

Iratxe Esparza Martín

iratxe.martin@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-0662-9809>

Universidad del País Vasco UPV/EHU

Maite Aperribay-Bermejo

maite.aperribay@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-1188-1670>

Universidad del País Vasco UPV/EHU

EL CUENTO TRADICIONAL EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

*TRADITIONAL TALES IN BACHELOR'S DEGREES IN
EARLY CHILDHOOD AND IN PRIMARY EDUCATION*

(Recibido: 14 enero 2024 / Received: 14th January 2024)

(Aceptado: 7 mayo 2024 / Accepted: 7th May 2024)

DOI 10.35869/ailij.v0i22.5106

Este estudio ha sido posible gracias a la financiación del proyecto «La literatura y los Objetivos de Desarrollo Sostenible» (Proyectos Campus Bizia Lab, Convocatoria 2023-2024, cód. 23ENCI) de la Universidad del País Vasco UPV/EHU.

Resumen

Los cuentos tradicionales nos transportan a mundos de ficción desconocidos y sugerentes; mediante su lectura abrimos nuestra mente hacia universos que aguardan ser descubiertos, descodificados e interpretados. El objetivo principal de este artículo es leer los textos narrativos reparando en los enunciados y en los discursos explícitos e implícitos que acogen. Para ello tomamos como referencia las versiones de *Cenicienta* escritas por Charles Perrault y Jacob y Wilhelm Grimm, y tal y como nos propone Cassany (2006), leeremos la ideología centrándonos para ello en los cuentos *Cenicienta o el zapatito de Cristal* (Perrault, 1697) y *La Cenicienta* (Jacob y Wilhelm Grimm, 1812), reivindicando así lo que de estimulante encierran estos relatos, siempre con una visión crítica que sirva para interpretar los textos con perspectiva, a sabiendas del carácter socializador de la literatura. Tras elaborar una breve introducción sobre el cuento tradicional como parte ineludible de la Literatura Infantil y Juvenil, se analizarán las versiones de *La Cenicienta* de Charles Perrault y de Jacob y Wilhelm Grimm, siendo el principal objetivo presentar una propuesta de relectura que defiende la utilización de los textos clásicos en las aulas de infantil y primaria, como herramienta en el fomento de la literatura y el lenguaje literario.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil; Cuentos tradicionales; Educación literaria; Educación crítica; Lectura.

Abstract

Traditional tales have the potential to transport us to unknown and suggestive fictional worlds. Reading opens our minds to universes yet to be discovered, decoded, and interpreted. This paper aims to examine a selection of narrative texts, focusing on their statements, and their explicit and implicit discourses. To reach this aim, different versions of Cinderella will be analyzed by studying their ideology, as Cassany (2006) proposes. This article will scrutinize *Cinderella or the Little Glass Slipper* (Charles Perrault, 1697) and *Cinderella* (Jacob and Wilhelm Grimm, 1812), to vindicate their stimulating potential, always through a critical lens that serves to interpret the text from all approaches, and to acknowledge the socializing nature of literature. The analysis of both versions of Cinderella will be preceded by a brief introduction about traditional tales, and followed by a rereading proposal that upholds the use of classic texts as a tool in promoting literature and literary language in Early Childhood and in Primary Education.

Key words: Children's literature; Fairy tales; Literary education; Critical education; Reading.

1. Introducción

En los últimos años han surgido controversias sobre las lecturas de los cuentos tradicionales, así como polémicas que tienen que ver con lo que se ha llamado la *cultura de la cancelación*, a lo que se suma la supresión de clásicos de la literatura infantil y juvenil en bibliotecas escolares o la modificación de algunas obras literarias para público infantil. Son numerosos los debates que han surgido en torno a la valiosa o perjudicial utilización de los cuentos tradicionales en las aulas de Educación Infantil y Primaria. Tal y como afirma Rodríguez Almodóvar (2023), se ha producido un descrédito de este tipo de narraciones basándose principalmente en los roles de los personajes y en la inducción de sentimientos como el miedo e imágenes violentas: «En consecuencia, el rechazo actual se basa en una impugnación mayor: la de cualquier cuestionamiento de lo que hoy se entiende como protección de la infancia. Según ello, habría que promocionar y defender grandes valores, acordes con la inocencia del niño, como la bondad, la paz, la concordia, la piedad...» (Rodríguez Almodóvar, 2023, p.11). En relación con estos cuestionamientos y censuras, Aguilar (2023, p. 26) sostiene que «aprender a buscar las causas de la censura es muy importante para decidir de manera informada» y defiende al mismo tiempo que «es necesario incluir la censura de LIJ [Literatura Infantil y Juvenil] en el currículum de DLIJ [Didáctica de la Literatura Infantil] en la formación de maestras y maestros, para sensibilizar contra censuras y expurgos indeseables» (p. 11). Del mismo modo, y como afirma Colomer (2019), «en los libros infantiles siempre hay una tensión entre *cómo es el mundo y cómo debería ser*», por lo que lo políticamente correcto o el didacticismo no deberían limitar «la manera en la que la literatura explora las emociones, actitudes o conductas» (s.p.). Precisamente ese es uno de los objetivos principales de este artículo.

La literatura es en sí un acto estético de comunicación que busca el deleite de las y los lectores, es imprescindible en el contexto cultural, aunque aún hoy en día se siga utilizando como recurso didáctico dentro y fuera de las aulas (Cervera, 1992). A pesar de reconocer su función didáctica, es prioritario reivindicar la función literaria, pues gracias a ella se identificarán los modelos narrativos, poéticos y dramáticos, impulsando el gusto por el valor estético de la lengua. Así, creemos que los cuentos tradicionales son apropiados para observar esa doble dimensión de la literatura en donde confluyen ética y estética. Invitando al alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria no solo a releerlos, sino a reinterpretarlos y contextualizarlos adecuadamente, ofreciéndoles herramientas para esta reinterpretación o contextualización, sería posible reavivar en las aulas el gusto por la literatura, el leer por placer y el conocimiento de criterios literarios en la selección de las lecturas, ya que el objetivo último no es enseñar literatura, sino educar en la valoración de los textos desde la interpretación. Tal y como afirma Cerrillo (2010), el buen desarrollo de la competencia literaria es de gran relevancia, por ser una competencia específica en la interpretación y descodificación en el proceso de lectura.

2. Cuéntame un cuento

Los cuentos populares no son en origen una literatura destinada al público infantil; forman parte de una tradición oral ancestral, que en principio estaba destinada al público adulto. Si retrocedemos a la época en que fueron recopilados, alterados y adaptados a una versión escrita, observamos que se sitúan dentro del marco de la literatura infantil, «pero, al mismo tiempo, nos remiten a una época en la que el concepto estaba mal definido y en la que, en especial, se confundía lo infantil con lo popular» (Soriano, 1995, p. 556). Al tratarse de cuentos que se distribuían oralmente han sufrido numerosas modificaciones hasta que autores de la talla de Charles Perrault o Jacob y Wilhelm Grimm los recogieron de forma escrita. Son obras que se han ido adaptando a la infancia poco a poco, puesto que como afirma Colomer (2010), «la literatura específicamente destinada al público infantil y adolescente [...] surgió en

el siglo XVIII» (p. 101). Debemos entender por tanto que Perrault y los hermanos Grimm recogieron estos cuentos en los siglos XVII y XIX respectivamente (Perrault publicó sus *Histoires et contes du temps passé avec des moralités* en 1697 y los hermanos Grimm publicaron su recopilación de cuentos en 1812, bajo el título *Kinder- und Hausmärchen*). Si bien son historias con unos cuantos siglos de antigüedad, los valores que transmiten siguen siendo muy necesarios, puesto que «suponen un bagaje cultural irrenunciable que se debe recuperar en las aulas del siglo XXI» (García Carcedo, 2018, p. 88). Acompañar a niñas y niños a través de estas lecturas mientras identifican los conflictos, representados simbólicamente, a los que se van a tener que enfrentar a lo largo de su vida, «ese espacio de fantasía donde el niño está emocionalmente implicado le va a posibilitar identificar ciertas emociones, y progresivamente aprender a gestionarlas» (Martínez Pardo, 2018, p. 29). El psicoanalista Bruno Bettelheim (2020) afirmaba al respecto de los cuentos:

[...] en toda la «literatura infantil» -con raras excepciones- no hay nada que enriquezca y satisfaga tanto, al niño y al adulto, como los cuentos populares de hadas. En realidad, a nivel manifiesto, los cuentos de hadas enseñan bien poco sobre las condiciones específicas de la vida en la moderna sociedad de masas [...]. 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 otro tipo de historias al alcance de la comprensión del niño. (p. 11)

Mientras la mayoría subraya el indudable valor de los cuentos, algunos critican que las cuestiones que en ellos se recogen nada tienen que ver con la realidad actual. Dicho esto, ¿Son los cuentos tradicionales adecuados para el público infantil? ¿Deberían estar incluidos en los planes de lectura de los colegios? ¿A qué edad podríamos considerar que es positiva esa lectura en cuanto a valor educativo, psicológico y formativo? ¿Es conveniente o necesaria la existencia de un mediador en las primeras lecturas de las versiones tradicionales?

La duda sobre la idoneidad de los cuentos clásicos para el alumnado de Educación Infantil y Primaria puede estar ligada a la escasa formación de los futuros docentes en las Facultades de Educación. Así, nos encontramos ante posturas radicales como la del colegio que decidió suprimir numerosos textos literarios de su biblioteca debido a su contenido sexista (Vallespín, 2019). ¿Acabaremos con el sexismo solo con eliminar este tipo de obras? Además, como apunta Falguera García (2022), «no solo los relatos infantiles y juveniles presentan rasgos sexistas o lejanos a nuestro modo de entender el mundo. ¿Moliere, Shakespeare, Zola, Balzac o Flaubert deberían reescribirse?» (p. 286). No podemos leer obras publicadas hace siglos y simplemente criticarlas teniendo en cuenta la escala de valores de la sociedad occidental actual. Las narraciones, sean infantiles o no, son un reflejo de la sociedad de una época, pero como afirman Colomer, Manresa, Ramada Prieto y Reyes López (2018), «los valores que comparte una comunidad en una época y lugar no son estáticos y mucho menos eternos, sino que se van transformando a medida que cambian (sic.) esa sociedad» (p. 128). Debemos entender cada obra literaria como producto de la sociedad de la época en la que se circunscribe. No debemos por tanto eliminar lecturas por el mero hecho de que desde la perspectiva actual resulten sexistas o clasistas. ¿No sería más conveniente fomentar el espíritu crítico de los infantes y adaptar el tipo de lectura a cada etapa evolutiva y a su correspondiente competencia literaria? Bettelheim (2020) sostiene que «está muy extendida la negativa a dejar que los niños sepan que el origen de que muchas cosas vayan mal en la vida se debe a nuestra propia naturaleza» (p. 14). A su vez Cerrillo (2016) afirma que «es rechazable la [...] exclusión de ciertos temas» y sostiene que «a los niños no se les puede ocultar, o suavizar [...] temas que los adultos entendamos que son inconvenientes o complejos» (p. 39). En esa misma línea Ruiz Arriaza

(2020) defiende que «es prácticamente imposible mantenerlos aislados de los valores o las ideas que no nos agradan [...]. Si permitimos a los niños y jóvenes estar al tanto del mundo, podremos comunicarles nuestras opiniones y modos de actuar, pudiendo así discutirlo con ellos» (p. 86).

Frente a la tendencia a lo políticamente correcto y a la censura que se está imponiendo en la Literatura Infantil y Juvenil, todas las secciones de la OEPLI (2003) abogaban recientemente a favor de una literatura infantil y juvenil libre de censura y corrección política. Incluso desde la crítica feminista se aboga desde hace décadas por otras opciones alternativas a la censura. MacDonald (1982) propone las siguientes opciones para que autores y mediadores sorteen la influencia negativa del folclore:

One may present the tales, unaltered, with their traditional endings, and the devil tale the consequences of the possible damage to a young girl's career expectations; one may rewrite the tales, deemphasizing physical beauty and marriage, but thereby violating the objectivity of the folklore collector by imposing one's own language and bias on the narrative; one may write new tales, using folklore motifs with less conventional endings. (p. 18)

Los motivos del folclore se conservan desde tiempos remotos a través de los textos literarios, son una base común en diferentes culturas y fundamento indispensable en los cuentos tradicionales. Cerrillo (2016) sostiene que las obras clásicas de la literatura infantil y juvenil son aquellas que:

han trascendido la época y el contexto en que fueron escritas, e incluso -en ocasiones-, a su propio autor, y han sido aceptadas por la infancia o la juventud de otras épocas, resistiendo la responsabilidad de ser leídas mucho tiempo después de ser escritas, quizá con diferente sentido y valor simbólico (p. 38).

Martos Núñez (2021) por su parte define la literatura como «un depósito de la diversidad cultural de la Humanidad» (p. 6) y subraya que para la consecución de una educación literaria adecuada resulta necesario integrar la riqueza de la palabra artística, comenzando con la oralidad ancestral, incluyendo la escritura clásica y finalizando con la cibercultura y las expresiones audiovisuales actuales, producto todas ellas de la era digital. Martos Núñez (2021) también aboga por efectuar nuevas lecturas o por promover relecturas que nos permitan descubrir perspectivas o factores que han podido pasar desapercibidos. Y esa es precisamente la clave, leer estos clásicos desde la época actual, con espíritu crítico, ya sea en etapas tempranas gracias a la ayuda de un mediador, como en etapas posteriores desarrollando el espíritu crítico del infante. Ballester Roca y Méndez Cabrera (2021) también defienden los clásicos de la literatura infantil y afirman que:

hará falta que los clásicos aparezcan, en el momento oportuno y de la forma más propicia, en el itinerario de experiencias lectoras de niños y adolescentes, con el objetivo de proporcionar las bases de una educación literaria significativa que entienda la tradición literaria más allá de la perspectiva historicista o meramente libresca y considere las nuevas formas de lectura y las tecnologías interactivas. (p. 199)

Es evidente que a medida que el infante madura la lectura va siendo cada vez más autónoma y la figura del mediador desaparece progresivamente. Gutiérrez Sebastián (2016) afirma que, en diversos estudios sobre los procesos de la adquisición de la competencia literaria, ésta evoluciona a medida que el infante madura psicológicamente. Moreno Verdulla (citado en Gutiérrez Sebastián, 2016) establece diversas etapas, entre las que cabría subrayar el estadio preoperacional, que abarca la edad comprendida de los dos a los siete años, en la que los niños y niñas descubren la función simbólica y logran categorizar la realidad. En esta fase el infante pasa de una etapa prelectora en la que disfruta de libros con imágenes

y sin texto a una etapa lectora en la que lee obras cuyo texto es cada vez más extenso. A medida que evoluciona la socialización, la fantasía se va transformando para dar paso a otro tipo de actividades y, en los primeros años, de los dos a los cuatro años aproximadamente, el niño necesita de una realidad, de la llamada fantasía mimética. Sin embargo, cuando el niño puede discernir entre realidad y fantasía, entre los cuatro y siete años, manifiesta el deseo de conocer otros mundos fantásticos a través de los cuentos maravillosos. A esa etapa establecida entre los cuatro y siete años Bortolussi (1985) la denomina «edad de los cuentos» (p. 103), porque el niño es capaz de introducir en el juego «otra dimensión que es el *distanciamiento del mundo real*. En este momento el niño es capaz de recibir el *cuento de hadas*» (p. 103). La autora nos explica que la estructura de la fantasía infantil depende del grado de desarrollo mental, y al igual que durante ese periodo se habla de juego simbólico, la fantasía en esa edad también es una fantasía simbólica.

El siguiente estadio sería el de las operaciones concretas, que se extiende de los siete a los once o doce años, etapa en la que los límites entre realidad y fantasía aún no están totalmente definidos. Entre los once o doce a los quince se desarrolla el estadio de las operaciones formales, en el que «el adolescente es capaz de razonar sobre hechos reales, pero también sobre proposiciones cuya veracidad desconoce, por lo que parte de hipótesis y saca conclusiones» (Gutiérrez Sebastián, 2016, p. 151). Así, en la pubertad se ve alterada la relación entre realidad y fantasía, y se descarta el cuento maravilloso para buscar en los textos literarios una relación realista y más estrecha con el mundo que abarcan (Bortolussi, 1985).

Esta evolución de la competencia literaria de la que hablamos está estrechamente relacionada con la adquisición del lenguaje imprescindible en las interacciones sociales. El lenguaje reproduce el mundo cercano y cada lengua se organiza de manera diferente, la cultura sería entonces «la apropiación particular del lenguaje por una sociedad determinada» (Bortolussi, 1985, p. 87). A través del lenguaje el niño aprehende el universo de símbolos pertenecientes a esas estructuras concretas que el propio lenguaje refleja. La literatura infantil es una manifestación lingüístico-cultural que va más allá de ser una diversión y demuestra una gran trascendencia en el comportamiento de los infantes (Bortolussi, 1985). Además, si la literatura manifiesta explícita o implícitamente el conjunto de símbolos que caracterizan una sociedad o cultura determinada, es lógico pensar que a través de la lectura de los cuentos se produce la asimilación simbólica de dicha cultura, todo ello mediante el lenguaje:

El aprendizaje de valores opera mediante la asociación repetida entre signo (palabra, concepto abstracto, objeto) y su significado. La literatura infantil refuerza la asociación simbólica de determinados signos con determinados significados. No es exagerado entonces decir que la literatura infantil sirve de instrumento de adoctrinamiento social. (Bortolussi, 1985, p. 88-89)

Pinkola Estés (2003) nos dice que los cuentos son una medicina, que tienen un poder extraordinario, suscitan emociones, preguntas y anhelos: «Los cuentos de hadas, los mitos y los relatos proporcionan interpretaciones que aguzan nuestra visión y nos permiten distinguir y reencontrar el camino trazado por la naturaleza salvaje» (p. 16). Hadas y naturaleza, ambas son protagonistas junto a Cenicienta en las versiones publicadas por Perrault y los hermanos Grimm.

3. *La Cenicienta* de Charles Perrault

Entre 1630 y 1690 el cuento entra en los Salones de la aristocracia de París convirtiéndose en una forma de demostración de las capacidades intelectuales y sociales, además de ser el medio idóneo en el ejercicio de la crítica social (Garrido Carrasco, 2015). En esa época los cuentos de hadas aparecen

con fuerza, sobre todo entre la élite social femenina; de hecho, a través del personaje de las hadas, las mujeres escritoras plasman las necesidades propias:

Las mujeres de los Salones, lo mismo que las protagonistas de los cuentos se ven desbordadas por las dificultades de su existencia injusta, dan un paso más y apelan a fuerzas sobrenaturales, «mágicas», que otorgan las hadas, como podemos encontrar en los cuentos de la época. (Garrido Carrasco, 2015, p. 90)

Garrido realiza una exhaustiva investigación sobre el contexto sociocultural en el que surgen los cuentos de hadas haciendo hincapié en los textos literarios de Charles Perrault y Mme d'Aulnoy. Es de esta escritora el primer cuento de hadas que se publica en Francia: *L'ille de la Felicité* (1690) (*La isla de la Felicidad*). Pocos años después, en 1697, Perrault publica *Histoires et contes du temps passé avec des moralités* (*Historias y cuentos de tiempos pasados con moralejas*), reconociendo el didactismo implícito y explícito de los textos. Tal y como hemos apuntado, en un principio estos cuentos escritos para adultos como entretenimiento de la aristocracia más tarde se considerarán apropiados en la educación infantil. Al comienzo de su andadura se asocian con las escritoras de la época que eran conocidas por estar ligadas al movimiento cultural y literario del Preciosismo, y, además, a los textos se les atribuye una escasa calidad literaria, lo cual está relacionado directamente con la autoría de los relatos:

En el siglo XVIII la tendencia a la hora de escribir los cuentos se invierte y su autoría pasa a ser mayoritariamente masculina, escriben cuentos escritores como Voltaire y Rousseau, cambiando el término de "cuento de hadas" por el de "cuento filosófico" puede que en un alarde de invisibilizar a las mujeres, verdaderas creadoras del género, y sus reivindicaciones. Este cambio coloca al cuento de hadas en una posición inferior a los ojos de la crítica, tal vez porque como éstos estaban escritos por mujeres y para mujeres no merecerían mayor consideración. (Garrido Carrasco, 2015, p. 95)

Charles Perrault, afín a la corte de Luis XIV, escribe a lo largo del siglo XVII sobre el amor, la galantería y las mujeres, temas que son característicos en sus cuentos tanto en verso como en prosa. Sin embargo, estos últimos no quedan exentos de polémica en lo que respecta a la autoría, que a menudo es atribuida a uno de sus hijos, Pierre Perrault d'Amancour, aunque es cierto que todos ellos siguen una estructura y estilo determinados atribuibles a Charles Perrault, quien racionaliza la estructura del cuento, la simplifica y estiliza (Soriano, 1995). Por otro lado, son considerados como cuentos populares transmitidos oralmente y recopilados por el autor a pesar de que «se trata de adaptaciones cultas o eruditas» (Soriano, 1995, p. 550). De hecho, uno de los objetivos principales de las narraciones es el de mantener el buen gusto de la época eliminando pasajes que se contaban oralmente como el de la escena en la que Cenicienta se despioja junto al fuego (Soriano, 1995). Es indiscutible la moral de inspiración cristiana que Perrault exhibe en sus relatos, a menudo de forma sutil y a veces más intensa a través de la moraleja que aparece al final. En el breve análisis que haremos a continuación sobre «Cenicienta o el zapatito de cristal», subrayamos la ironía en relación con lo maravilloso (Soriano, 1995, p. 554) siendo esta una de las grandes diferencias entre el cuento de Perrault y *La Cenicienta* de los hermanos Grimm. De una forma u otra, en ambas versiones, mediante lo maravilloso y a través de los ojos de Cenicienta nos adentramos en un mundo fantástico en el cual la protagonista escapa de la cruel realidad que la rodea.

Es posible que conozcamos ambas versiones de la *Cenicienta*, y a menudo, sin embargo, olvidamos los matices que las distinguen. Cuando Perrault describe los avatares que sufre 'Culocenzón' (así es llamada Cenicienta por una de sus hermanastras), nos imaginamos una protagonista más

sumisa que se sienta apesadumbrada en las cenizas de la chimenea a llorar su desgracia y su pena. Insegura de sí misma, necesita la ayuda de un hada madrina para poder realizar su sueño: ir al baile organizado por el príncipe. Observamos una Cenicienta pausada y refinada y, mientras Perrault rescata detalles de la moda y prácticas culinarias de la época, el hada pone límite al encantamiento y adorna de rasgos maravillosos la narración. La metamorfosis que sufren la calabaza, los ratones, la rata y los lagartos sucede en concordancia con la que experimenta la protagonista para poder asistir a la fiesta y es preludio de la brusca modificación que soportará su vida. El hada da un giro a la narración cuando ayuda a Cenicienta a conseguir su deseo, cumpliendo así la función de ayudante y apareciendo en tres momentos diferentes del relato: dos para posibilitar que Cenicienta pueda acudir al baile y uno para contribuir al feliz desenlace de la historia. Su aparición es repentina, realiza su cometido y vuelve a desaparecer. A su vez, Cenicienta tiene que agradecer al hada los dones recibidos y también que haya hecho de ella una reina. Es tan buena como hermosa, dulzura y bondad sin igual; esto le venía de su madre, que era «la mejor persona del mundo» (Perrault, 2016, p. 152), características del personaje que se manifiestan en sus actos cuando perdona y concede una vida próspera a sus hermanastras. Por eso, el hada premia a Cenicienta, porque cumple todas aquellas cualidades requeridas a las mujeres de cierta posición social. El grado de delicadeza de la protagonista que nos quiere transmitir Perrault también se plasma en los zapatos de cristal que la madrina le presta para ir al baile. Hemos mencionado la ironía en relación con lo maravilloso, y es exactamente en los zapatos de cristal en donde el autor demuestra una actitud burlona hacia el universo de las hadas:

Un zapatito que debe caer y que es de cristal es, sin duda, una flagrante contradicción. Pero ¿no se elige ese detalle precisamente a causa de esa contradicción? Ese zapatito de cristal que se cae y no se rompe y que todas las muchachas del país van a probarse una por una es el símbolo de lo absurdo, que, en cierto modo, aparece destacado en todos los episodios del cuento. (Soriano, 1995, p. 555)

Es decir, a través de ese elemento, Perrault ridiculiza en cierta forma el cometido de la madrina y deja entrever lo descabellado de creer en poderes mágicos y mundos fantásticos. Si los cuentos populares de transmisión oral están destinados a un público adulto y, más tarde, los recopilados y escritos por Perrault se dirigen a la infancia, se establece una estrecha relación entre el público popular e infantil, la burla contiene «la ingenuidad de uno, que se debe a la edad y la ingenuidad del otro, que se debe a la condición social» (Soriano, 1995, p. 555).

Otro elemento inconfundible en los relatos en prosa de Perrault lo encontramos en la moraleja final, cuyo objetivo es, por un lado, reflexionar sobre la enseñanza que se desea transmitir y, por otro, reflejar los valores de la época:

En los cuentos de autor [Perrault] y de la autora [Mme d'Aulnoy] encontramos dos elementos característicos de la moraleja: la brevedad, ya que la concisión es un valor esencial para memorizar la lección moral, sobre todo si está versificada; y el didactismo, mediante el que se aprende esa lección moral. (Garrido Carrasco, 2015, p. 262)

En este cuento en prosa la lección moral nos viene dada a través de dos moralejas en verso en las que el autor incluye las ideas expuestas a lo largo del texto: Belleza, gracia, bondad y gentileza. Si en la primera de ellas Perrault (2016) menciona los preciados dones que conceden las hadas «para acabar rindiendo un corazón» (p. 162), es decir, para doblegar el amor de un hombre en este caso; mediante la segunda, titulada la «Otra moraleja» (p. 162), el autor da un salto del maravilloso universo de las hadas al mundo real, ya que nos dice que además de esos talentos antes señalados, que en esta

moraleja consta que son «de los cielos en suerte recibidos» (p. 162), y que para progresar en la vida es imprescindible tener madrinas y padrinos, verdaderos, auténticos, de carne y hueso. Es cierto que introduce el aspecto maravilloso del hada, pero inmediatamente en la segunda moraleja reniega de lo irracional. Así, a través de las moralejas versificadas Perrault nos muestra dos mundos antagónicos que son un claro reflejo tanto de la estratificación social de la época, como de las transformaciones que se estaban produciendo: la reforma, el cambio de una sociedad supersticiosa, la creencia en la magia está en entredicho con la llegada del pensamiento basado en la razón, la era científica y la ilustración.

4. La Cenicienta de los hermanos Grimm

En 1812 los hermanos Jakob y Wilhelm Grimm publicaron su primer volumen de cuentos en 1812 bajo el título *Kinder- und Hausmärchen* (*Cuentos de la infancia y del hogar*). En este volumen recopilaron 86 cuentos, entre los que se encuentra *Aschenputtel* (*La Cenicienta*). El segundo volumen ve la luz en 1815. Las ediciones posteriores son de los años 1819, 1837, 1840, 1843, 1850 y 1857, a las que también hay que sumar la *Kleine Ausgabe* de 1825, edición abreviada que contenía cincuenta cuentos escogidos.

A diferencia de lo que ocurre con los cuentos recopilados y versionados de Perrault, el cuento propiamente infantil comienza con la segunda edición de los cuentos de los hermanos Grimm (Bortolussi, 1985), que fueron escritos después de transmitirse oralmente y pensando solo en los infantes. Como afirma Cortés Gabaudan (2019) la última edición, publicada en 1857, es la más traducida a las lenguas peninsulares y «contiene muchos más cuentos y en versiones bastante más elaboradas que en las ediciones anteriores, [...] con ello los cuentos no hacen sino ganar en belleza literaria y coherencia narrativa» (p. 9). La autora también afirma que muchas de las modificaciones entre las primeras ediciones y las posteriores «tiene que ver con aspectos del contenido que van siendo más y más "censurados" y/o dulcificados por los Grimm» (Cortés Gabaudan, 2019, p.10). Además, «frente a la idea general que se tiene de los cuentos de los Grimm como «cuentos de hadas», en realidad en sus cuentos las hadas como tales son una rareza que apenas aparece en un par de relatos» (Cortés Gabaudan, 2019, p. 13).

Los cuentos recopilados por los hermanos Grimm son en la mayoría cuentos maravillosos que nos transportan a un mundo imaginario en el que explícitamente se advierte el contacto directo de la protagonista con la naturaleza y el vínculo mantenido con una simbología marcada por lo primitivo. En el caso de *La Cenicienta*, en el prólogo de la versión que se ha utilizado para el presente análisis se pueden leer las siguientes palabras:

Existe en los niños de todos los tiempos y de todos los pueblos un comportamiento común con respecto a la naturaleza: lo ven todo como igualmente dotado de vida. Los bosques y las montañas, el fuego y las estrellas, los ríos y las fuentes, la lluvia y el viento hablan y poseen buena o mala voluntad y la mezclan en los destinos humanos. (Grimm, 2009, p. 40)

Generalmente, en los análisis literarios realizados sobre las narraciones de los hermanos Grimm la estructura (entendido el concepto de estructura desde el papel funcional que los personajes tienen en el cuento) es analizada partiendo de la teoría de Propp (1985):

En la Cenicienta la acción empieza con una disminución, o daño hecho: la Cenicienta sufre una degradación social y es condenada a cumplir el papel de criada y esclava. Pero quien le

impone la degradación social es un Remitente negativo. Cenicienta es el Sujeto que sufre las injusticias del Oponente que toma la forma de las tres hermanas. El ayudante que la salva de su miseria es, por otra parte, el Príncipe, y por otra, los servidores del rey, que recorren el país en su búsqueda. El Príncipe, una vez más, es el Remitente de la secuencia final. (Bortolussi, 1985, p. 51)

Creemos, sin embargo, que en *La Cenicienta* de los hermanos Grimm es la propia protagonista la que se salva a sí misma de la miseria y no el Príncipe y sus servidores. De hecho, pensamos que los protagonistas masculinos tienen un papel secundario en el cuento, ya que la intuición y perseverancia de Cenicienta son indiscutibles si les sumamos, además, el estrecho vínculo que establece con la naturaleza. Si Propp nos habla del héroe al referirse a las acciones fundamentales de los cuentos maravillosos, en esta relectura de *La Cenicienta* consideramos que sería más apropiado utilizar el término de heroína.

Hay un cuento popular, «Basilisa la Hermosa», recogido en la antología *Cuentos populares rusos* recopilados por Afanasiev entre 1855 y 1863, que más tarde Pinkola Estés (2003) también recupera por considerarlo un cuento de iniciación femenina, a través del cual creemos se puede analizar el personaje de *La Cenicienta* de los hermanos Grimm, ya que se observan ciertas similitudes entre ambas protagonistas. La versión literaria que expone Pinkola Estés se la facilita su tía Kathé, narradora y guardiana de antiguas historias. El cuento se aborda subrayando el poder de la intuición transmitida de madre a hija y, a pesar de las notables y lógicas diferencias que mantiene respecto a *La Cenicienta*, la descripción de los acontecimientos y la representación de los personajes, además del desenlace de los dos relatos, nos confirman la aparición en el texto de los arquetipos e imágenes colectivas que tanto se han repetido oralmente en los cuentos populares. De hecho, el propósito de las siguientes líneas es ofrecer una relectura del cuento de *La Cenicienta* de los hermanos Grimm que dé voz a una protagonista que infringe las normas y coexiste en estrecha relación con la naturaleza y que, a pesar de vivir reprimida, es capaz de ingeniárselas para escapar del sufrimiento. Como veremos, es mucho lo que se intuye en la *La Cenicienta* de esa naturaleza salvaje de la que Pinkola Estés (2003) nos habla, aunque:

A veces, varias capas culturales desdibujan los núcleos de los cuentos. Por ejemplo, en el caso de los hermanos Grimm (entre otros recopiladores de cuentos de hadas de los últimos siglos) hay poderosas sospechas de que sus confidentes (narradores de cuentos) de aquella época «purificaron» los relatos para no herir la susceptibilidad de los piadosos hermanos. A lo largo del tiempo, se superpusieron a los viejos símbolos paganos otros de carácter cristiano [...] De esta manera se borraron también los cuentos de hadas y los mitos que explican los antiguos misterios de las mujeres. (p. 32)

Siguiendo con la versión que recopila Pinkola Estés, el cuento ruso de Vasalisa es un relato de iniciación femenina. Las historias de esta protagonista se narran en Rusia, Rumania, los países de la antigua Yugoslavia y los países Bálticos. En algunos casos, incluso, el título es el de «Wassilissa¹ la Sabia» y no «Basilisa la Hermosa». Esta es una versión de la historia:

Vasalisa es una niña cuando su madre fallece, pero en el lecho de muerte le pide que preste atención a sus palabras y le regala una muñeca que guiará a su hija cuando necesite ayuda. Durante

1 Para resumir el cuento utilizaremos el nombre de Vasalisa puesto que es el que emplea Pinkola Estés (2003) en su obra.

largo tiempo lloran la pérdida, hasta que el padre se vuelve a casar con una viuda que tiene dos hijas. El padre de Vasalisa no percibe el trato que las tres mujeres dan a la joven, a la que odian por su dulzura y belleza; por ello, la obligan a ejercer de sirvienta. Un día deciden apagar el fuego de la casa y enviar a Vasalisa al bosque, a dónde vive Baba Yagá, para pedirle que vuelva a encender la chimenea. Vasalisa accede, y al adentrarse en el bosque, aún asustada, con la ayuda de la muñeca va encontrando el camino hasta la casa de Baba Yagá. En distintos momentos del trayecto se cruza con tres jinetes: uno blanco, que pasando con su caballo blanco posibilita que se haga de día; el siguiente es un hombre rojo encima de un caballo rojo gracias al cual sale el sol; por último, se cruza con un jinete negro que cabalga con un caballo negro. En ese mismo momento se vuelve a hacer de noche y Vasalisa entra en la choza de Baba Yagá, un ser espeluznante que vive en una casa terrorífica. De nuevo, gracias a la ayuda de la muñeca que le había confiado su madre, Vasalisa da la respuesta correcta a la pregunta de Baba Yagá y para conseguir el fuego que le pide y poder regresar a su casa, la espantosa vieja le pone dos pruebas que tiene que superar. La primera, separar el maíz añublado del maíz bueno, además de limpiar y lavar la ropa, y, la segunda, separar las semillas de la tierra. De no conseguirlo, Baba Yagá se comerá a Vasalisa. Por supuesto, es la muñeca la que se encarga de todas esas tareas mientras la chica duerme y, una vez Baba Yagá reconoce la sabiduría de Vasalisa, ésta le dice que es todo gracias a la bendición de su madre. Al oír la palabra 'bendición' la vieja despide a Vasalisa de la choza, pero no si antes darle una calavera de ardientes ojos para llevar de vuelta a su casa. La madrastra y hermanastras que habían dado por muerta a Vasalisa le abren la puerta y la calavera aprovecha para abrasar a las tres mujeres y convertirlas en ceniza.

El cuento nos remite al tema de la intuición femenina que se transmite de madres a hijas, del poder intuitivo formado por la sabiduría interior (Pinkola Estés, 2003). ¿Qué es lo que nos encontramos en *La Cenicienta* de los hermanos Grimm? Al igual que ocurre en el cuento de *Vasalisa*, la madre de Cenicienta muere, no sin antes recordarle que siempre cuidará de ella desde el cielo. Tal y como se la describe, la protagonista es una joven buena y piadosa que todos los días visita la tumba de su madre; el padre y ella lloran la pérdida, pero con el paso del tiempo el progenitor decide volver a casarse con una mujer que tiene dos hijas. La muerte expone al mundo real a Cenicienta, porque tendrá que valerse por sí misma y hacer frente a los problemas. No cuenta con su madre para protegerla, y sola deberá afrontar el maltrato recibido por su madrastra y hermanastras. Al aceptar la muerte de la madre y confiada con la promesa de protección, la protagonista se interna en un proceso de iniciación que marcará una nueva etapa de su vida. Al comienzo del cuento se contraponen dos elementos que van a aparecer unidos a lo largo de toda la narración: por un lado, tenemos los dos componentes cristianos a los que hace referencia la madre de Cenicienta antes de morir: Dios y el cielo. Por otro lado, es significativo el simbolismo que se refleja en la forma de representar la naturaleza. De hecho, el avance del tiempo, desde que muere la madre hasta que el padre decide casarse de nuevo, se dispone mediante el paso de las estaciones: llega el invierno, periodo de descanso y recogimiento, después entra la primavera -estación en la que el padre de Cenicienta decide casarse-, etapa para renacer y momento de transformación.

La tumba de la madre de Cenicienta se acerca a lo que consideramos el tópico literario del *locus amoenus*, en el que la protagonista se siente cuidada y entra en armonía con los elementos de la naturaleza: la tierra, el árbol, los pájaros. Cenicienta planta en la tumba el tallo de un arbusto de avellano que le regala su padre (en oposición al regalo bajo petición de vestidos hermosos, perlas y piedras preciosas que hace a las hermanastras) y, regando la tierra con lágrimas de pena, el tallo se convierte en un hermoso árbol, efectuando un gran paralelismo de lo que en realidad le ocurre a

la propia Cenicienta, la transformación que experimenta en la historia. Tres veces al día acude a la tumba, que lejos de identificarse con un lugar siniestro y oscuro, se caracteriza por ser un espacio de encuentro entre madre e hija, un emplazamiento maravilloso en el que Cenicienta se siente segura y libre. El árbol de avellano es el que guía y ayuda a Cenicienta a empezar a confiar en su instinto, y simboliza ese punto de unión con su madre a través de la naturaleza, lugar en el que Cenicienta es ella misma y escucha su voz interior que la aconseja. La muchacha cuida la tumba, planta un avellano y lo alimenta con sus propias lágrimas. En las ramas viven los pájaros, palomas y tórtolas que la cuidan. Entendemos esa parte del jardín que tan bien mantiene Cenicienta como la unión entre la vida y la muerte, como un espacio que conserva un alto grado de espiritualidad: ahí en dónde está enterrada su madre crece de nuevo la vida. En esa parte del jardín la protagonista se enfrenta a las adversidades y corresponde cuidadosamente a la naturaleza, y así recoge los beneficios y se carga de energía apartándose cada vez más de la oscuridad y negatividad que transmiten sus hermanastras.

Tal y como le ocurre a Vasalisa, Cenicienta también se convierte en una esclava, descubriendo «que el hecho de ser buena, dulce y amable no permite alcanzar la felicidad en la vida» (Pinkola Estés, 2003, p. 138). La nueva familia supone un freno en su desarrollo personal a pesar de que la propia protagonista no se percata de ello. Cenicienta se esmera en complacer a madrastra y hermanastras para obtener así su aceptación:

El hecho de someterse puede parecer una heroicidad, pero, en realidad, provoca más presiones y conflictos entre las dos naturalezas contrarias, la demasiado buena y la demasiado exigente. Tal y como ocurre con el conflicto entre el hecho de someterse a los deseos de los demás y el de ser una misma, esta presión conduce a un buen final. (Pinkola Estés, 2003, p. 142).

Cenicienta se somete, pero también lucha por ser ella misma y no se conforma con quedarse en casa mientras sus hermanastras acuden al baile organizado por el rey. Cenicienta se enfrenta y, de nuevo encontrando un claro paralelismo con Vasalisa, tiene que superar dos pruebas impuestas por la madrastra para ir al baile. En ambas Cenicienta debe separar las lentejas que tira la madrastra de la ceniza. Se trata de clasificar y elegir, reflejando esa clasificación que «se produce cuando nos enfrentamos con un dilema o una pregunta, pero casi nada nos ayuda a resolverlo» (Pinkola Estés, 2003, p. 161). En ese momento hace su aparición el elemento maravilloso representado a través de los pájaros a los que Cenicienta pide ayuda. Superadas las pruebas, sin embargo, la madrastra le sigue negando el permiso para ir al baile y la protagonista, tomando la iniciativa, bajo el avellano, junto a la tumba de su madre, le pide al árbol que lance oro y plata sobre ella. Así, una vez más, la magia de la naturaleza es la hacedora del encantamiento y no el hada madrina tal y como ocurre en el cuento de Perrault. Anteriormente ya hemos mencionado que comparando ambas Cenicientas, la protagonista del cuento de los hermanos Grimm demuestra ser una mujer autónoma y activa, que rompe el encantamiento para regresar a casa de la fiesta cuando quiere y que no necesita de ningún carruaje, porque «salta velozmente por detrás del palomar» (Grimm, 2009, p. 201), «trepa tan ágilmente como una ardilla por las ramas» (Grimm, 2009, p. 200) y salta por las escaleras cuando se va de la fiesta el tercer día de celebración. Martos Núñez (2021) apunta que:

Así como la Cenicienta de Perrault viene a transformarse en una dama a la moda, pasiva y "delicada", favorecida por una "madrina que era hada", la Cenicienta de Grimm conserva rasgos arcaicos y, paradójicamente, muchos más actuales según nuestro contexto de recepción. Salta, corre, decide ella y se muestra en definitiva como una atleta y una mujer empoderada. (p. 8).

Por lo tanto, la prueba del zapato es también muy significativa, porque lo maravilloso sigue estando en poder de la naturaleza y continúa ayudando a Cenicienta a descubrir las mentiras de sus hermanastras. Aquellas que han intentado anular y menospreciar a la protagonista reciben su castigo; simbólicamente con el final del cuento se anula lo perverso, eso que obstaculiza el desarrollo de Cenicienta. Ésta deja que ocurra, que se castigue a las crueles hermanastras, porque instintivamente ella sabe que de ese modo florecerá y renacerá siempre que lo necesite. La protagonista de los hermanos Grimm es valiente y adquiere experiencias:

Ha aprendido a seguir los consejos de su sabiduría. Ha superado todas las pruebas de su iniciación. La victoria es suya. Puede que el reconocimiento de la iniciación sea la más fácil de las tareas, pero conservarla conscientemente y dejar vivir lo que tiene que vivir y dejar morir lo que tiene que morir es sin lugar a dudas la meta más agotadora, pero también una de las más satisfactorias. (Pinkola Estés, 2003, p. 185)

A través de este análisis de *La Cenicienta* de los hermanos Grimm se demuestra la importancia de la reinterpretación de los textos literarios que ayuda, por un lado, a acercar a las aulas los personajes y contenidos de los cuentos tradicionales y, por otro, a modernizar la visión y opinión que tenemos sobre ellos.

5. Conclusiones

Comenzamos este artículo afirmando que los cuentos tradicionales nos transportan a mundos de ficción desconocidos y sugerentes que esperan impacientes ser descubiertos y leídos, comprendidos e interpretados. A lo largo de estas páginas, hemos explicado también las distintas etapas en las que se adquiere la competencia literaria, evidenciando que las más propicias para introducir los cuentos tradicionales son aquellas que coinciden con los cursos de Educación Infantil y Primaria. Además, se ha subrayado la importancia de la lectura en la adquisición del lenguaje y la competencia comunicativa, y el alcance de los cuentos en particular si hablamos de la asimilación simbólica de la cultura por parte de los infantes. Sería relevante en edades más tempranas actuar como mediadores para contextualizar la lectura de los textos literarios y, en edades más avanzadas, proponer nuevas perspectivas que sirvieran para estimular la capacidad crítica de los jóvenes. Creemos que el momento idóneo para poner a niñas y niños en contacto con los cuentos tradicionales y maravillosos es ese en el que descubren la función simbólica, cuando disciernen entre fantasía y realidad. Si a través del lenguaje la literatura manifiesta los símbolos de una sociedad y cultura determinadas, la lectura de cuentos propicia la asimilación simbólica de la cultura. Se trata de experimentar con la obra de arte, de ese objeto simbólico dotado de sentido y de valor (Bourdieu, 1995) que cobra verdadero significado cuando es interpretado por el receptor, el cual ofrece una mirada marcada por la historia colectiva. Por ello, queremos finalizar subrayando cómo en el desarrollo de la educación literaria no podemos dejar a un lado la sensibilidad estética que está tan relacionada con el fomento de la conciencia crítica del lector; no olvidemos que la literatura es una práctica cultural particular que además de ser una expresión estética también reúne discursos socioculturales variados.

Los cuentos maravillosos y tradicionales son la herramienta idónea para reconocer la función poética del lenguaje, para identificar los distintos significados del lenguaje simbólico. Los cuentos tradicionales nos permiten captar y decodificar el lenguaje simbólico que guarda el texto, percibir su vertiente estética para disfrutar más intensamente de la lectura y enriquecer nuestra experiencia personal. Por todo ello, leerlos impulsa la lectura connotativa y permite aprender desde edades muy

tempranas lo que el texto y las imágenes sugieren. De esta forma, en vez de excluirlos de las aulas nuestra labor es enseñar a interpretarlos, contextualizarlos y decodificar lo leído. En consecuencia, si se identificaran las características estético-literarias de los relatos, se disfrutaría mucho más de la lectura y la literatura, siendo más intensa la experimentación del placer del texto. Además, al priorizar la lectura connotativa de los cuentos tradicionales se proporcionan al alumnado recursos que les ayudarán a identificar el tono crítico de las narraciones y así, con el paso del tiempo, serán capaces y más libres de elegir futuras lecturas literarias, en esa etapa en la que ya se descarta el cuento maravilloso en favor de textos literarios más realistas.

Los cuentos son el ejemplo de la vida, de las dificultades a las que nos enfrentamos y los problemas que debemos superar, contribuyen al proceso de maduración infantil y enriquecen la fantasía de los niños y niñas. Si mediante la lectura y relectura de los cuentos tradicionales se desarrolla la sensibilidad estética, niñas y niños tendrán muchas más posibilidades de interpretar los textos y de realizar una lectura crítica y personal; y, a mayor capacidad de interpretación, sin duda, aumentará la emoción y la necesidad de continuar disfrutando de la literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Consol (2023). Censura y LIJ. *CLIJ. Revista de Literatura Infantil y Juvenil* 312, 11-28.
- Ballester Roca, J. y Méndez Cabrera, J. (2021). Los clásicos como resistencia: la lectura literaria en el marco de una educación lectora transmedia. *Tejuelo* 34, 195-220. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.195>
- Bettelheim, B. (2020). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Planeta.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cerrillo, P. C. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cerrillo, P. C. (2016). La importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en la educación literaria. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre, y J. Rovira Collado (Eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 32-41). Universidad de Alicante.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil y juvenil*. Ediciones Mensajero.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Colomer, T. (2019). ¿Retiramos los libros sexistas? Gretel. <https://gretel.cat/noticias/retiramos-los-libros-sexistas/?lang=es>. Última consulta 03/03/2024.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L. y Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Cortés Gabaudan, H. (2019). *Los Cuentos de los hermanos Grimm. Tal y como nunca te fueron contados*. Oficina de Arte y Ediciones.
- Falguera García, E. (2022). ¿Censura o adaptación? Las nuevas formas narrativas de los cuentos populares. En R. Tena Fernández y J. Soto Vázquez (Eds.). *La censura de la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 283-300). Dyckinson.
- García Carcedo, P. (2018). Escritura creativa e igualdad: versiones de los cuentos tradicionales. *Didáctica. Lengua y Literatura* 30, 87-103. <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.61956>
- Garrido Carrasco, V. (2015). *Mujeres y Hadas. Desde el cuento a las reivindicaciones femeninas*. Universidad de Jaén.
- Gutiérrez Sebastián, R. (2016). *Manual de Literatura Infantil y Educación Literaria*. Universidad de Cantabria.
- Grimm, J. y W. (2009). *Cuentos completos I*. Alianza Editorial.
- MacDonald, R. (1982). The Tale Retold: Feminist Fairy Tales. *Children's Literature Association Quarterly* 7(2), 18-20.
- Martínez Pardo, E. (2018). *Bajo la piel del lobo. Acompañar las emociones con los cuentos tradicionales*. Graó.
- Martos Núñez, E. (2021). Alterliteraturas (Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid). *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* 24. 1-21. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.24.11>
- OEPLI. Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil (2023). *Manifiesto por una literatura infantil y juvenil libre de censura y corrección política*. https://www.oepli.org/desc/noticias/OEPLI-iaa_20230221.pdf
- Perrault, C. (2016). *Cuentos completos*. Alianza editorial.
- Pinkola Estés, C. (2003). *Mujeres que corren con los lobos*. Punto de lectura.
- Propp, V. (1985). *Morfología del cuento*. Akal.
- Rodríguez Almodóvar A. (2023). El descrédito de los cuentos «tradicionales» (Un caso inquietante de miopía ideológica). *CLIJ. Revista de Literatura Infantil y Juvenil* 311, 10-23.
- Ruiz Arriaza, J. (2020). La censura en la literatura infantil y juvenil: una historia interminable. *Voces De La Educación*, 5(9), 76-89.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue.
- Vallespín, I. (11 de abril de 2019). Vetada 'La Caperucita Roja' por sexista: Una escuela de Barcelona retira 200 cuentos infantiles de su biblioteca al considerarlos «tóxicos». *El País*. https://elpais.com/ccaa/2019/04/10/catalunya/1554930415_262671.html