017, profesora ayudante doctora: docencia de lengua alemana en los grados de Lenguas modernas, Turismo, y Comercio. Lingüística textual en el Máster de formación del profesorado. Traductora de alemán de literatura infantil y juvenil. Estancias de investigación en la Universidad Humboldt de Berlín, Universidad de Viena y el Colegio de México. Líneas de investigación: recepción de la literatura infantil y juvenil de habla alemana en España, literatura (infantil y juvenil) alemana del exilio y relaciones culturales entre Alemania y España. Grupos de investigación: relaciones culturales y literarias entre España y los países de habla alemana, Mexiko (Aktives Museum Berlin) y educación literaria y literatura infantil, ELLI (en la actualidad).

IGNACIO CEBALLOS VIRO

Licenciado en Filología hispánica (2004), Doctor en Literatura española (2009) y Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad Complutense de Madrid.

Es, además, Licenciado en Antropología Social y Cultural (UNED, 2012) y posee el Título profesional de piano (2007) con premio extraordinario. Ha sido investigador en formación en el CSIC y en la Universidad Complutense de Madrid, y docente investigador en la Universidad Internacional de La Rioja. Desde 2013 es profesor en la Universidad Camilo José Cela, y desde 2016 hasta 2019 Director del Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Posee la acreditación ANECA en las figuras PAD, PUP y PCD, y 1 sexenio de investigación (CNEAI). Su línea de investigación principal es la literatura de tradición oral (romancero y cuento); además, desarrolla otras líneas como la literatura sefardí, la didáctica de la lengua y la literatura y la literatura infantil. En este ámbito, además, ejerce como narrador oral y coordina la revista online de literatura infantil *Literatil*.

ALEXIA DOTRAS BRAVO

Licenciada en Filología Hispánica (2000) y Filología Galega (2002), Doctora Europea en Filología Española (2006) por la Universidade de Vigo, con una tesis sobre Los trabajos cervantinos de Salvador de Madariaga, Máster en Literatura Infantil y Promoción de la Lectura por la UCLM (2009). Trabaja desde abril de 2012 como profesora adjunta de la Escola Superior de Educação de Bragança. Fue profesora adjunta de la Escola Universitaria de Maxisterio de Vigo e investigadora auxiliar en el Centro de Literatura Portuguesa de la U. de Coimbra. Ha publicado alrededor de sesenta trabajos científicos, ha participado en más de ochenta congresos, seminarios y cursos nacionales e internacionales ha editado varios libros en el área de la literatura cervantina, la literatura siglodorista, Salvador de Madariaga, la literatura infantil, las relaciones literarias y culturales entre Portugal y España –y Galicia y Portugal– y la enseñanza de la literatura para extranjeros.

ARTURO ESCALANTE BARRIGÓN

Licenciado en Filología hispánica (1995-1999) por la Universidad de Navarra y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada (2006-2013) por la UCM. Profesor de Enseñanza Secundaria desde el año 2000 en la CAM, profesor asociado de Literatura Infantil en la Facultad de Educación de la UCLM (2012-2016), de Lengua y Literatura en la Facultad de Educación de la UCM (2016-), Director del CEPA Mario Vargas Llosa en Majadahonda (2016-). Actualmente termina su tesis doctoral sobre la comedia de Calderón de la Barca *El maestro de danzar*. Ha

impartido charlas sobre docencia en Educación para adultos en la CAM y en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Ha publicado dos artículos sobre la poesía de Francisco Quevedo y la métrica en las obras teatrales de Miguel de Cervantes.

GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO

Doctor en Filología hispánica por la Universidad Complutense (2004), ha trabajado para las universidades de California, Toulouse-Jean Jaurés y Complutense, donde es profesor ayudante doctor en la actualidad. Sus líneas de investigación abarcan la literatura de los siglos de oro españoles y el teatro lírico entre los siglos XVII y XX, así como la literatura infantil y juvenil. Su formación paralela en música le ha permitido trabajar también sobre la relación entre música y texto en varios idiomas.

PILAR GARCÍA CARCEDO

Doctora en Filología hispánica y profesora titular en la Universidad Complutense, departamento de Lenguas, Artes y Educación Física. Miembro de grupo de investigación ELLI (Educación Literaria y Literatura Infantil). Entre otros, es autora de los siguientes libros monográficos: *El reto de escribir. Entre papeles y pantallas* (coautora, 2015), *Educación literaria y escritura creativa* (2011), *Alicia a través de la pantalla. Lecturas literarias en el siglo XXI* (co-editora, Grupo LEETHi, 2013), *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas* (editora, Grupo LEETHi, 2008) y *La Arcadia en el Quijote. Originalidad en el tratamiento de los seis episodios pastoriles* (Premio Nacional de Estudios Cervantinos, 2005). Además de otro libro en prensa titulado *Entre brujas y dragones. Travesía por los cuentos populares del mundo*.

MARTA LARRAGUETA ARRIBAS

Maestra de Educación Infantil y Primaria, siendo tutora durante varios años en colegios tanto de España como del Reino Unido, impartiendo docencia tanto en castellano como en inglés. Tras realizar el Máster de Educación Internacional y Bilingüismo, comenzó su tesis doctoral en la Universidad Camilo José Cela, donde trabaja en la actualidad con un contrato predoctoral. Sus principales líneas de investigación son la literatura infantil, más concretamente el libro-álbum. Su tesis estudia el panorama español de las últimas décadas y las preferencias de niños y adultos. Ha investigado también sobre el uso del álbum como herramienta pedagógica.

gica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como su potencial para la alfabetización visual. Ha presentado su trabajo en congresos nacionales e internacionales y está trabajando en diversas publicaciones derivadas de su investigación doctoral.

BEGOÑA REGUEIRO SALGADO

Doctora en Literatura Española por la Universidad Complutense de Madrid. Acreditada, desde 2016, como profesora titular de universidad, trabaja como profesora contratada doctora en la Facultad de Educación y Formación del Profesorado de la UCM. Anteriormente, trabajó como titular interina en la Facultad de Filología de la UCM, así como en la Universidad para los Mayores y el CCEE. Es directora del grupo de investigación ELLI (UCM) y hasta 2017 formó parte de los grupos La Otra Edad de Plata y LEETHI. Ha participado en Acciones europeas como la Acción NEWW-COST *Women Writers in History*, y en varios proyectos subvencionados por el Ministerio y por entidades privadas. Es autora de *La poética del Segundo Romanticismo* (2010), coautora de *El reto de escribir. Entre papeles y pantallas* (2016) y coeditora de *Lo real imaginado, soñado, creado. Realidad y literatura en las letras hispánicas* (2009), *José Luis Sampedro en mil lenguas* (2012), y *Reflejos de la modernidad en la Otra Edad de Plata* (2015). Ha publicado más de sesenta trabajos académicos y coordina el repositorio de Escritura Creativa Digital, TROPOS (). De 2013 a 2018 dirigió la revista de la Universidad Complutense *Didáctica. Lengua y Literatura* y, de enero de 2016 a noviembre de 2019, fue coordinadora del área de Humanidades de los Cursos de El Escorial de la UCM.

REVISTA EDUCACIÓN Y FUTURO

SOLICITUD DE INTERCAMBIO

Las instituciones interesadas en realizar intercambios científicos con la *Revista Educación y Futuro* deberán remitir la presente solicitud cumplimentada a:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

PUBLICACIÓN QUE SOLICITA INTERCAMBIO

Nombre

Centro y Departamento

.....

Domicilio

Población **Provincia**

País **Código Postal**

Dirección Web

RESPONSABLE DEL INTERCAMBIO:

Nombre y Apellidos

Cargo

E-mail

Teléfono **Fax**

En **a** **de** **de**.....

Firma:



REVISTA *EDUCACIÓN Y FUTURO*

EXCHANGE REQUEST

To request an exchange of publications and receive the *Educación y Futuro* journal, please fill the form below and send it to:

BIBLIOTECA – Servicio de Intercambio

Centro de Enseñanza Superior Don Bosco

C/ María Auxiliadora, 9

28040 Madrid

YOUR PUBLICATION DETAILS

Publication Name

Center and Department

.....

Street (Number, Bldg, Unit)

City **State/Province**

Country **Zip Code**

Web Address

POSTAL ADDRESS (if differs from physical address):

.....

.....

EXCHANGE RESPONSIBLE (point of contact):

Name

Position

E-mail

Phone # **Fax #**

SIGNATURE:

Date (dd/mm/yyyy)

Please sign here

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE ORIGINALES

Educación y Futuro es una publicación del CES Don Bosco al servicio de los profesionales de la educación. Las secciones de la revista son: a) Tema central; b) Artículos y Ensayos; c) Recensiones. Acepta trabajos originales de investigación, ensayos, experiencias educativas innovadoras y recensiones de publicaciones recientes y relevantes en español y en otros idiomas. Los trabajos que no se atengan a las normas recogidas a continuación serán desestimados.

NORMAS GENERALES Y ENVÍO DE LOS ARTÍCULOS

1. Los trabajos deberán ser **originales e inéditos** y no estar aprobados para su publicación en otra entidad.
2. **Extensión:** las *investigaciones* o estudios y los *materiales* tendrán una extensión entre 5000 y 8000 palabras; los *artículos, ensayos y experiencias* entre 5000 y 7000; las *Recensiones* entre 300 y 500.
3. El **título** deberá redactarse en español e inglés, reflejando con claridad y concisión la naturaleza del artículo.
4. El **resumen** se hará en español y en inglés (60-100 palabras), expresando de manera clara la intencionalidad y el desarrollo del artículo. Debajo se incluirán 4-6 **palabras clave** en español y en inglés.
5. Se recomienda que los artículos procedentes de **investigaciones** contemplen estos apartados numerados: introducción, planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, conclusiones y prospectiva. Los demás **artículos** deben iniciarse con una introducción y cerrarse con unas conclusiones.
6. Los manuscritos se **enviarán** a: efuturo@cesdonbosco.com, adjuntando, en un único archivo, un breve **CV** de los autores, su dirección postal, e-mail y teléfono.

FORMATO DEL TEXTO

7. La **redacción** se guiará por el *Manual de Estilo de la American Psychological Association (APA)*, 6ª ed., 2010 (www.apastyle.org).
8. El **texto** se presentará en letra Garamond, tamaño 11, con un interlineado de 1,5 líneas.
9. Los **gráficos y tablas** se incluirán dentro del texto. Se presentarán con el título en la parte superior, numerado, y detallando la fuente original. Si hubieran sido elaborados por el propio autor, se referenciará así: Fuente: elaboración propia. Además, los gráficos se enviarán en archivos adjuntos, a ser posible en formato modificable.
10. La **bibliografía** se presentará en orden alfabético, al final del texto. Ejemplos:
 - **Libros:** García, J., Pérez, S. y López, A. (1999). *Los días felices* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
 - **Capítulos de libros:** Martínez, M. (2000). La educación tecnológica. En J. García, *La educación del siglo XXI*, (pp. 21-35). Madrid: Pirámide.
 - **Artículos de publicaciones periódicas:** Baca, V. (2011). Educación y mediación social. *Educación y Futuro*, 24, 236-251.
 - **Biblioweb:** Pallarés, M. (2013). *La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> [Consulta: 17.01.2013].
 - **Cita interna:** (García, 1999) y **Cita Textual:** (González, 2000, p. 40).

ACEPTACIÓN Y PUBLICACIÓN

11. Los artículos serán **evaluados** por expertos del Consejo Evaluador Externo, mediante un proceso de revisión por pares ciegos. En el caso de juicios dispares, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. Si fuese necesario hacer alguna modificación, el artículo se remitirá a los autores para que lo devuelvan en el plazo indicado.
12. Se acusará recibo y se notificará a los autores el resultado de la evaluación.
13. El Consejo de Redacción se reserva el derecho a publicar los artículos en la edición y fecha que estime más oportunos.

RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS

14. Los autores recibirán un ejemplar impreso y otro en formato digital.
15. La revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que estime pertinentes en la aplicación de estas normas.
16. Los autores ceden los derechos (copyright) a la Revista *Educación y Futuro*.

DON BOSCO

CENTRO UNIVERSITARIO

ESCUELA PROFESIONAL



GRADOS



■ MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

■ Modalidad normal

■ Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

■ MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

■ Modalidad normal

■ Modalidad bilingüe en inglés con certificado de Cambridge

■ MENCIONES

■ Mención Musical, Mención Educación Física, Mención Lengua Extranjera (inglés),

■ Mención Pedagogía Terapéutica y Mención Audición y Lenguaje

■ EDUCACIÓN SOCIAL

■ PEDAGOGÍA

FORMACIÓN PROFESIONAL



■ TÉCNICO SUPERIOR EN ANIMACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS (TAFAD)

■ TÉCNICO SUPERIOR EN EDUCACIÓN INFANTIL

■ TÉCNICO SUPERIOR EN INTEGRACIÓN SOCIAL

||||| www.cesdonbosco.com |||||



Nº 42

PRESENTACIÓN

TEMA CENTRAL

El cuento tradicional y su percepción actual
Folk Tales and Their Contemporary Reception

Más allá de *La bella y la bestia*: desde los cuentos tradicionales hacia la escritura
Beyond The Beauty and the Best: From Folk Tales to Writing

Caperucita(s) hoy: teoría, ediciones y práctica en el aula universitaria
Little Riding Hood(s) Today: Theory, Editions and Practice in the University Classroom

Relecturas de Caperucita Roja: comprender el arquetipo desde el cuento
New Approaches to Little Red Riding Hood: Understanding the Archetype through the Folktale

De princesas valientes y príncipes sensibles: los roles de género en los cuentos tradicionales y la LIJ
About Brave Princesses and Sensitive Princes: Gender Roles in Folk Tales and in Children's and Youth Literature

Publicidad y cuentos infantiles: la educación por competencias en el caso de Caperucita Roja
Folk Tales & Advertising: A Competence Approach Applied to Little Red Riding Hood

MATERIALES

Materiales, recursos y estrategias didácticas para trabajar los cuentos tradicionales en el ámbito de la educación superior con los futuros maestros de Infantil y Primaria
Teaching Materials, Resources and Strategies to Work on Folktales at University Level with Pre-service School Teachers

RESEÑAS