

REFERENCIA: Jerez, I. & Hernández L. (2015). La literatura infantil y el sistema social de representación de ideas: el caso de las fábulas y los cuentos de James Finn Garner. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

## LA LITERATURA INFANTIL Y EL SISTEMA SOCIAL DE REPRESENTACIÓN DE IDEAS: EL CASO DE LAS FÁBULAS Y LOS CUENTOS DE JAMES FINN GARNER

### CHILDREN'S LITERATURE AND THE SOCIAL SYSTEM OF REPRESENTING IDEAS: THE CASE OF JAMES FINN GARNER'S BEDTIME STORIES

**Isabel Jerez Martínez**

Isabel.jerezmartinez@uclm.es

Facultad de Educación de Albacete. UCLM

Plaza de la Universidad, nº 3. C.P. 02071. Albacete (España)

orcid.org/0000-0002-8304-6383

**Lourdes Hernández Delgado**

Lourdes.hernandez@um.es

Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

Campus Universitario de Espinardo. C.P. 30100. Murcia (España)

Recibido: 03/02/2015

Aceptado: 10/12/2015

#### **Resumen:**

La intención de este artículo tiene que ver con la elaboración políticamente correcta que James Finn Garner realiza tanto de cuentos clásicos como de fábulas. Desde esta aportación pretendemos abordar dos aspectos, el primero centrado en el análisis de significado apreciando cómo puede afectar la alteración de las historias a la percepción y construcción social que las personas hacen de su realidad en el siglo XXI, y el segundo orientado al estudio de lo estructural, observando cómo Garner (1995), autor objeto de nuestro estudio, modifica las aportaciones clásicas referidas a los actantes (i.e. Propp) y dota a los mismos de una función y sentido diferentes. Ambos análisis nos proporcionarán las respuestas a las preguntas formuladas en esta propuesta.

**Palabras clave:** literatura, educación, cuentos, imaginario.

#### **Abstract:**

The aim of this article concerns the way, politically correct in which James Finn Garner writes classic fairy tales and fables. From this particular contribution we pretend to study two relevant aspects, the first one lies on the meaning, trying to describe how changes in these stories influence the perception of people in the XXI Century; and, the second one it is oriented towards structure, describing how Garner modifies classic issues concerning actants (i.e. Propp) and provides them with a different function and meaning. Both analyses will give us the answer to the question previously stated.

**Keywords:** literature, education, stories, imaginary

## Introducción

Las transformaciones sociales acaecidas en la última década del pasado siglo y en el inicio de éste motivan que reflexionemos acerca de los textos que forman parte del acervo cultural de la sociedad. En este caso aproximándonos a cuestiones relacionadas con la Literatura Infantil valoramos los cuentos clásicos como referencia de la construcción cultural y como textos que influyen en la conformación del pensamiento de los lectores. Hay que ser conscientes de que lo que ha consagrado y definido como clásicas a estas historias es la lectura reiterada, fervorosa y permanente de las mismas a lo largo de tiempos y generaciones. Recordemos la aportación de Calvino (1992: 34) al respecto: “Clásicos son los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos”. Son textos leídos con una especial veneración a lo largo de los últimos siglos. Ahora bien, ¿qué ocurre cuando se modifican los parámetros de los mismos? El caso que aquí nos ocupa tiene que ver con transformaciones de los cuentos clásicos, cambios que atañen a cuestiones sociales y que introducen en dichas historias nuevos elementos contemporáneos. Nuestras preguntas son: ¿afecta esta situación al imaginario colectivo? ¿Puede hacer que concibamos las historias de otro modo y sobre todo, puede afectar al modo en que percibimos la realidad?

### 1. Consideraciones sobre el acto lector en la cultura contemporánea

Actualmente, constatamos y somos conscientes de que los modos de lectura no son los mismos que en el siglo anterior. Por ello, los recursos no pueden ser los mismos y de ahí la necesidad del análisis de las producciones que se hallan más en consonancia con el pensamiento y el modo de comportamiento de las personas que son usuarias de los textos tanto físicos como digitales.

Concebimos la lectura como una tarea común de toda la sociedad, fruto de la colaboración entre los responsables de políticas culturales, sociales, educativas y de comunicación. La implicación de todos en la consolidación de una sociedad lectora es fundamental para conseguir un avance real. Dicha preocupación comprende un importante espectro de textos que incluye la Literatura Infantil y dentro de la misma, nuestra investigación se centrará en los cuentos.

En la lectura, tal y como nos indica Chartier (2010) la revolución tecnológica permite que el sueño de la biblioteca universal parezca hoy más próximo a hacerse realidad que en épocas anteriores (más que en la Alejandría de los Ptolomeos, que en el sueño vívido de los hombres-libro de Bradbury (1993) o incluso más que en la metáfora de la ya metafórica narración de Borges (2011) en su biblioteca de Babel). La conversión digital de las colecciones existentes promete la constitución de una biblioteca sin muros, donde se podría acceder a todas las obras que fueron publicadas en algún momento, a todos los escritos que constituyen el patrimonio de la humanidad.

El procesamiento electrónico del texto representa el cambio más importante en la tecnología de la información desde el desarrollo del libro impreso. Conlleva la promesa (o la amenaza, si no logramos hacer de la información conocimiento) de producir

cambios en nuestra cultura, sobre todo en la literatura, la educación, la crítica y la erudición, al menos tan radicales como los producidos por las prensas de tipos móviles de metal de Gutenberg. Pero las transformaciones no afectan únicamente al formato sino que el contenido de los textos también se ve modificado por las expectativas de los lectores y sobre todo, por el flujo de información y condiciones sociales que los escritores reciben. El conocimiento clásico se funde con el más actual generando textos distintos que pueden ser o no del agrado del lector pero que forman parte del acervo cultural que manejaamos. Lluch (2010: 7) nos indica que:

El joven vive en los inicios del Siglo XXI, un gran cambio tanto en su construcción como individuo como en su crecimiento intelectual. La cultura que se crea pensando en él, la que consume, la que mira, lee o con la que juega, la que comparte con sus iguales o la que se fomenta desde los centros de enseñanza ha mutado en los últimos años y posiblemente éste sea uno de los temas más interesantes en el mundo cultural actual.

Por esta razón los planteamientos que tienen que ver con la lectura se convierten en más plurales. Tanto es así que la Ley española de la lectura del libro y de las bibliotecas (2007), indica que la concepción de la lectura en la actualidad atiende a ser una herramienta básica para el desarrollo de la personalidad y también como instrumento para la socialización. La ciudadanía, a través de numerosos medios y recursos, recibe abundancia de información; mas, en este contexto, es preciso disponer de la habilidad necesaria para transformar la información en conocimientos, y esta capacidad se logra (entre otros afanes educativos) en el fomento del hábito lector. Dicho enfoque no da cabida a la discriminación de textos y por esa razón los textos escogidos en este artículo, los cuentos políticamente correctos de Garner, progresivamente pasan de ser una anécdota simpática dentro del mundo literario a ser un best-seller en su género y a poseer mayor transcendencia en el modo de interpretar lo que se nos narra en la ficción, reflejo de cambios sociales ineludibles.

Previamente tanto Thurber como Roald Dahl nos habían presentado mutaciones relacionadas con *Caperucita* o con *los tres cerditos*, pero la propuesta de Garner es más incisiva con estas historias clásicas y comienza a desmontar todos los arquetipos que se habían perpetuado a lo largo de los siglos y habían mantenido estructuras sociales determinadas al haber sido transmitidas a los niños y niñas de una manera prácticamente sistemática.

La idea de la redacción de estas historias asociada a una época determinada y a una forma de entender la sociedad de una manera específica nos resulta interesante por curiosa y motiva nuestro interés por la contribución de la narrativa a la construcción del imaginario colectivo, cuestión que abordaremos en el siguiente apartado.

## **2.- El imaginario colectivo. Cómo contribuye la narrativa a su constitución**

Mencionar el imaginario social o colectivo es aludir a un conjunto de imágenes mentales que hemos interiorizado y que designan las representaciones sociales encarnadas en sus instituciones. Lo usamos como sinónimo de conciencia colectiva o ideología. Principalmente, encontramos una clara dimensión de significación representada por medio de las instituciones y normas explícitas de la sociedad, quienes condicionan y orientan el hacer y la representación social. Ejemplos claros de esta

dimensión pueden identificarse como Dios, la familia o la idea de Estado. A partir de estas concepciones colectivas se establecen unas derivaciones secundarias que dependen de las mismas. Por ejemplo, no podemos hablar de la figura del Papa o la función de ciudadano si no usamos necesariamente los conceptos sociales de Dios y de Estado. Hay distintos imaginarios como instituciones, leyes, tradiciones, creencias y comportamientos que quedan legitimados y lo que es más importante, transmitidos mediante el uso de la Literatura.

Por ello, la gran mayoría de situaciones nos indican que el canon usado para enseñar o simplemente para mostrar el placer de la lectura es intencionado (Núñez y Campos, 2005) y atiende a cuestiones de poder y de perpetuación de estructuras y pensamientos, aludimos directamente a Ken Robinson (2009) y el cambio de paradigmas en la educación.

Uno de los grandes temas para debatir en Literatura Infantil y relacionada con el tema que estamos tratando es la cuestión referida al canon formativo. Diversos investigadores de la disciplina (Núñez, 2001; De Amo, 2003; Borda, 2003; Tejerina, 2004; García Padrino, 2004 o Costa, 2011) han hecho camino en la búsqueda de un consenso relativo a la cuestión, pero todo se topan con una indefinición y es que el hecho de que el reconocimiento de la Literatura Infantil sea cuestionable arrastra cualquier reflexión que en torno a la misma se haga, esto es, si la disciplina no tiene una consolidación y reconocimiento social determinado, no es posible establecer un canon formativo.

Es complejo proponer un canon formativo, ya que la heterogeneidad de la Literatura infantil y las múltiples dimensiones que afectan a la misma constituyen un problema en esta definición. Además, a esto tenemos que añadir la tradición occidental de la que somos objeto y que en la mayoría de las ocasiones olvida la existencia de producciones procedentes de oriente. Teóricos de la Literatura como Harold Bloom (2005) [1994] o Pozuelo y Aradra (2000) de alguna manera han orientado la definición del canon hacia lo occidental olvidando la riqueza de aportaciones que desde otras latitudes se realizan.

En todo caso, pese a no tener un canon perfectamente definido, sí que podemos indicar que, cada sociedad mediante los textos que selecciona para incorporar en la institución educativa y, sobre todo, con aquellos con los que se practica una importante política de marketing, crea micro-cánones (Pozuelo, 1996); estos condicionan de forma ideológica la formación de las personas y, como veremos más adelante, en muchas ocasiones su valor formativo es discutible, ya que, es posible que no dejen que las personas puedan desarrollar una perspectiva crítica con respecto de argumentos y temáticas sino que simplemente se dejen arrastrar por el encorsetamiento del texto y de sus personajes.

Sin duda, este hecho se aplica a los cuentos. En ellos observamos una transmisión cultural intencionada que paulatinamente va socializando a los receptores de esas historias, quienes van haciendo suyas las ideas transmitidas. Tanto es así, que el siglo XX ve aparecer síndromes que toman su nombre de personajes infantiles protagonistas de los cuentos. Tanto es así que en 1982, en su libro *El complejo de Cenicienta: el miedo de las mujeres a la independencia*, Colette Dowling definía como síndrome de Cenicienta el comportamiento mostrado por determinadas mujeres que debían esperar a su príncipe para poder solucionar cuestiones vitales.

Colomer alude a la importancia de la Literatura infantil como uno de los primeros conectores culturales con el que el niño o la niña tiene contacto. Nos indica Colomer (1999:15) que la literatura infantil cumple las siguientes funciones:

Iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida a través de la literatura y compartida por una sociedad determinada; desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas poéticas y dramáticas a través de las que se vehicula el discurso literario, y ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones.

En la aludida representación del mundo y formación de la persona lectora es inevitable reseñar la importancia del intertexto lector. Este supone la conexión de conocimientos sobre determinadas narraciones y obras con otros textos que se han inspirado en las mismas o que tienen aspectos comunes. La aportación de Genette (1983, 1989) se antoja fundamental para entender las relaciones de los textos con ellos mismos y con otros textos. La posibilidad de establecer conexiones entre los distintos aspectos de los textos enriquecerá sobremanera la formación de la persona.

Como puente entre su mente y la realidad, estos textos, tienen una información determinada que se va adquiriendo por parte del oyente/lector, y como hemos comentado, la sociedad se ha encargado de codificar determinados comportamientos y estructuras en el interior de estas historias. Atendamos simplemente a esta reflexión: ¿por qué en nuestro canon occidental apenas hay espacio para las historias orientales?, ¿tan diferentes son de las que leemos o es que existen elementos en las mismas que no son interesantes para la cotidianidad de nuestra sociedad?

Así pues, el imaginario colectivo está altamente influido por los textos y la referencia que tenemos como ciudadanía de cómo debe ser nuestro comportamiento ante determinadas situaciones viene dado por la formación inicial que hemos recibido. En ella, los cuentos con los que hemos tenido contacto tienen una especial incidencia en nuestro posterior comportamiento, ya que determinan el modelo social que se ha querido imponer. Hemos comentado el ejemplo de *Cenicienta*, pero no muy lejano de la misma se encuentra *Aurora*, la bella durmiente, paradigma de comportamiento indolente pero a la vez cargado de esperanza que sin duda ha influido en determinadas personas de distintas generaciones. También el sistema de representación de ideas ha presentado interesadamente las cualidades de determinados personajes como *El gato con botas* o el mismo *Sastrecillo valiente* presentándolos como héroes para la infancia cuando en realidad no son más que pícaros y engañabobos.

En definitiva, es clara la incidencia de los cuentos en nuestra conformación de la realidad y en la percepción que tenemos del modelo de personas o de comportamientos que la sociedad nos ha marcado como positivos o negativos. Por ello, los textos en general, y los cuentos en particular, realizan su importante aportación al imaginario colectivo que se va nutriendo de las producciones contemporáneas que a su vez retroalimentan a las personas que escuchan o leen estos textos... ¿infantiles? (Pero ésta es otra historia y será contada en otro momento, dice Michael Ende (1979) en su *Historia Interminable*).

### 3.- Sobre el valor de un cuento (estructura y significado)

*Grosso modo* diremos que los cuentos son relatos de ficción transmitidos por diversas vías y donde se suceden acciones y personajes, es decir, hechos simbólicos que necesariamente han de ser transmitidos (Baquero, 1988; Trigo, 1999). Los mismos albergan en su interior una gran variedad de enseñanzas que es preciso tener en cuenta y, sobre todo, aprovechar, pero tal y como hemos planteado en el anterior apartado, ¿los valores que incluye el cuento son siempre positivos o atienden a intereses particulares que se iniciaron en la tradición oral y que, con posterioridad se ha solidificado gracias a la letra impresa? Obviamente, hay numerosas aportaciones que teóricamente son valiosas como por ejemplo, el compartir, el hacerse valer, el perdón, la paciencia... en definitiva, valores de naturaleza humana que es conveniente y pertinente transmitir, pero también hallamos engaños, envidias, crueldad o intrigas, hechos que a priori están considerados como negativos para la formación de personas.

La práctica narrativa se ha venido desarrollando desde tiempos pretéritos, y suponemos que lo seguirá haciendo con el transcurso de los años que se sucederán. Hay que decir que la narración de historias es un medio poderoso. Una historia bien narrada puede inspirar acción, fomentar la comprensión de experiencias culturales, expandir el conocimiento o lo más importante, convertirse en un modelo de comportamiento. Significativamente es trascendente el valor del cuento, y también estructuralmente, en lo que concierne a los estudios literarios es de notable importancia. Los descubrimientos de la *escuela formalista rusa* tienen inmediatas repercusiones para la literatura, para su estudio y también para su enseñanza. No hay investigador de estas áreas que no esté endeudado de alguna manera con trabajos como *Morfología del cuento*, de Propp (1972).

La revolucionaria formulación que diferencia el lenguaje cotidiano no autonomía del signo lingüístico, cuya función es eminentemente comunicativa del lenguaje literario el signo lingüístico es autónomo y la función comunicativa pasa a un segundo lugar es uno de los pilares básicos. Si nos referimos, además, a la *función poética*, específica según Jakobson (1988) del lenguaje literario, podemos concluir que podemos considerar el hecho literario como un producto lingüístico diferente del lenguaje habitual.

De entre los conceptos manejados por los formalistas rusos, uno cobra especial importancia a la hora de estudiar las cuestiones literarias y tratar de hacerlas más cotidianas. Se trata del concepto de *extrañamiento*. La percepción corriente y continuada de los objetos hace que pasen desapercibidos ante nuestros ojos gracias a un proceso de "automatización" de la realidad. Para combatir esa normalidad, característica del lenguaje cotidiano, la lengua poética utiliza el recurso del extrañamiento, mediante el cual se intenta conseguir un revulsivo de la percepción convencional.

Una vez que se enumeren y estructuren los elementos constituyentes del texto literario, es preciso determinar qué función ejercen dentro de esa estructura. Ya no interesarán tanto los recursos en sí, sino las diferentes funciones que un mismo recurso puede desempeñar en obras distintas. Podremos descubrir que las diferentes funciones de los elementos constitutivos del texto poético son una forma eficaz de asimilar el lenguaje literario.

Las citadas funciones son trascendentes para, por ejemplo, comparar narraciones que proceden de diferentes culturas y se vinculan estrechamente a los actantes. Además, coinciden con esa idea del imaginario colectivo o social ya que las cuestiones a las que aluden son básicamente humanas y repercuten en el comportamiento de las personas.

Tomemos como referencia la aportación de Propp (1972). Cada una de las funciones que atribuye a los actantes se relaciona estrechamente con una cuestión social que posteriormente tendrá su incidencia en el pensamiento de la persona oyente o lectora. Así, el alejamiento, la prohibición, la transgresión, el interrogatorio, la información, el engaño, la complicidad, la fechoría, la carencia, la mediación, la acción contraria, la partida, la donación, la reacción del héroe, la recepción de un objeto mágico, el desplazamiento, el combate, la victoria, la reparación, la vuelta, la persecución, la ayuda, el reconocimiento, el descubrimiento, el castigo o el matrimonio, son aspectos que están incrustados en la base del comportamiento social y que determinan una referencia válida para que la persona discierna qué es lo que va a realizar y lo que no. Los elementos constantes a los que aluden Propp (1972) y Greimas (1990) se ven modificados en los relatos de Garner (1995). Las funciones de los personajes en la narración son varias y varían, ergo, algo cambió tras los filósofos de la sospecha, en el presente continuo al que llamamos algunos y algunas post-postmodernismo.

En este artículo principalmente pretendemos comprobar qué es lo que pretende transmitirnos Garner mediante el comportamiento de sus personajes y si realmente estas líneas de actuación tienen su correspondencia en las señas de identidad de la sociedad del momento.

#### **4.- Análisis de determinados cuentos y fábulas de Garner**

James Finn Garner es un conocido escritor y humorista americano. Intentando centrar su creatividad comenzó a asistir a clases de comedia improvisada y actuó en varios clubs nocturnos de Chicago durante años. Mediante uno de los fragmentos de su obra *Theatre of the Bizarre* se inspiró para escribir su libro *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Este fue el primer libro de Garner, publicado en 1994 y traducido en España en 1995, el cual tuvo una gran aceptación y ha llegado a traducirse a veinte idiomas. Después del éxito de esta obra, un año después, en 1995, escribió otras dos, *Más cuentos infantiles políticamente correctos*, traducida en 1996 y *Cuentos navideños políticamente correctos*, traducida en 1997.

Lo característico de la aludida trilogía de Garner tiene que ver con la modificación que realiza de los cuentos tradicionales. Intenta restar las concepciones estereotipadas, sexistas y discriminatorias que caracterizaban a dichos cuentos. Mediante el recurso de la corrección política, presente en toda la redacción de los cuentos y la modificación de los comportamientos clásicos de los personajes, consigue crear relatos innovadores e inesperados si atendemos al conocimiento estático que socialmente nos han transmitido sobre estas historias.

Todas las historias contenidas en su trilogía poseen elementos transgresores o inesperados. Así, *Hansel y Gretel* se ven inmersos en una trama que tiene que ver con el

medioambiente, *Rapunzel* termina creando una Fundación relacionada con la Música o el lobo de *Los tres cerditos* muere debido a un infarto. En nuestra aportación centraremos el estudio de las transformaciones en tres cuentos clásicos: *Caperucita Roja*, *Cenicienta* y *Blancanieves*, y en tres fábulas: *Ratón de campo*, *ratón de ciudad*, *La cigarra* y *la hormiga* y *La liebre y la tortuga*.

En primer lugar analizaremos los actantes de *Caperucita Roja*. Garner utiliza la versión de los hermanos Grimm para construir su nuevo texto. Así, encontramos que la esfera de acción del malvado (agresor) corresponde al lobo. En la versión tradicional, es el personaje antagonista, pero en esta versión de Garner su papel varía ya que cede su puesto como agresor al leñador (que en principio sería el actante auxiliar) y el lobo termina casado con la abuela. Hay una modificación pues, en la figura del auxiliar ya que es la propia *Caperucita Roja* quien se defiende del lobo arguyendo cuestiones referidas a la promoción de las posibilidades del género femenino. Como hemos comentado, el personaje buscado, la abuela, adopta un papel más activo al final de la historia ya que termina congeniando con el lobo y casándose con él. Tanto el mandatario como la heroína mantienen sus papeles aunque el proceso es distinto, sobre todo, el discurso de *Caperucita* que trata de alejarse del estereotipo clásico que le ha sido atribuido:

No sé si sabes, querida –dijo el lobo–, que es peligroso para una niña pequeña recorrer sola estos bosques.

Respondió Caperucita:

-Encuentro esa observación sexista y en extremo insultante, pero haré caso omiso de ella debido a tu tradicional condición de proscrito social y a la perspectiva existencial, –en tu caso propia y globalmente válida– que la angustia que tal condición te produce te ha llevado a desarrollar. Y ahora, si me perdonas, debo continuar mi camino. (Garner, 1995: 16)

Siguiendo la línea de estudio de cuentos clásicos, al analizar el cuento de *Blancanieves*, comprobamos que nuevamente se produce una transformación de actantes ya que, por ejemplo, el agresor, en este caso la *Madrastra* termina siendo amiga de *Blancanieves* y ambas fundan un negocio común que comparten. Los personajes que tenían que actuar como auxiliares, los enanos, mantienen su papel aunque finalmente tienen que cambiar de hogar. El personaje buscado que podría ser el príncipe es definido como impotente por lo que su descripción tradicional es alterada. Además, finalmente la heroína no acaba con el príncipe sino que se hace amiga de la madrastra, rompiendo el estereotipo:

De ahora en adelante, pienso dedicar mi vida a eliminar el abismo que se abre entre el cuerpo y el espíritu de las mujeres. Proyecto enseñar a todas ellas a aceptar su imagen física natural y a superar su desintegración. Blancanieves y yo vamos a fundar un centro de conferencias y un balneario femenino en este preciso lugar, un sitio donde podamos celebrar retiros, reuniones y conferencias para todas las hermanas del planeta. (Garner, 1995: 105)

El cuento de *Cenicienta* creado por Garner mantiene a las agresoras en las figuras de la madrastra y de las hermanastras, aunque la conclusión de la historia no castiga a las mismas sino que se alían con *Cenicienta* en pos de una liberación femenina de la atadura que supone la supeditación a la belleza. El donante se mantiene ya que se ejerce el padrinazgo por parte del correspondiente personaje dotando a *Cenicienta* de lo necesario para ir al baile. El personaje buscado, el príncipe, resulta que enaltece el machismo mediante la exaltación de los instintos primarios y la búsqueda de la belleza,

aunque al final no acaba casándose con *Cenicienta*. La heroína termina liberándose de las ataduras de la belleza y fundando una cooperativa textil:

El segundo fue fundar una cooperativa textil destinada únicamente a la producción de prendas femeninas confortables y prácticas. A continuación, colgaron un cartel en el castillo anunciando la venta de CeniPrendas (pues así se denominaba la nueva línea de vestido) y, gracias a su actitud emprendedora y a sus hábiles sistemas de comercialización, todas –incluidas la madre y hermanas políticas de *Cenicienta*– vivieron felices para siempre. (Garner, 1995: 75)

En lo que respecta a las fábulas escogidas, la primera de ellas, *Ratón de campo, ratón de ciudad*, nos presenta principalmente a los dos héroes que son los ratones pero en este caso en lugar de producirse la conclusión que apreciamos en la fábula original, el ratón de campo transforma su vida y orientación sexual y finalmente acaba viviendo en la ciudad. La segunda, *La cigarra y la hormiga*, es esta última quien tiene un final desgraciado ya que una mantis religiosa le realiza una auditoría y le despoja de todos sus bienes, mientras que la cigarra puede viajar a Australia y fundar una escuela de surf. La última de las fábulas, *La liebre y la tortuga* nos presenta a la heroína que debiera ser la tortuga como una tramposa al dar positivo en el control antidoping que se le realiza tras terminar la carrera en primer lugar. Como vemos, las tres fábulas inciden en la distorsión de los acontecimientos, cambiando de manera importante el sentido de la narración original, ya que, aunque Garner no la proporciona en su producción, la moraleja es transformada de manera significativa.

Como podemos comprobar al describir los tres cuentos y las tres fábulas aportadas por Garner, su visión es distinta de lo tradicional pero los temas que incluye en sus producciones son completamente actuales por lo que no producen una sensación de extrañeza al lector/oyente de los mismos. La cuestión es que si se convierten en textos leídos y por ende, en referentes sobre las actuaciones de los personajes, algo puede ser modificado en la percepción colectiva. Por consiguiente los patrones sociales se ven alterados y como consecuencia, el imaginario colectivo ya no es el mismo. La duda que nos acontece y sobre la que queremos reflexionar en las conclusiones tiene que ver con que si esta situación es una influencia americana o realmente estamos ante una situación global y los parámetros están afectando a la mayoría de culturas (principalmente a la nuestras, las occidentales).

##### **5.- Conclusiones: ¿cuál es nuestro actual imaginario colectivo? ¿Influencia americana o globalización?**

Tras haber realizado este tránsito reflexivo, tenemos que hallar una conclusión que sirva como consecuencia de lo expuesto hasta el momento. La pregunta que en esta sección formulamos tiene que ver con la disquisición ¿globalidad o influencia americana? Lo cierto es que centrar la conclusión en que los cuentos de Garner sean un referente claro para indicar que el imaginario colectivo afectado por los textos ha cambiado no parece un hecho muy consistente. Ahora bien, independientemente de la nacionalidad de los textos de Garner, sí que está claro que las temáticas y atribuciones que sus personajes reciben, se encuentran en consonancia con la actualidad. Así, en los textos que hemos analizado, comprobamos que la igualdad de género, centrada en la reclamación de un mayor protagonismo y relevancia social del género femenino, sí está

presente y se contrapone a los textos clásicos en los cuales la mujer quedaba subyugada a los deseos del varón. Otros temas como la relatividad de las cuestiones, tal y como le ocurre a la hormiga presentada como paradigma del esfuerzo y luego mostrada como el modelo no deseable de ciudadana. También la inclusión de temas relacionados con la orientación sexual de personajes –como ocurre con el ratón de campo– supone un salto de distinción con respecto a los cuentos tradicionales. Estos temas a los que estamos aludiendo adquieren visibilidad social en forma de estos cuentos y los oyentes/receptores tienen la posibilidad de comenzar a conformar y modificar su pensamiento.

Nos hemos referido a lo largo de esta aportación a las diferentes transformaciones sociales que tienen que ver con la lectura. Es un hecho que los motivos digitales comienzan a verse directamente implicados en el hecho lector (Borrás, 2010) y por qué no decirlo en la producción literaria. Ahora sí que cobran importancia las aportaciones de Iser (1987) y Jauss (1977) cuando ponen de relevancia la estética de la recepción, ya que si los formatos varían y por consiguiente las estructuras textuales no son estables, depende del oyente/lector la interpretación y conexión de los estímulos cognoscitivos con sus experiencias particulares.

Optamos pues por afirmar que nos encontramos en un periodo de globalización más que de influencia americana y que el imaginario colectivo que nos trasciende es complejo pero cada vez tiene una peor interpretación dada la carestía lectora y cultural que en la actualidad acontece (luego, y llegados a este punto, afirmaremos que información no es igual a conocimiento). Cuanta menos información es capaz de filtrar y relacionar un sujeto para crear un pensamiento propio, menos posibilidades tiene de conocer los referentes culturales, sus fallas y su evolución, los pasos que nos llevan al hoy y por ello las limitaciones comprensivas y cognoscitivas afloran sin que haya remedio sencillo. Éste es uno de los grandes retos de la educación hoy día, el de proporcionar herramientas para la selección, la búsqueda eficaz de las fuentes, la comprensión y la crítica constructiva de información (Otros medios más livianos como la televisión dotan a la persona de referentes sociales y su imaginario queda constreñido y limitado por el suministro que el aludido medio proporciona).

Finalmente, la referencia que encontramos al encuadrar nuestra propuesta en un tipo de sociedad es el postmodernismo (o post-postmodernismo del presente continuo al que aludíamos). Es peligroso pensar que la tecnología se puede asociar al poder, pero es una realidad que, mientras la sociología se basa en cuestiones de validez diferentes del poder, el postmodernismo está basado en el poder. Dicho planteamiento supone un retroceso en el valor que se le confiere a la lectura ya que en una configuración determinada por la posesión del poder, el acto lector no deja de ser un mero instrumento sobre el que en ocasiones ni siquiera se reflexiona acerca de su presencia y uso. La reflexión acerca de la misión de los cuentos en una sociedad postmoderna como es la que nos trasciende y el reconocimiento de su lugar en la misma, tal vez es más una aspiración que una realidad ya que como hemos mencionado, otras cuestiones más materiales se oponen a la promoción del pensamiento y de la reflexión. Con todo, los textos analizados en este artículo demuestran que palabra e imaginación siguen vigentes y continúan contribuyendo a la conformación de un imaginario colectivo

potencial que podrá ser o no compartido por las personas dependiendo de su desarrollo social e intelectual.

## 6.- Implicaciones para el ámbito infantil

La revisión que hemos realizado de los textos de Garner supone un posible recurso para el profesorado. En sí mismos los relatos aludidos no están pensados para niños, ya que, su nivel de ironía y complejidad en la redacción no permitirían que los más pequeños accediesen a dichas narraciones.

Sin embargo sí que nos parece interesante que los docentes puedan leer los cuentos de Garner, ya que, de esa manera pueden ser conscientes de que no todos los relatos tienen por qué ser edulcorados sino que puede haber diversidad. Parece evidente que se puede instar al profesorado a que, partiendo de los cuentos originales o de las adaptaciones con las que se suele trabajar en las aulas de Educación Infantil y de Educación Primaria, trabajen con los mismos de una manera distinta.

Propiciar una labor diferente con los cuentos es factible desde una doble perspectiva. Por una parte, que sea el propio profesorado el que realice las adaptaciones de los textos basándose en el carácter distinto de los textos de Garner y así los pueda facilitar a su alumnado para el posterior trabajo didáctico con el mismo. Otra opción implicaría que el alumnado, con unas pautas determinadas otorgadas por el docente, redactase esos nuevos relatos. Dependiendo de la edad, podemos solicitar mayor o menor complejidad a la hora de componer los relatos (los más pequeños optarán por los dibujos y los que tienen más edad redactarán). En definitiva, aunque podamos incidir en la calidad de las producciones, nos interesará un punto de vista diferente sobre las historias con la finalidad de que el alumnado pueda experimentar sensaciones distintas a las usuales.

Este planteamiento no elimina el trabajo en el aula con cuentos clásicos, no es esa la pretensión. El objetivo es complementar las percepciones del alumnado en formación con el fin de que su pensamiento se expanda más y no quede circunscrito a una determinada visión. La meta fundamental de poder incluir los textos de Garner en la formación inicial y/o permanente del profesorado tiene que ver con la competencia literaria del propio colectivo docente y del alumnado al que está formando. Como se ha indicado en el cuerpo de este artículo, un sistema de representación de ideas corresponde a una época determinada y cada tiempo posee sus manifestaciones. Por tanto, los docentes tienen que procurar que la educación se adapte a la época en la que desempeñan su labor.

César Bona (2015) nos plantea cuestiones distintas ante la educación que se puede mostrar en los tiempos actuales. Según este autor el conocimiento, la empatía o la sensibilidad son aspectos de la persona que se deben trabajar en las aulas para que los estudiantes puedan salir fortalecidos ante situaciones adversas. Estos aspectos también tienen que ver con la Educación literaria. Esta tiene que adaptarse a los tiempos sin perder de vista la tradición y la importancia de la formación del hábito lector (Ballester, 2015). Por ello, pensamos que los textos de Garner van a contribuir a la competencia literaria de los docentes con los posibles beneficios que de ello se pueden derivar.

Todos los relatos de Garner abordan cuentos clásicos: *Caperucita Roja*, *Los tres cerditos*, *Rapunzel*, *Cenicienta*, *Blancanieves* o muchos otros, lo que varía es el enfoque y eso es lo que demandamos al profesorado: intentar que active el pensamiento crítico del alumnado ofreciéndole más variedad de enfoques acerca de los cuentos clásicos. Mediante esa transformación de personajes en lo que concierne a actitudes, roles de género, virtudes o aspectos negativos que puedan poseer, pretendemos que se active el pensamiento y que la dinámica del aula sea algo distinto. Además de que se poseerá un elemento más para comparar con materiales que, sin duda, van a estar presentes en las vidas de estos niños, i.e. Disney.

Para finalizar indicamos que no realizamos una propuesta concreta sobre cómo trabajar los textos de Garner por parte del profesorado. Más bien nos interesa que exista una toma de conciencia y una filosofía de trabajo con el objetivo último de aumentar la competencia literaria del profesorado, aspecto que tiene que redundar en la educación de su alumnado, tanto en la dimensión literaria como en la integral.

### Referencias bibliográficas

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Baquero, M. (1988). *Qué es la novela. Qué es el cuento*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Bloom, H. (2005). *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama 1ªed 1994.
- Bradbury, R. (1993). *Fahrenheit 451*. Barcelona: Plaza y Janés, 1ªed. 1953.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Barcelona: Plaza&Janés.
- Borda, I. (2003). Presencia de la literatura infantil y juvenil en el canon literario escolar. En: Á. Cano y C. Pérez-Valverde (Coords). *Canon, Literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 377-386.
- Borges, J. (2011). *Cuentos completos*. Barcelona: Lumen.
- Borrás, L. (2010). Leer literatura (en) digital: una historia de re-mediaciones, desplazamientos y contaminaciones. *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*, 14, 177-96.
- Calvino, I. (1992). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- Chartier, R. (2010). Aprender a leer, leer para aprender, *Nuevo mundo, mundos nuevos*, 10, <http://nuevomundo.revues.org/58621>, última consulta: 3 de febrero de 2015.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Costa, P. (2011). A experiência dos clássicos adaptados: caminhos ínvios na promoção da leitura de textos literários?, *Álabe: revista de investigação sobre leitura e escrita*, 4, <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/89/63>, última consulta: 3 de febrero de 2015 de mayo de 2014.

- De Amo, J. (2003). Historia de la literatura y canon infantil y juvenil. En Á Cano y C. Pérez-Valverde (Coords). *Canon, Literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 367-376.
- Dowling, C. (1982). *The cinderella complex. Women's hidden fear of independence*. London: Harper Collins Publishers.
- Ende, M. (1979). *La historia interminable*. Madrid: Alfaguara.
- García-Padrino, J. (2004). El canon en la Literatura infantil o el debate interminable. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 205, 29-43.
- Garner, J. F. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe.
- Genette, G. (1983). *Intertextualité: intertexte, autotexte, intratexte*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Greimas, A. (1990). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jakobson, R. (1988). *El marco del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jauss, H. R. (1977). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas*. BOE 23 junio 2007.
- Lluch, G. (2010). Un nuevo lector, una nueva lectura, unos nuevos formatos. En G. Lluch (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, 7- 38.
- Núñez, G. (2001). *La educación literaria: modelos historiográficos, las humanidades en el bachillerato, literatura infantil y propuestas didácticas*. Madrid: Síntesis.
- Núñez, G. y Campos, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Madrid: Akal.
- Pozuelo, J. M<sup>a</sup>. (1996). Canon: ¿estética o pedagogía? *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas*, 600, 3-4.
- Pozuelo, J. M<sup>a</sup>. y Aradra, R. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- Propp, V. (1972). *Morfología del cuento*. Caracas: Fundamentos.
- Robinson, K. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
- Tejerina, I. (2004). Los cien libros del siglo XX: el canon literario y la literatura infantil y juvenil. *Lazarillo: revista de la asociación de amigos de libro infantil y juvenil*, 12, 17-25.
- Trigo, J. M. (1999). El cuento en la vida del niño. En P. Carbonero, M. Casado y P. Gómez (Eds.). *Lengua y discurso: estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz*. Madrid: Arco Libros, 971-986.