

Seve Calleja

**Conjugar el verbo leer**  
**Invitación a la lectura y a la escritura**



Desclée De Brouwer

*“Leer es la más íntima y callada, pero no la menos valiosa manifestación de amor al prójimo”.*

Manuel Díaz, escritor cubano

*“Se escribe para jugar, ¿por qué no?, la palabra es un juguete, el más serio, el más fatuo, el más caritativo de los juguetes de adulto...”.*

Gesualdo Bufalino, escritor y profesor siciliano

*“La literatura juega a llevar el frío donde hace calor y el sol a los cielos nublados, sirve para provocar, para sacarnos de las casillas, para sumergirnos en el lugar de los otros...”.*

Luis García Montero, poeta español



**Procedencia de las ilustraciones:** El motivo de portada es un colage de Juan Carlos Eguillor, cedido por su autor; las ilustraciones y grabados de interior están en su mayoría tomadas de antiguas ediciones, para las más modernas se dispone del permiso de sus propietarios (Anaya, Juventud...), y las fotografías son del autor del libro.

# índice

PRÓLOGO de Francisco Luna . . . . .	11
INTRODUCCIÓN . . . . .	17

## PRIMERA PARTE APUNTES PARA UN MARCO TEÓRICO

1. POR CAMINOS DE PUEBLO: CUENTOS, LEYENDAS, FÁBULAS . . . .	27
1. En el principio fue la literatura popular . . . . .	28
2. Un cuento de cuentos: Las mil y una noches . . . . .	31
3. Cuando media el prescriptor: Los <i>Cuentos populares rusos</i> de A.L. Afanásiev . . . . .	38
4. Una querencia romántica: los <i>Cuentos de la Alhambra</i> de Washington Irving . . . . .	47
5. Las <i>Leyendas</i> de Bécquer, referencia obligada. . . . .	53
2. DEL PUEBLO ORAL A LA CIUDAD IMPRESA . . . . .	63
1. Cuando el cuento popular se vuelve literario . . . . .	64
2. De la leyenda grecolatina al cuento de hadas: la <i>Ondina</i> de La Motte-Fouqué . . . . .	67
3. Cuentos de la Selva, de Horacio Quiroga, la narración en estado puro . . . . .	77

4.	Bambi, de Félix Salten, una moderna fábula de animales . . . . .	80
5.	Los cuentos de Oscar Wilde contra el estereotipo . . . . .	91
6.	Contar la historia a través de relatos infantiles y juveniles . . . . .	97
7.	Del pavor a la complicidad . . . . .	106
8.	Una literatura ad usum dephini o los clásicos adaptados. . . . .	122
3.	UNA GAVILLA DE LIBROS DE AVENTURAS . . . . .	129
1.	<i>La isla del tesoro</i> , de Robert Louis Stevenson . . . . .	131
2.	<i>El cazador de ciervos</i> , de J. Fenimore Cooper . . . . .	138
3.	<i>Los viajes de Gulliver</i> , de Jonathan Swift . . . . .	147
4.	<i>Cinco semanas en globo</i> , de Julio Verne . . . . .	158
5.	Prisa por contar y pasión por su héroes: Emilio Salgari . . . . .	168
6.	Marcelino Pan y Vino, un clásico de la literatura juvenil española . . . . .	172

SEGUNDA PARTE  
EN EL TALLER DE PRÁCTICAS

4.	LA ESCRITURA COMO JUEGO . . . . .	183
1.	Maestros y aprendices de la creación literaria . . . . .	184
2.	Estrategias lúdicas de creatividad en el aula . . . . .	193
3.	Otras recetas literarias . . . . .	218
	APÉNDICES. . . . .	231
1.	Manifiesto por un ambiente de lectura en la escuela . . . . .	232
2.	Valoración de la lectura por los propios lectores . . . . .	236
3.	Un modelo de encuesta sobre hábitos y preferencias lectora . . . . .	237
4.	La lectura a la luz de las TICs. . . . .	239
	OBRAS DE REFERENCIA . . . . .	249

## Prólogo

Apabullante, esa es la primera palabra que me vino a la mente cuando terminé de leer este libro y, junto a ella, la idea de emoción. En el primer caso, por la cantidad de información, la multitud de ideas y los innumerables puntos de relación con otros ámbitos que se recogen en este trabajo, repleto de sugerencias e invitaciones a la lectura y al cambio en la forma de trabajar en clase. La emoción surgió, de forma especial, en el modo de acercarse a muchos de los autores y obras que han cubierto y seguirán vistiendo la fantasía de los degustadores de ese mundo sin fronteras que representan Stevenson, Swift, Verne, Salgari, Wilde u H. Quiroga y antes que ellos los cuentos, leyendas y fábulas populares.

Cuando, a inicio de los años ochenta, conocí a Seve Calleja en algunos cursos de formación que él impartía, yo acababa de empezar a trabajar en un centro de formación profesional como profesor de lengua, adonde había llegado lleno de ilusiones, pero también de ideas irreales. Enseñaba y era tutor de un grupo de 1º de metal-auto nocturno, yo que no tenía ni siquiera carnet de conducir, cuyo último curso superado, en la mayor parte de los casos, era 5º de la antigua EGB. Aquella formación profesional era el desgüe educativo del sistema y mis alumnos estaban entre sus más colosales representantes.

El libro de texto que se utilizaba en el centro estaba cargado de nociones gramaticales, análisis sintácticos, comentarios de texto y plúmbea historia de la literatura, algo muy alejado no sólo de sus intereses sino sobre todo de sus posibilidades. Su situación de retraso escolar tenía mucho que ver con su falta de afecto hacia la lectura, que se plasmaba en unos rudimentarios recursos para comprender un texto escrito y en una lejanía, que en muchos se expresaba en forma de oposición y rechazo, a todo lo que sonara a literatura y, en general, a libro.

En esa circunstancia, seguir el libro de texto era lo más fácil para un novato, pero también lo más inútil. El enamorado de la literatura que les había tocado como profesor no parecía encajar en sus necesidades y ellos tampoco en mis expectativas. Incluso los compañeros de seminario me aconsejaron leer *Wilt* de Tom Sharpe, como una forma de reconciliación al comprender que incluso podía haber situaciones peores. He de reconocer que pasé aquel tiempo como pude, haciendo periódicos, animándoles a leer los libros que me parecían más adecuados para ellos –*La perla* de John Steinbeck, *El vizconde demediado* de I. Calvino, textos de Conan Doyle y otros libros no demasiado largos, junto con muchos cuentos– e incluso poniendo en marcha un grupo de teatro. Pero no creo que consiguiera que se convirtieran en lectores. Como comentábamos en el seminario: el objetivo fundamental era que no odiaran la asignatura, algo importante sin duda, pero magro en resultados.

De pronto, en aquellos cursos que impartía Seve Calleja sobre cómo trabajar la lectura y la lengua en clase, descubrí que existía otra forma de hacer las cosas, que podíamos divertirnos y, al mismo tiempo, aprender; que la literatura no tenía que ver con los difuntos, sino con la vida; que la enseñanza de la lengua no era cuestión de árboles y fechas, sino de (re) creación. Y como este libro demuestra, sigue manteniendo las mismas ideas, pero enriquecidas por su estudio y sobre todo por su experiencia durante más de tres décadas como profesor de lengua y literatura.

Sin duda, desde aquellos tiempos, las cosas han cambiado mucho en el ámbito de la didáctica de la lengua y de la literatura e incluso disponemos de un buen y actualizado currículo que posibilita e impulsa el desa-

rollo de una enseñanza más cercana a las necesidades de nuestro alumnado, que nos habla de la importancia clave de la comunicación en su globalidad, donde la lectura se implica con la escritura, donde la parte más receptiva de la lengua es el punto de partida para la producción. Un currículo que nos habla de la necesidad de la búsqueda de información en distintas fuentes y soportes y su aplicación a tareas diversas o de la relevancia de la reflexión sobre la lengua ligada al trabajo práctico.

Sin embargo, también hay que reconocer que a veces la realidad de algunas aulas no da esa sensación de cambio porque es todavía frecuente que el libro de texto sea la fuente clave de información, en una concepción del aprendizaje que se basa en la transmisión y en la memorización y en la que se da escasa relevancia a la actividad del alumnado. Quizás no hemos sido capaces de reflexionar entre todos sobre si los contenidos que en muchos casos se llevan al aula y la forma de presentarlos son coherentes con las necesidades actuales de nuestro alumnado y con la función básica que el área de lengua tiene como soporte de la competencia lingüística y raíz en la que se asienta todo el resto de las áreas del currículo.

Como señala Seve Calleja, la lectura y la escritura son el principal medio para el aprendizaje en cualquier circunstancia y en todo ámbito del saber y por ello son actividades que deben integrarse: leer para escribir proporciona medios para la lectura, escribir ayuda a reflexionar sobre los textos como fuente de información y como modelo discursivo. No hay que dar nada por supuesto en la lengua: es falso que se aprenda a leer exclusivamente leyendo mucho, por eso es pertinente tener en cuenta lo que nos señala acerca de distinguir entre el placer por la lectura y la comprensión lectora y por eso es preciso entrenar y enseñar progresivamente estrategias de lectura. No es tampoco verdad que una buena destreza en la escritura se alcance sólo haciendo muchas redacciones, es preciso que durante el proceso de escritura se tengan claros los objetivos, se hayan trabajado diferentes estrategias de recogida y análisis de información, se disponga de un esquema sobre las tipologías textuales y sobre todo se hayan adquirido unos criterios de evaluación personal de lo escrito.

A los alumnos les suele resultar sorprendente que los grandes autores de la literatura corrijan mucho sus textos, se asombran cuando se les muestran manuscritos repletos de tachones, ya que parten de la idea romántica o divina de la inspiración y de que quien escribe bien es capaz, o debería serlo, de producir un texto perfecto de manera automática, “a la primera” dicen ellos. Por eso es tan importante todo lo que en este libro se ofrece sobre la recreación de los textos y especialmente significativa la abundante reflexión sobre la originalidad en literatura.

El docente es modelo de lengua y modelo de lector y debe ser consciente de esta circunstancia, y esto es especialmente importante en el campo de la lectura en cualquier idioma. Si nosotros no amamos la lectura no podremos transmitir su importancia, e incluso así nos será complicado, pero sin esa vocación nos resultará imposible. En este campo de la lectura es cada vez más claro que hay una palabra clave: libertad (para elegir libros y también para dejarlos, para respetar la diversidad del alumnado en cuanto a su experiencia y capacidad lectora, para intercambiar informaciones y opiniones entre el alumnado, para promover diferentes itinerarios de lectura...). La lectura debe ser un proyecto de centro, pero el profesor de lengua ha de ser su vanguardia.

En estos momentos, olvidar la principal fuente de información, internet, es desconocer la realidad actual y por eso en este libro también está presente. Sin duda que nuestro alumnado es, en muchas ocasiones, más diestro técnicamente en el manejo del aparato, pero como demuestran muchas investigaciones y evaluaciones, está muy huérfano en estrategias de lectura de los textos digitales, en capacidad de selección, análisis y tratamiento de toda esa ingente cantidad de información, en ser capaz de identificar la calidad de la información y saber gestionarla para los objetivos previstos. Como señalan las conclusiones de la evaluación PISA, contrariamente a lo que se piensa, los “nativos digitales” no saben de manera espontánea cómo operar de forma efectiva en el medio digital. Soltarlos simplemente en este, sin directrices claras, tiende a incrementar el riesgo de que pierdan el tiempo, se frustren y fracasen en comprometerse productivamente con la lectura.



Finalmente, no quiero dejar de destacar la capacidad de Seve Calleja para, durante tantos años, mantener una coherencia en su actuación y en sus propuestas y, al mismo tiempo, y esto es algo sorprendente, estar al tanto de todo lo que en nuestro entorno ha tenido que ver con la lectura o con la lengua. Es una actitud siempre abierta y expectante a la novedad, alejada de prejuicios, pero sin servidumbre a las modas, en disposición mental para aprovechar nuevas opiniones que sigan enriqueciendo su caterva de ideas y propuestas, de las que este libro es una evidencia palpable.

**Francisco Luna**

Dir. del Instituto Vasco de Evaluación  
e Investigación Educativa

## Introducción

Es bien cierto, y nos lo recordaba Daniel Pennac, que leer, al igual que otros verbos como amar o soñar, no resiste el imperativo. Como lo es el hecho de que, una vez de que hemos aprendido a leer, lo hacemos por voluntad propia, por puro placer. Pero, como un verbo que es, es importante aprender a conjugarlo bien. Y se da la circunstancia de que aquellos mismos profesores y profesoras que un día nos enseñaron a conjugar el verbo amar son, casi siempre, los que también nos habitúan a utilizar el verbo leer, trabajando y/o jugando con él.

Y tienen que ser ellos quienes nos enseñen a distinguir entre el placer por la lectura (que significa fundirse con los protagonistas de las historias, sufrir o disfrutar con ellos, vibrar a su lado en el viaje por el libro, y esto es algo que acaba siendo siempre un acto personal) y la comprensión lectora (que supone captar el mensaje, a veces solapado, de lo leído, profundizar en el mundo de las ideas que sus autor o autora han sabido camuflar hábilmente entre las peripecias de unos personajes, desenmascarar los recursos de que se han servido..., y todo eso en el grupo de trabajo colectivo que suele ser el aula).

Esos mismos profesores y profesoras son también quienes además nos inculcan que esta otra forma de leer exigirá de nosotros un esfuerzo ulterior, para lo cual, a menudo, echan mano de los recursos más sorprenden-

tes, ingeniosos o peregrinos. Como incipientes lectores que somos, todavía aprendices, se nos posibilita el encuentro directo con los autores o, cuando no, éstos nos dejan sus propias instrucciones de uso en una pequeña guía, o se nos lleva de excursión por las inmediaciones del texto..., un despliegue de recursos, en fin, encomiables todos, en que con frecuencia colaboran y se implican el editor, el centro educativo y las instituciones oficiales. Y todo en el empeño por mostrarnos –y demostrarnos– que el libro y la lectura representan no sólo una manera de conocimiento del mundo y un vehículo de comunicación sino que son, además, una fuente de entretenimiento y de placer; esto es, una actividad que a la postre nos volverá más humanos y más libres.

Sin duda, es ésta una valiosa y eficaz labor educativa. Sólo que a veces se trunca en su propio proceso de adquisición –en el paso de la lectura puramente lúdica, a la que suele darse cabida especialmente en casa y en el periodo inicial de la Educación Primaria, a la de obras ya preceptivas en los programas oficiales posteriores–; o se da por terminada para muchos protolectores con el fin de un “penoso proceso formativo” del que el leer venía formando parte.

No hace ninguna falta extenderse aquí en presentar ni justificar el valor formativo, cultural y humanístico que el hábito de la lectura ejerce y representa en el proceso educativo. Ya lo han hecho grandes e ilustres apologistas del libro, desde aquel obispo y canciller real inglés del siglo XIV en su *Filobiblion*<sup>1</sup> (*Los libros son los maestros que nos instruyen sin vara ni palmeta, sin gritos ni cólera. Si te acercas a ellos, nunca duermen; si les preguntas, no se esconden; no murmuran reproches cuando te equivocas; no se burlan de ti cuando algo ignoras. ¡Oh libros, los únicos liberales y libres, que dais a todo el que pide y concedéis la libertad a todo el que os sirve con diligencia!*) hasta novelistas contemporáneos y mucho más cercanos a nosotros como lo es José Luis Sampedro<sup>2</sup> (*Leer nos enriquece la vida. Con el*

---

1. Ricardo de BURY: *Filobiblion*, Anya, Madrid, 1995.

2. Palabras tomadas de *El valor de la palabra*, mensaje del autor para el del Día del Libro de 1997.

*libro volamos a otras épocas y a otros paisajes; aprendemos el mundo, vivimos la pasión y la melancolía... El libro, que enseña y conmueve, es además ahora el mensajero de nuestra voz y la defensa para pensar con libertad).*

Haría falta únicamente, eso sí, advertir y recalcar un hecho que con demasiada frecuencia puede constatararse en las aulas: el de que el alumno o la alumna poco lectores, por lo general, carecen de un nivel de comprensión y de expresión ante cualquiera de “las otras” materias del Diseño Curricular si los comparáramos con aquellos otros alumnos que sí han adquirido y conservan el hábito de la lectura. O dicho más pedestremente: que un escolar que rechaza –porque no “entiende”– el argumento, la trama o el fragmento concreto de un relato; un chico o una chica que no leen, difícilmente van a comprender tampoco la exposición de una unidad de Historia o de Ciencias Naturales. Porque, en definitiva, la lectura es una técnica que supone una forma de conocimiento y de comunicación. Y eso además, y es en esto en lo que nosotros quisiéramos insistir, de ser una fuente inagotables de entretenimiento y placer.

Por tales motivos hay, entre los propósitos de quienes enseñamos a leer, un doble objetivo, aunque resulte difícilmente deslindable: la enseñanza de la lectura como acto mecánico, instrumento de aprendizaje, de comprensión y de expresión, y la adquisición del hábito de acceder voluntariamente a la literatura como expresión estética, transmisora de sensaciones, vivencias y expectativas humanizadoras. Y ahí es donde han de ponerse en práctica todas nuestras destrezas: a la hora de proponer y elegir qué leer, al presentar el libro como objeto de interés y disfrute, como un maravilloso descubrimiento, dando así nosotros, los intermediarios, testimonio de buenos lectores y conocedores de una rica oferta literaria de la que sabemos espigar lo más idóneo y apropiado para cada lector incipiente. Y no sólo de buenos lectores, también de buenos educadores, conocedores de las particularidades de aquellos a los que pretendemos formar para la lectura y para la vida.

Y por eso la enseñanza y el aprendizaje de la lectura no son una tarea tan fácil y, con frecuencia, se nos vuelve motivo de inquietud e impoten-

cia. Y esto, paradójicamente, nos ocurre frente a una desmesurada oferta literaria, cada vez más rica y variada, es cierto, pero en la que no faltan los libros y “paralibros” que, como diría Marc Soriano, lo que hacen a la postre es *desalfabetizar*. Libros... y profesores, cuyos métodos para la adquisición del hábito lector suelen terminar volviéndose contra ellos mismos.

Ante un panorama tan complejo, en el que coexisten las más valiosas experiencias y los más atractivos libros con el desinterés, la imposición desde fuera, las presiones familiares, la escasa complicidad de los medios de comunicación social –porque se tiende a delegar en la escuela esa responsabilidad, aunque a ésta no siempre se le facilitan los apoyos suficientes–, y las modas tiranizadoras y cómplices, que han consentido en que sea el *marketing* con sus largos tentáculos quien termine ocupándose de atender a esa supuesta y creciente demanda, ante un panorama así, decimos, es conveniente replegar velas y platearnos, con los menos apriorismos posibles, qué hacer y cómo conseguir el objetivo en el que todos, desde aquel obispo bibliófilo inglés hasta el último de nosotros los padres y educadores, creemos firmemente. Ese objetivo que tan rotundamente expresaba un poeta cubano, también defensor del libro y la lectura en el proceso educativo, y cuyas palabras nos encontramos en una publicación cubana<sup>3</sup>:

*Leer es abolir las fronteras de nuestras circunstancias, humillar el tiempo, derogar las distancias, tomar parte, inmiscuirse en la historia, incluirse en el porvenir. Es adquirir poder y aprestarse a ser útil. Leer me acerca a los otros, lo que significa acercarme a mí mismo.*

Si realmente lo creemos así, comencemos por ejercer de modelo con nuestro propio testimonio de buenos lectores, alejados de los prejuicios y las modas que nos impone el ambiente, un ambiente más mercantilista que lector, a veces esnob y, casi siempre, tan ignorante como injusto y arbitrario para con un tipo de literatura que, por aparecer etiquetada de

---

3. Manuel Díaz, en *Granma*, La Habana, 22 de febrero de 1985.

*para niños y jóvenes*, de inmediato pierde el derecho a ser considerada como tal, negándose ese *lábel de calidad* que no se sabe muy quién otorga a los libros. (Porque si fuera a juzgar por los *rankings*, más de uno de esos *libros para niños y jóvenes* que no figura nunca en ellos debiera situarse a su cabeza y desplazar durante unas cuantas semanas a aquellos que parecen tener derecho a figurar asiduamente merced a una especie de invitación o pase permanente de su autor y/o editor).

Se nos dirá, también, que las buenas obras no precisan de calificativos, que son *literatura sin más*, aduciendo para ello que muchos de los clásicos del género juvenil lo han sido precisamente por –o a pesar de– no haber estado nunca concebidos para el lector joven. Y es verdad que ni *La isla del tesoro*, ni *Alicia* ni los relatos de Jack London o Allan Poe lo estuvieron. Pero podrían citarse otros tantos ejemplos de obras especialmente pensadas y creadas para niños y jóvenes que han trascendido sus propias lindes y, a veces a hurtadillas, terminan en las manos de un lector adulto –*El Principito*, *Los cuentos de la selva*, *Momo...*–. Y hasta, en ocasiones, se le invita a algún buen escritor a que haga el honor de escribir un relato infantil o juvenil para con ello *dignificar* el género. A esos apriorismos, prejuicios y modas me refería.

Y del mismo modo que hemos de admitir –lo hacen la Pedagogía y la Didáctica de la Literatura– la existencia de diferentes y graduales maneras de leer: desde la que ayuda a descubrir el libro como objeto de disfrute a la de quien adopta una actitud crítica ante el hecho literario, así mismo admitamos la existencia de una literatura cooptada, conscientemente adaptada, es decir, adecuada a la gradual capacidad lectora de sus destinatarios. Ése sería el primer paso para acercarnos a unos virtuales lectores, nuestros alumnos y alumnas, para los que hemos sido primero capaces de encontrar los libros más adecuados y la forma oportuna de empezar a leerlos juntos.

Y todo ello, como estrategia fundamental en el proceso de aprendizaje escolar, en el que las carencias de la competencia lectora hacen sonar las alarmas del sistema educativo tan a menudo. Según los últimos Infor-

mes PISA, el nivel de comprensión lectora de los escolares de 15 años en España (edad que viene a coincidir con la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria) está por debajo de la media de la OCDE, si bien se aprecia una mejoría con respecto a anteriores ediciones. La capacidad de obtener información, interpretarla y valorarla, considerada una de las competencias básicas adquirida por un alumno que termina su fase de escolarización obligatoria, no ha sido alcanzada por un alto porcentaje de alumnos repetidores (que suponen el 36% en nuestro país, según los informes últimos). Datos como estos no siempre dibujan el mapa de las desigualdades sociales, y sí la consideración social que la educación tienen en cada país. Bien es cierto que, tal y como apuntan el pedagogo Francisco Luna y otros<sup>4</sup>, PISA no puede ni debe ser el único referente para replantearse nuestro sistema educativo, en cuanto que la evaluación de los conocimientos y competencias del alumnado ha de realizarse en relación con un contexto cultural propio, ni basta tampoco con actitudes voluntariosas de los mediadores. Hace falta un consenso social para que los esfuerzos por elevar el nivel actúen sinérgicamente y de modo sostenido, es decir que el desarrollo de las capacidades lectoras de niños y jóvenes, sobre los que se fija el foco de nuestra reflexión, implicaría al conjunto de nuestra sociedad, y no solo a la escuela, de las que por otra parte, todos somos responsables.

Cuando cerrábamos los contenidos de este libro, ha caído en nuestras manos el discurso que el Pr. Salvador Gutiérrez leyó el 24 de febrero de 2008 en su ingreso en la Real Academia Española. Bajo el título *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*<sup>5</sup>, abordaba un tema trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua dentro del sistema educativo actual: el dominio instrumental de la lengua, que establece la preeminencia de las habilidades lingüísticas del alumno en cuanto al saber leer y escribir sobre la teoría gramatical, pues ésta no

4. FRANCISCO LUNA, *¿Qué dice PISA sobre la comprensión lectora?*, Cuadernos de Pedagogía, 381, julio de 2008, pp. 66-69.

5. SALVADOR GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ: *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*, RAE, Madrid, 2008.

debiera anteceder a la adquisición de esas habilidades o destrezas. Unas destrezas que han de potenciarse mediante el uso y la ejercitación. Porque apostamos firmemente por la práctica de la lectura y la escritura, fuera y dentro de nuestro sistema educativo, hemos querido mostrar en estas páginas, como marco teórico de un lado, un conjunto de valoraciones alrededor de diversas manifestaciones literarias que consideremos, si no canónicas, sí clásicas y didascálicas en el acercamiento del joven lector a la Literatura con mayúsculas; y, de otro, una conjunto de propuestas lúdicas para el aula como banco de pruebas en la adquisición de la escritura creativa, a la que está invitado a acercarse el lector virtual que desea familiarizarse con el hecho literario, entendido en su sentido más ancho.



**Primera parte**  
**APUNTES PARA UN MARCO TEÓRICO**



# 1.

Por caminos de pueblo.  
Cuentos, leyendas, fábulas



## 1. En el principio fue la literatura popular

La literatura popular significa cuentos, refranes, juegos, tebeos..., en los que el soporte es la palabra dicha (también escrita) y que se mueven por la tierra anónima de nadie (mejor dicho, de todos), y que todos los asumimos y hasta trasformamos como algo propio (*de mi tierra, de mi época*).

Me gusta la imagen que Jose M<sup>a</sup> Guelbenzu emplea al referirse a los cuentos populares. Dice de ellos que han paseado sus argumentos por todo el mundo y que, como semillas, han ido creciendo aquí y allí fructificando en versiones y variantes adecuadas al terreno en el que prendían. Viene a decir lo que todos sabemos respecto al hecho popular: su anonimia, su pervivencia en variantes y su adecuación al espacio en que se difunde y conserva. Esa pertenencia de lo tradicional a nadie en particular y a todos en general debe de ser algo tan asumido, que incluso se puede aplicar a esos otros hechos que, aun poseyendo propietario, se han popularizado hasta perder su procedencia.

Cuando algo se vuelve popular (una sentencia, un chiste, un romance, un cuento, una canción...) es porque alguien le ha borrado la autoría adecuándolo a los gustos de unos destinatarios próximos (el *Pinocho* del escritor italiano Carlo Collodi adquiere su popularidad a través de las peripecias en que el editor Saturnino Calleja lo pone a vivir junto a Chapete o, modernamente, mediante su difusión en dibujos animados, en los que la productora Disney le concede a Pepito Grillo como su *alter ego*). Otras veces, basta un leve cambio de identidad del protagonista de una historia, o su ubicación en un paraje menos exótico y más cercano para que el Cíclope del litoral griego se nos sitúe en los montes y grutas del interior de la geografía vasca bajo el nombre de *Tartalo*, o el Barón de Munhausen se reconozca como el *Barón de la Castaña* en sus viajes por la geografía peninsular. Nuestro folclorista José Miguel de Barandiarán insistía en que no había que preocuparse de si Tartalo era vasco o no. *Geurea egin dugu besteen kultura*, decía para justificar cómo se le había traído del mar de los griegos a las cuevas de Ataun o de Gorbea a aquel Polifemo que, siglos después, se llamará *King-Kong*.

Cuando yo lo conocí de niño, a través del relato oral con el que un contador de historias jalonaba nuestros días de internado estival, se llamaba *Nadie*, y nadie me explicó que fuera el mismo desdichado monstruo que, unos años después, encontramos obligatoriamente en la Odissea. Así funciona en parte eso que llamamos literatura popular.

Una literatura (o una cultura, más allá del hecho literario) que, si durante tanto tiempo ha permanecido al margen de la cultura letrada, hoy parece definitivamente incorporada a ella gracias, sobre todo, a los modernos soportes audiovisuales y redes sociales –radio, vídeo, televisión, Internet, juguetes interactivos– en los que conviven, en dominios vecinos, los cuentos tradicionales de antaño con las modernas leyendas urbanas.

### ***Popularidad y universalidad***

A diferencia de otras narraciones breves como la fábula, la leyenda o los modernos cuentos literarios, el cuento tradicional es aquel que vive en la memoria del pueblo, que lo considera patrimonio suyo y así lo conserva y transmite adecuándolo a sus costumbres, su geografía y su mentalidad. A veces incluso olvidándose de que un día pudo ser obra de un autor particular. Por eso el cuento tradicional es el más popular y universal, el más antiguo y moderno, el más perenne de los géneros literarios. Pasa de boca en boca aunque las bocas hablen distintas lenguas, y, al no poseer una redacción fija, no tropieza con dificultades de adaptación en el tránsito de unas lenguas a otras, de unas culturas a otras, pues sabe amoldarse a ellas fácilmente. En eso consiste su carácter popular: en su capacidad para transmitirse y adaptarse en lenguas, lugares y épocas diferentes. Y por eso, a veces, somos capaces de reconocer los motivos o los temas de un viejo cuento hindú en la versión tardía de un cuento popular alemán, africano o ruso. Es como si ser populares les concediera a los cuentos licencia para pasearse y establecerse por cualquier lado, para vivir sin dueño, como trotamundos, pero siempre adaptados a los usos y costumbres del lugar en el que se quedan a vivir.