



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Fomento de la lectura a través del cuento y las
constelaciones literarias

Encouraging reading through storytelling and
literary constellations

Autor/es

Silvia Egea Navarro

Director/es

Beatriz Navarro Lardiés

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2025

Resumen: El presente Trabajo de Fin de Máster realiza un estudio sobre el hábito lector y la Educación Literaria, centrándose en los beneficios que aporta el uso de la constelación y tertulia literaria en el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. A través del análisis de diferentes aspectos didácticos y literarios, se propone la unidad didáctica *Cuentos salvavidas*, cuyo núcleo se forma a través de la recopilación de cuentos populares de *Las mil y una noches*. A través de esta metodología se pretende fomentar el hábito lector, pero también el análisis crítico, la creatividad, la originalidad y el gusto por la literatura del alumnado. Esta propuesta didáctica pretende romper con la concepción tradicional de cómo se debe estudiar la literatura, abriendo nuevas puertas a un acercamiento más subjetivo hacia las diferentes obras literarias.

Palabras clave: hábito lector, constelación literaria, tertulia literaria, cuento popular, metodología activa.

Abstract: This Master's Thesis conducts a study on reading habits and literary education, focusing on the benefits of using constellations and literary gatherings for students of Compulsory Secondary Education. Through the analysis of different didactic and literary aspects, the Didactic Unit *Cuentos salvavidas* (Life-saving stories) is proposed, the core of which is formed through the compilation of popular stories from *One Thousand and One Nights*. This methodology aims to encourage reading habits, but also critical analysis, creativity, originality and a taste for literature among students. This didactic proposal aims to break with the traditional conception of how literature should be studied, opening new possibilities to a more subjective approach to different literary books.

Key words: reading habit, literary constellation, literary gathering, folk tale, active methodology.

Índice

MARCO TEÓRICO.....	5
1. Introducción.....	5
2. Didáctica de la Literatura.....	6
3. Educación Literaria.....	10
3. 1. Competencia literaria.....	11
3. 2. La comprensión lectora.....	12
3. 3. El proceso lector.....	16
3. 4. La teoría de la recepción.....	18
4. El hábito lector.....	21
4. 1. Animación a la lectura.....	22
4. 2. Tertulia literaria.....	25
4. 3. Constelación literaria.....	32
4. 4. La labor de la biblioteca.....	36
5. Narrativa breve: el cuento.....	38
5. 1. El término cuento.....	38
5. 2. Breve historia de la narrativa breve.....	39
5. 3. La infantilidad de los cuentos.....	42
5. 4. Clasificación de los cuentos populares.....	44
5. 5. Características del cuento.....	46
5. 6. ¿Por qué los cuentos?.....	49
5. 7. Ejemplos del uso del cuento en las aulas.....	51
6. Las mil y una noches.....	55
6. 1. Orígenes.....	57
6. 2. Variedad y diversidad.....	58
6. 3. El papel de la mujer.....	61
6. 4. El papel de la literatura.....	62
MARCO PRÁCTICO.....	64
7. Presentación del proyecto: «Cuentos salvavidas».....	64
8. Contexto de centro y de aula.....	65
9. Competencias clave.....	67
10. Objetivos y competencias específicas.....	68
10. 1. Objetivos generales de etapa.....	68
10. 2. Objetivos didácticos.....	69
10. 3. Competencias específicas.....	70
11. Saberes básicos.....	71
12. Metodología y estrategias didácticas.....	72
13. Actividades de enseñanza-aprendizaje.....	73
14. Evaluación.....	76
14. 1. Criterios de evaluación.....	76
14. 2. Instrumentos de evaluación.....	78

14. 3. Evaluación del alumnado.....	79
14. 4. Evaluación del docente.....	79
15. Materiales y recursos didácticos.....	79
16. Puesta en práctica.....	80
17. Conclusiones.....	86
Bibliografía.....	88
ANEXO I.....	94
Acertijos.....	94
ANEXO II.....	96
Preguntas para la tertulia sobre la historia macro.....	96
ANEXO III.....	97
Preguntas para la tertulia sobre el ciclo primero.....	97
ANEXO IV.....	98
Preguntas para la tertulia sobre El jorobado.....	98
ANEXO V.....	99
Preguntas para la tertulia de las fábulas.....	99
ANEXO VI.....	100
Preguntas para la tertulia de Las tres manzanas.....	100
Preguntas para la tertulia de Hansel y Gretel y Blancanieves.....	100
Preguntas para cerrar la unidad didáctica.....	100
ANEXO VII.....	101
Rúbrica para la tertulia literaria.....	101
Lista de cotejo para la puesta en común.....	102
Rúbrica para los resúmenes.....	103
Rúbrica para la reescritura.....	104
ANEXO VIII.....	105
Cuestionario para la evaluación del docente.....	105
ANEXO IX.....	107
Cuentos de Las mil y una noches.....	107
Cuento Hansel y Gretel.....	131
Cuento Caperucita roja.....	134
Cuento Blancanieves.....	136
ANEXO X.....	139
Resumen de un alumno.....	139
Evaluación del docente de dos alumnos.....	139

MARCO TEÓRICO

1. Introducción

La lectura es un hábito que vertebra cualquier sistema educativo. En España es una de las competencias más relevantes que debe adquirir el alumnado. No se trata de una habilidad necesaria solamente en nuestra especialidad, Lengua Castellana y Literatura, sino que resulta crucial en cualquier otra disciplina: Matemáticas, Biología, Filosofía, Historia, Geología, entre otras. Así, la competencia lingüística es uno de los caminos por los que nuestro alumnado trabaja la comprensión de cualquier texto.

Según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), uno de los bloques de los saberes básicos en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es la Educación Literaria, cuyo fin último es crear y consolidar un hábito lector, dando la posibilidad a nuestro alumnado de desarrollar una identidad lectora. Esta habilidad cobra mayor importancia en un contexto social donde cada vez se lee menos. Como afirma Jover (2007), «Ya no es que, como antaño, en las aulas se lean unas cosas y en los hogares otras; es que, en una disociación creciente desde los cursos de primaria, en las aulas se leen unas cosas... y en los hogares apenas nada» (p. 38).

Una de las actividades que propone el propio currículo es el itinerario lector o, como lo llamaremos más adelante, las constelaciones literarias. De forma resumida, consiste en la creación de un corpus de textos adaptado al alumnado. En nuestro caso, trabajaremos con textos narrativos breves, entre los que predominarán los cuentos. Sin embargo, estos itinerarios tienen una gran variedad de tipologías en su agrupación. Jover (2007) propone algunos ejemplos que pueden servirnos de inspiración: amores difíciles, amistad, familia, la sed de aventuras, moverse de casa, viajes, el bien y el mal, la naturaleza, entre otros. Si nos detenemos en cada uno de ellos nos daremos cuenta de que son tópicos que aparecen en casi cualquier obra, sea del género, época, corriente literaria y procedencia que sea.

El objetivo principal de este trabajo es demostrar la importancia que tiene la elección del texto y de la forma de enseñarlo para beneficiar el hábito lector de nuestro alumnado. Para ello, se utilizará la constelación literaria junto a la tertulia, que permite que cada estudiante pueda exteriorizar cada uno de los pensamientos que tenga ligados a

la obra. Como se observa en el índice, primero se realizará un acercamiento a la didáctica de la literatura para encauzarla con el estudio de la literatura breve, en nuestro caso, la recopilación de cuentos de *Las mil y una noches*.

2. Didáctica de la Literatura

La Didáctica de la Literatura es una ciencia que estudia las diferentes estrategias y métodos de enseñanza de la literatura en el ámbito académico. Así, para entender este sintagma, primero debemos tener claro qué es la literatura. Según Caro (2005), «la literatura es la producción verbal humana fundada en la capacidad expresiva y comprensiva de la imaginación» (p. 261). En otras palabras, la literatura es el canal por el que tanto el escritor como el lector accede a la imaginación, tanto a la de uno mismo, como a la del otro. Por otra parte, Cerrillo (2007) afirma que «la literatura es un producto de la creación del hombre que, como la lengua, que es su medio de expresión, es el resultado de la aplicación de convenciones, normas y criterios de carácter expresivo y comunicativo» (p. 11).

Ambas definiciones tienen en común la mención de un canal, conocido como lenguaje literario, que permite la creación de la obra literaria. Sin palabras no existiría la literatura, al menos, como se entiende a día de hoy. El lenguaje literario tiene una serie de rasgos especiales que lo diferencian del resto, como puede ser el jurídico, científico o periodístico (Cerrillo, 2007). Dichos rasgos responden a la necesidad poética de la literatura, la cual está llena de artificios, convenciones y violencias si se pone como base de comparación a la lengua estándar. Algunos ejemplos se encuentran en la poesía, como el encabalgamiento o la repetición de estructuras, pero también se hallan en la narrativa o en el teatro, como las metáforas o los cambios de significado.

Bien es cierto que la literatura tiene su propio lenguaje, pero este no solo aparece en unas páginas, sino que se ha trasladado al lenguaje estándar. Puede que esto se deba a la oralidad que caracterizó a la literatura en su nacimiento: no se debe olvidar que, a pesar de que en la actualidad el acercamiento a la literatura sea a través de los textos, a través de la lectura y del sentido de la vista, en la Edad Media las historias se contaban de generación en generación, utilizando en sentido del oído —quizá lo que parece estar renaciendo en el siglo XXI gracias al pódcast y los audiolibros—. Por ello, el lenguaje estándar está plagado de recursos literarios, como las metáforas. Uno de los obstáculos

que se encuentran en las aulas es el reconocimiento de este recurso en un texto literario. El alumnado —e, incluso, el profesorado— tiene dificultades para encontrarlas sencillamente porque ya pueblan nuestro lenguaje estándar, por lo que no vemos en ellas un rasgo literario, aunque, en realidad, sí lo sea.

A pesar de que la literatura está inmersa en cualquier sociedad y cultura, ya no cuenta con el atractivo que le caracterizó durante siglos. Parece haber sido relegada a un segundo plano, hecho impulsado por el veloz desarrollo de las tecnologías: la televisión, internet, el teléfono móvil, entre otros. Sin embargo, las creaciones audiovisuales —sobre todo, las del cine— beben de la literatura. Hay infinidad de adaptaciones cinematográficas de obras literarias, como es el caso de *Cien años de soledad*, *Los santos inocentes* o *La fundación*. Pero no solo se encuentran reproducciones audiovisuales de obras literarias, sino de sus tópicos, temas, incertidumbres, etc. A fin de cuentas, la literatura ha sido el principio de toda creación artística. En la siguiente declaración, se muestra claramente los paralelismos entre la literatura y cualquier producción audiovisual:

La literatura amplía el mundo de los lectores, ya que les permite viajar a otros lugares, volver atrás en el tiempo o adelantarse el futuro, sentirse cerca de las emociones o de los anhelos de otras personas y de otros personajes, o conocer las causas que provocaron ciertos acontecimientos relevantes de boca de quienes los vivieron directamente. (Cerrillo, 2007, p. 14)

Sin embargo, hay un rasgo propio de la literatura que ninguna creación audiovisual podrá ofrecer: el poder de la imaginación. El arte audiovisual no deja espacio a la imaginación, pues enseñan tal y como es un personaje, un lugar, un mundo; en cambio, la literatura permite al lector crear un mundo, basado en la realidad o en la fantasía, que solo conoce él. Así, «gracias a las palabras, gracias a los relatos, nos construimos una interpretación del mundo y buscamos nuestro lugar en él» (Jover, 2007, p. 45).

A pesar de la importancia de la imaginación en el proceso de lectura, la tradición academista ha encerrado, durante muchos siglos, a la literatura en una especie de cueva donde lo único que predominaba era la memorización de las diferentes corrientes estilísticas, junto a la historiografía del autor y el recitado de fragmentos escogidos del denominado canon escolar literario. Así, la interpretación libre y la inferencia entre

diferentes textos —en lo que se basa la literatura— no se contemplaba en el ámbito escolar, por lo que, como afirma Caro (2005), este tipo de prácticas «quitó gozo sentimental a la lectura subjetiva» (p. 262).

Es cierto que la lectura fue relegada a este ámbito, pero, al menos, se leía en el aula. Sin embargo, el proceso creativo de la escritura ha tenido un peor destino: no se realizaba ningún tipo de taller de creación literaria donde el alumnado podía desarrollar la competencia de creación de textos literarios y artísticos. Ciertos estudios científicos han demostrado la importancia no solo del arte como producto final, sino del proceso a través del cual se realiza, esto es, la imaginación. Como afirma Vigotsky (1982), «todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre [...] es producto de la imaginación» (p. 10).

Como señala Cerrillo (2007), fue a mediados del siglo XX cuando se empezó a ver la necesidad de sustituir la enseñanza tradicional de la literatura, basada en la memorización de diferentes datos sobre periodos, movimientos, obras y autores, por una enseñanza más innovadora, basada en el acercamiento del alumnado a los textos literarios. Este acercamiento necesita la aparición de lo que Caro (2005) llama modelo dialógico, que consiste en utilizar el diálogo entre alumnado y profesorado como la base de la enseñanza. Teresa Colomer fue una de las primeras investigadoras en estudiar este nuevo modelo:

La discusión basada en el texto puede ayudar a los estudiantes a enriquecer su comprensión al ofrecerles las interpretaciones de los demás, refuerza su memoria a largo plazo ya que deben recordar la información para explicar lo que ellos han entendido y contribuye también a mejorar la comprensión en profundidad y el pensamiento crítico si los alumnos tienen que dar argumentos sobre las opiniones emitidas y tienen que eliminar las incoherencias y contradicciones lógicas de su propio pensamiento respecto al texto leído. Por otra parte, la discusión ofrece un contexto mucho más variado para poder introducir preguntas literales (sobre información explícita en el texto), preguntas interpretativas (sobre información implícita) y preguntas aplicadas, lo cual repercute en el aprendizaje del alumno sobre las diferentes maneras de proceder, ya que parece ser que la forma de pensar de los alumnos sobre el texto viene muy determinada por la manera en que los enseñantes les piden que piensen por medio de sus preguntas y propuestas. (Colomer y Camps, 1996, pp. 98-99).

Mendoza (2004) también defiende esta idea. Afirma que todavía prevalecen los modelos historicistas, cuya consecuencia directa es una desmotivación por parte del alumnado hacia la literatura, sobre todo por su falta de participación creativa e interesada. Por ello, no solo se trata de que el alumnado responda una pregunta que, en un momento dado, el docente lance al grupo-clase. La literatura busca una conversación más profunda y personalizada. No se trata de conocer una serie de listas de autores, obras y movimientos, sino que debemos acercarnos a esos textos y conversar —sin ningún tipo de prejuicio, tanto negativo como positivo— con ellos.

Así pues, se trata de poner el foco de atención en una competencia totalmente diferente: en lugar de enseñar con base en factores historicistas, se debe optar por orientaciones didácticas que potencien la formación del lector. Bordons (1994) propone algunas actuaciones que pueden resultar útiles para este aspecto, entre las que destaca la formación del alumnado para que sea capaz de utilizar la lectura como fuente de conocimiento y de diversión. Como señala Mendoza (2004), «se busca alcanzar el objetivo de desarrollar la competencia lecto-literaria [...] a través de la secuenciación de contenidos conceptuales y, sobre todo, procedimentales, acorde con las motivaciones, intereses y capacidades de los alumnos» (p.60).

Bajo esta perspectiva, el foco debe cambiar de la lista de obras y autores a una docencia donde el texto literario sea el protagonista. Es un enfoque más complejo, pero también más satisfactorio, ya que el alumnado se siente más motivado y cercano a la literatura. Su complejidad radica en que el texto literario «contiene, por lo menos, dos procesos de codificación» (Mendoza, 2004, p. 62): el lingüístico —la lengua— y el estético —referentes y códigos culturales—. Por ello, la Historia de la Literatura puede resultar útil, pero nunca ser el eje vertebrador de la enseñanza. Solo la experiencia lectora, que puede ser enriquecida por el conocimiento sociocultural que aporta el enfoque historicista de la literatura, puede ser la base para la formación lecto-literaria.

Ahora bien, otra problemática es descubrir qué textos se deben llevar al aula. No resulta tan simple como elegir varios autores con sus respectivas obras, sino que el docente debe reflexionar sobre este asunto, teniendo en cuenta diversos factores, no solo los académicos. No se trata de olvidar el canon literario y, simplemente, pensar en las preferencias de nuestro estudiantado, sino de encontrar un equilibrio entre el canon y las necesidades de nuestro grupo-clase. Como señala Mendoza (2004):

Hay que recurrir a textos adecuados, o sea aquéllos de los que el alumno pueda ser *destinatario implícito*, para que le permitan reconocer (a través de su propia experiencia lectora) que la lectura es un proceso individualizado en el que el lector interviene siguiendo las pautas y los condicionantes del discurso, y que, como lector, puede llegar a la comprensión y a la interpretación personal. (p. 63)

La selección de estos textos debe responder a la formación lectora del alumnado, creando una senda hacia la educación literaria, de la que se hablará en detalle en el siguiente apartado. Pero ¿qué criterios se deben seguir para esta selección? Mendoza (2004) ofrece una lista de pautas basada en la idea de que las obras elegidas deben atraer y motivar al estudiantado, tanto por el tema, los recursos, las conexiones con otras obras, el nivel de comprensión y la representatividad cultural y/o estética.

Por lógica y, teniendo en cuenta las ideas anteriores, el docente tiene que tener claro que el texto es la base de sus clases. No se trata de estudiar un periodo histórico y llevar una serie de textos que ejemplifiquen lo que se venía explicando. La verdadera finalidad es leer, comprender, analizar, dialogar sobre una obra literaria. Así, al tener esto en mente, la selección debe tener en cuenta que los textos que se elijan tienen que reunir todas las características —o la mayoría de ellas— necesarias para la formación literaria. Como señala Mendoza (2004), «cada texto se selecciona según el interés particular que ofrezca para tratar los concretos aspectos de formación o de estudio» (p. 129).

Por otra parte, el texto debe ser adecuado para el nivel de formación del alumnado. Los textos que se lleven a clase tienen que tener la complejidad suficiente para incrementar la competencia literaria de nuestros estudiantes. Para ello, resulta imprescindible tener en cuenta que «cada texto supone y requiere del lector una serie de conocimientos y, en algunos casos, los textos necesitan para su concreción experiencias previas de lectura, porque remiten al conocimiento de otras producciones literarias» (Mendoza, 2004, p. 130).

3. Educación Literaria

La Educación Literaria es el tercer bloque de los saberes básicos de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de

Educación). Según dicha ley, la Educación Literaria «recoge los saberes y experiencias necesarias para consolidar el hábito lector, conformar la propia identidad lectora, desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios y conocer algunas obras relevantes de la literatura española y universal, estimulando a la vez la escritura creativa con intención literaria» (Portal del Sistema Educativo Español, s.f.).

Gracias a esta definición, nos damos cuenta de que el proceso de lectura es el primer paso para adquirir una nutrida educación literaria, la cual se aprende, es decir, no se nace con ella. Su característica de aprendizaje resulta fundamental, pues desvela la importancia de un acercamiento lento y por estadios a los textos, siguiendo unas directrices que estén conjugadas con el nivel del lector.

3. 1. Competencia literaria

En el proceso de lectura uno de los componentes —sino el más importante— que entra en juego es la competencia literaria, que, según Mendoza (2004), encierra los «saberes necesarios para la comprensión e interpretación de los textos» (p. 54). Hay que diferenciarlo de la competencia lingüístico-comunicativa, necesaria para alcanzar la literaria. Como indica Mendoza (2004), la competencia lingüístico-comunicativa consiste en la adquisición del conocimiento necesario para que el individuo descodifique y comprenda cualquier tipo de texto. Así, dicha competencia es la base del proceso lector, ya que si este no comprende lo que lee de una manera superficial —entiéndase como el simple acto de leer una serie de códigos, en este caso, las palabras, y encontrarles un significado lingüístico—, será también incapaz de realizar una lectura más profunda, es decir, una donde la competencia literaria participe de manera eficaz.

La formación de la competencia literaria es el núcleo de la educación literaria, ya que es la base para «la lectura de creaciones artísticas realizadas bajo el signo de lo lingüístico» (Mendoza, 2004, p. 138). Sin embargo, no es tarea simple encontrar una definición de dicho término, sobre todo si se tiene en cuenta la diversidad de conocimientos necesarios para acercarse a un texto de manera efectiva. Mendoza (2004) ha realizado una lista de dichos componentes, entre los que destacan:

- El conocimiento de la propia lengua, necesario para la descodificación. Es este componente el que se ha mencionado anteriormente como competencia lingüístico-comunicativa.
- El conocimiento del lenguaje literario, necesario para la comprensión de un texto de esta índole. Este lenguaje no solo hace referencia a todos los recursos literarios, sino también al tipo de discurso y al género.
- El conocimiento intertextual, es decir, la correlación existente entre los diferentes textos literarios. La literatura no debe —ni puede— entenderse como la sucesión de un texto detrás de otro. No se trata de producciones individuales, sino de producciones que beben las unas de las otras. Si no fuera así, ¿cómo se podría explicar la aparición de *Don Quijote de la Mancha*, una obra que no solo bebe de las novelas de caballerías, sino también de la sociedad en la que fue concebida?

3. 2. La comprensión lectora

A pesar de no encontrar una definición satisfactoria para la competencia literaria, hay una actividad que resulta necesaria para su adquisición: la lectura. Ahora bien, ¿qué significa en realidad *leer*? Se podría creer que simplemente es una capacidad del ser humano para entender un texto. Sin embargo, como señalan Colomer y Camps (1996), en la enseñanza de los últimos siglos, los niños no se acercan a un texto para comprenderlo, sino para descodificarlo. La prueba se encuentra en la forma de enseñanza de la lectura: los más pequeños no aprenden a entender un texto desde el inicio, sino que el primer paso es conocer todas las letras que componen un texto escrito, es decir, lo primero que aprenden es a descodificar un texto, a establecer la relación entre un sonido y una grafía. Este modelo se basa en un procesamiento ascendente, que, como señalan Colomer y Camps (1996), consiste en que «el lector ha de empezar por fijarse en los niveles *inferiores* del texto (los signos gráficos, las palabras) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles *superiores* de la frase y el texto» (p. 34).

Sin embargo, se ha demostrado que no funciona de este modo: leer no consiste en un «simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos» (Colomer y Camps, 1996, p. 36), sino que responde al modelo de procesamiento descendente, cuya máxima

es que el significado de un texto no responde a la suma de las palabras, sino que existen una gran cantidad de mecanismos que la mente humana utiliza para comprender un texto. Es comprensible que se haya pensado, en primera instancia, que leer es simplemente entender una serie de palabras, ya que es la parte visible de este proceso. Sin embargo, sería como decir que, al escuchar una conversación, lo único que se hace es descodificar una serie de sonidos, cuando, en realidad, hay muchos otros componentes en juego. Así, como señalan Colomer y Camps (1996), el acto de leer consiste en:

Un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcione el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se pueda detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura. (p. 36)

Como se puede observar, esta nueva concepción de la lectura responde a la necesidad de investigar el proceso de comprensión de un texto. Hall (1991) realizó una síntesis de este proceso, en la que destaca la importancia de los procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos a la hora de realizar la comprensión de un texto escrito. Esto demuestra que este proceso no es lineal, sino que «el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfé mica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa» (Colomer y Camps, 1996, p. 37).

Esto no quiere decir que haya una comprensión absoluta de un texto. Al contrario, hay tantas comprensiones de un texto como lectores existan. Por ello, resulta fundamental no solo poner el foco en el texto, sino también en el lector. Colomer y Camps (1996) proponen el estudio de una serie de factores que inciden en la comprensión lectora, que se dividen en la intención de la lectura y los conocimientos previos del lector.

Pocas veces un individuo realiza una actividad que no le aporte algún tipo de beneficio, ya sea material o espiritual. La lectura no es la excepción que confirma la regla, por lo que, cuando un individuo se acerca a un texto, siempre se hace con una finalidad, ya sea el simple disfrute, la curiosidad o la necesidad de recabar información.

Este hecho incide de una manera directa en la comprensión del texto: no es lo mismo leer un texto por gusto personal que leerlo para retener cierta información. Es cierto que el texto en sí mismo, con sus características propias, se dirige hacia una comprensión más o menos profunda, pero es, en última instancia, la intención del lector la que elige el grado de comprensión final del texto. Como señalan Colomer y Camps (1996), la velocidad de lectura evidencia la importancia de este hecho:

La necesidad del lector de determinar la velocidad de lectura constituye un claro ejemplo de adaptación a la intención lectora, ya que no siempre hay que leer con la máxima velocidad posible, sino que la rapidez debe relacionarse con un tipo de texto y el propósito lector. [...] Por ejemplo, irá más rápido si lee un artículo para formarse una vaga idea de lo que dice que si se propone rebatirlo punto por punto en una carta al director del periódico. (p. 56)

A pesar de la intención y esfuerzo del individuo hacia la lectura de un texto, de nada sirve si no está preparado para entenderlo. Este hecho resulta fundamental y, con casi toda seguridad, sea uno de los obstáculos contra los que los adolescentes se enfrentan cuando intentan leer un libro del canon literario, tales como *La Celestina*, *Don Quijote de la Mancha* o cualquier poemario anterior al siglo XX —cuanto más alejado en el tiempo, mayor dificultad se encuentra en su comprensión—. Se podría pensar que se debe al escaso conocimiento que tienen sobre las sociedades del pasado, pero va más allá: no solo es que no comprendan el contexto que rodea a la obra, es que, en muchas ocasiones, el lenguaje está tan alejado del suyo que hasta las lagunas en el conocimiento lingüístico empeora la comprensión del texto, en este caso, literario.

Por una parte, se debe prestar atención a todo el conocimiento que el lector tenga sobre el escrito. Muchos de los saberes son compartidos por diversos tipos de texto, como el conocimiento paralingüístico, el de las relaciones grafofónicas, o el conocimiento morfosintáctico y semántico. Así, el lector debe tener los conocimientos suficientes sobre las convenciones tanto de distribución como de organización de un texto, tales como la separación en palabras, párrafos, capítulos, o la división en apartados, como el prólogo, el índice, etc. (Colomer y Camps, 1996). Una de las características de *Los santos inocentes* de Miguel Delibes es el salto de esta convención paralingüística: no hace uso de puntos, comas, guiones, entre otros. Por ello, si se quiere llevar un texto con estas características al aula, el docente tiene que estar seguro de que el alumnado poseerá los conocimientos necesarios para seguir la lectura.

Respecto a la relación grafofónica, no solo hace referencia a la relación entre fonema y letra, sino que se amplía a unidades morfosintácticas. No solo se trata de descodificar el texto, como se venía diciendo hace un siglo atrás, sino que el proceso es mucho más profundo y complejo. Esto explicaría el fenómeno de releer una oración porque el lector se ha equivocado en la relación sintáctica de una palabra y, por ende, no llega a comprender el texto. Como señalan Colomer y Camps (1996), «el lector comprueba si una nueva palabra completa una estructura sintáctica; si no es así, continúa leyendo la palabra siguiente hasta que completa una unidad de sentido y puede traspasar el significado a la memoria a largo plazo» (p. 60).

Por otra parte, también es interesante reflexionar sobre el conocimiento que tiene el alumnado del mundo, ya sea el del siglo XXI o anteriores. Está claro que, cuando un lector se acerca a un texto de la Edad Media, por ejemplo, lo hace desde la referencia del mundo del siglo XXI. Es lo que ocurre al leer, por ejemplo, *La Celestina*. Hay infinidad de comparaciones de la figura de la alcahueta con la brujería, una de las facetas de la fantasía que, en la actualidad, más llama la atención a los lectores más jóvenes. Sin embargo, si de verdad se quiere llevar a un nivel de comprensión profundo, el lector debe conocer la realidad sociocultural de la época y el papel fundamental de un personaje como Celestina.

Por lógica, el escritor de una obra no siente la necesidad de explicar un mundo tan complejo, porque, en su mente, escribe para su época; por ende, ¿para qué explicar algo que es el pan de cada día de todos aquellos que se acercarán a su texto? No necesita explicitar dicha información, porque da por supuesto que el lector suplirá la falta de esta con sus conocimientos y experiencias del mundo. Sería como explicar de forma detallada cómo funciona un móvil a alguien que lo utiliza en su día a día. Con casi total seguridad, el lector dejaría de leer por aburrimiento, impulsado por el exceso de saber.

Lo que ocurre en las aulas —y, a veces, fuera de ellas, a cualquier adulto— es que un lector del siglo XXI no conoce el mundo del siglo XIV, entre muchos otros, por lo que su lectura necesita la incorporación de una serie de saberes, al menos si se quiere llegar a una buena comprensión lectora. Por ello, el docente tiene que tener en cuenta el esquema conceptual que cada alumno tenga como referencia, para, así, poder trabajar de una forma eficiente en su comprensión del texto. Se trata de superar el obstáculo de que «la lectura de algunos textos es irrealizable porque los alumnos no poseen ningún

conocimiento sobre un determinado tema y no pueden relacionar la información del texto con ningún esquema conceptual previo» (Colomer y Camps, 1996, p. 66).

3. 3. El proceso lector

Todo lo expuesto evidencia la necesidad de un cambio de perspectiva sobre la lectura. El proceso lector ya no trata del simple hecho de reconocer una serie de dibujos —lo que se conoce como grafías—, sino que se ha descubierto que encierra una serie de mecanismos cognitivos mucho más complejos. Caro (2005) realizó una investigación sobre el proceso comunicativo que se lleva a cabo en la lectura literaria —o de la educación literaria—, proceso que se divide, a su vez, en dos: el proceso lector y el proceso escritor.

PROCESO COMUNICATIVO DE LA EDUCACIÓN LITERARIA				
PROCESO LECTOR (del reconocimiento a la interpretación de la obra artística)	Reconstrucción del significado	INTERTEXTO LECTOR	I. Comprensión literal	Reproducción
	Construcción del sentido		II. Comprensión global	Conexión
PROCESO ESCRITOR (creación de la obra artística)			III. Integración y síntesis	Reflexión
	IV. Valoración semántica			
	V. Interpretación crítica			
	TRANSFERENCIA			
	VI. Invención			
	VII. Planificación			
	VIII. Textualización			
IX. Revisión y presentación				

Figura 1. Tabla sobre el proceso comunicativo de la Educación Literaria (Caro, 2005, p. 279).

Lo más interesante es la cantidad de elementos y procesos cognitivos que se han de tener en cuenta para el proceso lector: la total reconstrucción del significado y el comienzo de la construcción del sentido, la utilización del intertexto lector, la reproducción, conexión y reflexión de la lectura, etc.

Cuando Mendoza (2001) habla de intertexto lector, propone tener en cuenta no solo el mundo del texto literario (su autor, su trama, los personajes, la época histórica, etc.), sino también el mundo del lector. Así, lo define de la siguiente manera:

El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural» (Mendoza, 2004, p. 141)

Como afirma Caro (2005), «cada lector en particular comprueba en sus vivencias ecos de vivencias ajenas y puede formarse juicios críticos sobre la obra en los que afianzar su personalidad y agudizar su entendimiento y sensibilidad social y artística» (p. 280). Así pues, lo que busca Mendoza es crear un término para lo que Barthes (1987) denominaba «levantar la cabeza»:

¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado eso de *leer levantando la cabeza*? (p. 36)

Ahora bien, como se observa en la Figura 1, el intertexto lector es un elemento imprescindible en el proceso lector, pero no el único. La total reconstrucción del significado abarca las tres cuartas partes del proceso lector y consta de la reproducción, la conexión y el principio de la reflexión.

Ante un texto literario (o de cualquier índole), lo primero que el lector hace es aproximarse al contenido desde una comprensión literal, es decir, el sujeto intenta entender el sentido elemental del texto. Una vez conseguido, el lector comienza con la conexión en el texto: la comprensión global, es decir, la correcta integración de los conocimientos previos a las ideas principales del texto, lo que se conoce como inferencia- Es aquí donde el intertexto empieza a operar y realizar las diferentes relaciones que existen entre el texto y el conocimiento sobre el mundo del lector. Para finalizar la conexión, el sujeto debe realizar una integración y una síntesis más profunda, ligándolo a una visión comparativa y al escrutinio de la intención del autor.

La última fase, que abarca el principio de la reflexión, consiste en la valoración semántica, cuya base es una especie de triángulo que une la información propia del texto, las ideas de otros textos sobre el mismo tema y el conocimiento previo del lector.

La última parte del proceso lector concuerda con el principio de la construcción del sentido en el proceso de la lectura. Comienza con la interpretación crítica, que consiste en la acción plena del intertexto lector, donde se realiza una interpretación que transfiere y aplica la pericia lectora en diversos contextos genuinos del propio sujeto. Después de la transferencia, el lector se encamina hacia el proceso comunicativo de la escritura literaria, que se divide en la invención, la planificación, la textualización y la revisión y presentación. El objetivo de este trabajo es fomentar la acción de leer, por lo que parece que este proceso no cobra importancia para nuestro estudio. Sin embargo, la realidad es diferente:

El trayecto de la Educación Literaria que va de la lectura a la escritura no debe ser entendido desde parámetros dialécticos, pues no tiene dos caras opuestas, sino que se manifiesta único, irrepetible e infinito gracias a la transferencia que entre lectura y escritura establece el bloque cognitivo o giro retórico que supone la producción de sentido en el lector. (Caro, 2005, p. 284)

Así pues, aunque nuestro objeto de estudio es el proceso lector, no se debe olvidar que el proceso escritor es igual de importante y, en la mayoría de ocasiones, es necesario para que el alumnado realice una profunda lectura de un texto. Ligado a este proceso, se encuentra la necesidad de debatir sobre un texto leído, tema que se desarrollará más adelante, en el apartado dedicado a la tertulia literaria.

3. 4. La teoría de la recepción

Debido a la idea de que el proceso lector consiste en la puesta en marcha de diversos mecanismos cognitivos, se hace evidente el papel del lector en dicho proceso. Como señala Mendoza (2004), cuando un individuo lee, se produce el diálogo interactivo entre su cerebro y el texto que intenta desentrañar. Es lo que ocurre en una conversación a través del canal oral, aunque con algunas variaciones, sobre todo porque, en la lectura, el peso recae más en el receptor que en el emisor: un texto escrito, a diferencia de uno oral, no se puede cambiar conforme se da la conversación, por lo que

el conocimiento del receptor y su capacidad de comprensión es crucial para que el intercambio de información se produzca de forma eficiente.

Así, las nuevas teorías centran su atención en el lector, que se concibe como «un miembro (individualizado) del receptor universal» (Mendoza, 2004, p. 146). Hay que tener en cuenta que cada individuo es único e irrepetible, por lo que cada lectura será única e irrepetible. A pesar de que se hable de un receptor universal, el docente tiene que tener en cuenta que sus alumnos estarán, al igual que él, condicionados por sus ideas, conocimientos y formas de ver el mundo —y a la literatura—. Esto demuestra la importancia de una formación profunda del intertexto lector. Como señala Mendoza (2004), «para potenciar el dominio de las habilidades lectoras y de la recepción significativa es necesario contar con el personal intertexto lector que posibilita el reconocimiento del hecho literario en sus diversas facetas» (p. 147).

El gran reto de esta teoría es conseguir que el alumnado pase de una recepción condicionada a una activa, participativa e implicada. La primera hace referencia a la que ya se venía ejerciendo desde los inicios de la educación: la lectura se lleva a cabo a través de una serie de condicionantes que impone el docente, entre los que destacan las pautas sobre cómo leer un texto de tradición clásica, por ejemplo. Este tipo de recepción solo lleva a una desembocadura: el rechazo sistemático de los adolescentes hacia la lectura. El problema no es que no les haya gustado una obra (que podría ocurrir en algunos casos), sino que, además de sentirse obligados a leerla, no han comprendido realmente su significado. Este tipo de recepción no pone en funcionamiento el diálogo interactivo del que se ha hablado, sino que se trata de recibir información sin interactuar con ella. Jover (2007) lo ejemplifica en la siguiente cita:

Son tantos hoy por hoy los estudiantes aburridos ya a los dieciséis años de oír hablar de *La Celestina*, del *Lazarillo*...; son tantos los cursos en los que han tenido que desentrañar alguna de sus páginas o que memorizar el esquema argumental, que cuando les llega la edad adecuada para paladear, con infinita sorpresa, cada una de sus páginas, ya es demasiado tarde. (p. 118)

En cambio, si el alumnado consigue llegar a la recepción activa, participativa e implicada, la valoración y el interés sobre la lectura cambia. El texto que tienen delante ya no se trata de un producto estático, sin vida, sobre el que no pueden opinar o tener sus propias ideas, sino que se trata de sumergirse en sus palabras e interactuar con ellas.

Además, es en la recepción activa donde se hace un mayor uso del intertexto lector —comparándolo con la recepción condicionada—, ya que su fin último es «interactuar con el texto, sabiendo reaccionar y responder adecuadamente ante esquemas o modelos discursivos, evocados o reconocidos a partir de la identificación de usos y recursos similares compartidos por varios textos» (Mendoza, 2004, p. 148).

Queda claro que la recepción activa, participativa e implicada es un proceso mucho más complejo y requiere de un esfuerzo mayor por parte del docente. Sin embargo, es necesaria para que el alumnado llegue a una profunda adquisición de la educación literaria, que, a fin de cuentas, es el objetivo de la educación.

Ahora bien, como se ha señalado con anterioridad, aunque el proceso lector sea común a todos los individuos, no hay dos lectores iguales; puede que similares, pero no iguales. Por ello, es necesario indagar sobre el concepto de lector y su importancia en el proceso de lectura del alumnado. Mendoza (2004) hace una distinción entre lo que llama lector implícito y lo que se conoce como lector competente.

El lector implícito es una especie de idealización, por parte del autor, de la figura del lector. Así, es una figura más bien hipotética que tiene todos los conocimientos necesarios para identificar e interpretar un texto dado. Como señala Mendoza (2004), es aquel que «activa su intertexto, coopera con el texto y participa con sus ineludibles aportaciones» (p. 154). En realidad, si se entiende la escritura como un proceso de comunicación, este lector implícito es necesario para su realización. Cuando un individuo escribe una carta, un poema o una historia de ficción, lo hace pensando en quien va a recibir su escrito. Así, escribe siguiendo unos esquemas mentales que da por supuesto que también se encuentran en el cerebro del lector. Pozuelo Yvancos (1994) señala que el lector implícito «se trata de un constructo teórico para explicar la pre-estructuración del significado potencial de un texto y al mismo tiempo la personificación de ese potencial en el proceso de lectura» (p. 88).

Por otra parte, el lector competente hace referencia a ese lector implícito en la realidad: es aquel que «aporta los conocimientos pertinentes para establecer la coherencia del texto leído en la adecuada interpretación» (Mendoza, 2004, p. 154). Sin embargo, al igual que ocurre con el concepto de lector implícito, este término, que pretende ser más realista, cae en el idealismo. Parece que este concepto no tiene en cuenta aspectos tan determinantes como los conocimientos activos de las diferentes

competencias literarias y lectoras, o las experiencias lectoras de cada individuo. Como ya se ha señalado, no hay dos lectores idénticos, por lo que, como propone Mendoza (2004), resulta más preciso hablar de un lector suficientemente competente, es decir, un lector que cuente con las herramientas necesarias para comprender el texto, como el conocimiento necesario sobre las estructuras lingüística, la correcta adopción de una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto, o la activación de los conocimientos de su intertexto lector, necesarios para una comprensión significativa, entre muchas otras herramientas.

Así, la Educación Literaria ha puesto el foco de atención en la lectura, una «actividad básica para la construcción de todo tipo de saberes» (Mendoza, 2004, p. 156). Sin embargo, no es hasta las últimas décadas que se ha descubierto la importancia del propio sujeto en el proceso lector. Por todo esto, resulta fundamental, desde la didáctica, proponer actividades que incentiven el protagonismo del adolescente-lector. Ya no se trata de que el docente dé la información sobre un texto literario como si de un mantra se tratase, sino que tiene que ser el propio alumnado quien acceda a esa información a través de su competencia lecto-literaria, siempre con ayuda de un mediador, en este caso, el docente.

4. El hábito lector

El hábito lector es uno de los componentes esenciales de la Educación Literaria: resulta fundamental para que el alumnado no solo trabaje la competencia literaria en el aula, sino también fuera del ámbito escolar. Como ocurre con otros términos, resulta provechoso entender primero qué es un hábito. Larrañaga y Yubero (2005) afirman que un hábito «se adquiere por la constante práctica de un mismo ejercicio y como la tendencia a repetir una determinada conducta» (p. 43).

Todas las acciones del ser humano se rigen por este término: hacer la cama, lavarse los dientes, estudiar, comer a una hora determinada, salir a correr y, por supuesto, leer, entre muchas otras actividades. Según Clear (2020), este proceso responde a la necesidad del cerebro humano de simplificar su actividad neurológica. Un individuo tiene que tomar decisiones a lo largo del día y, cuando este proceso se lleva a cabo en profundidad, el cerebro se siente exhausto. Piénsese en la hipotética situación en la que un individuo tuviera que analizar metódicamente cada una de las actividades

que realiza en su día a día —levantarse, desayunar, lavarse los dientes, ducharse, hacer la cama, prepararse para ir al trabajo, etc.— y decidir cuál es la mejor opción. El cerebro humano ya no tendría energía para tomar decisiones en los imprevistos de su día a día, como una visita inesperada, un accidente o, simplemente, que la calle por donde se va al trabajo está en obras. Es por esto que la formación de hábitos es esencial: «tus hábitos son justamente una serie de soluciones automáticas que resuelven los problemas y presiones que afrontas regularmente» (Clear, 2020, p. 63).

Si conjugamos el término *hábito* con la actividad de la lectura, su definición queda clara: es la automatización de la actividad de la lectura. A pesar de que el ser humano, casi en su totalidad, tiene el hábito de lavarse los dientes todos los días, pocos individuos tienen el hábito de leer diariamente. Por eso mismo, los educadores tienen una labor esencial en la consolidación de este hábito, que parece estar desapareciendo en las nuevas generaciones.

4. 1. Animación a la lectura

Como se ha señalado con anterioridad, hay un descenso notable en el porcentaje de lectores en nuestra sociedad. Uno de los aspectos que contribuyen a ello es la evolución de las nuevas tecnologías. Solo basta dar un paseo por la calle para corroborar este hecho: existe un gran número de niños —adolescentes y adultos— que juegan con un teléfono móvil en lugar de con un sonajero —ya ni hablemos de con un libro—. Así, parece que la labor del docente cobra mayor importancia en un contexto social en el que la lectura está siendo relegada a un segundo plano.

Ante esta problemática, Trapero (2009) propone lo que denomina animación a la lectura, que, en pocas palabras, consiste en que nuestros alumnos estén motivados a la hora de leer un libro. A pesar de que esta autora se especialice en los niveles de Infantil y Primaria, resulta crucial implementar algunas de sus ideas para los adolescentes. Una de ellas es el tema de la obligatoriedad de las lecturas: «No debemos obligar al alumnado a leer, ya que deben crear en ellos el afán por la lectura voluntaria, lo que es al fin y al cabo la base para el desarrollo del hábito lector» (Trapero, 2009, p. 4). Sin embargo, la realidad es completamente distinta: como mínimo, cada año se leen tres lecturas obligatorias por grupo-clase. Está claro que no se puede dejar de leer clásicos tan importantes como *La Celestina*, pero quizá lo que sí podamos cambiar es el

planteamiento de estos programas. Como señala Jover (2007), «no podemos seguir lamentándonos porque *los adolescentes no leen*, o porque *los alumnos llegan a secundaria sin saber leer*, y continuar programando las mismas lecturas que hace diez, veinte, treinta años» (p. 93).

Por ello, es crucial que el docente se replantee los textos que lleva al aula y si están acorde a los intereses del alumnado, no solo desde el punto de vista de sus gustos, sino también desde la dificultad de la lectura. No sirve de nada llevar a las aulas literatura clásica con un nivel de dificultad alto si nuestro alumnado no va a poder seguir la historia. Por supuesto, hay grupos-clase que sí responden de forma positiva. De lo que se trata es de exponer y defender en estas líneas la importancia de conocer al estudiantado y crear un punto de unión entre lo que ellos saben, lo que el docente conoce y el conocimiento que pueden adquirir desde su visión.

Cuando se pone en práctica en las aulas de Educación Primaria, un factor fundamental es la influencia de la familia. Sin embargo, el paso de la niñez a la adolescencia —en la mayoría de los casos, siempre puede haber excepciones— es el alejamiento de los hijos respecto a sus padres. Todo lo que hagan los progenitores ya no es atractivo y, en lugar de imitarse, se hace lo contrario. Sin embargo, si hay un núcleo que puede fomentar la lectura por la imitación: los amigos. Como señalan Bohórquez López y Rodríguez-Cárdenas (2014), «para los adolescentes la amistad está basada en la construcción de grupos de pares o amigos, quienes se convierten en un elemento fundamental para el desarrollo de las competencias sociales, fundamentales para el crecimiento personal y el desarrollo de la autoestima» (p. 327). Para simbolizar esta idea, hay una expresión que cualquier adolescente habrá oído de sus padres: *¿y si tu amigo se tira de un puente, tú también?* Así, resulta fundamental utilizar esta conexión que se forma al principio de la adolescencia para fomentar la lectura y, por extensión, beneficiar el hábito lector.

Sánchez *et al.* (2021) realizaron un estudio que analiza la importancia de la recomendación de textos para animar a leer a los adolescentes. Cabe destacar que quinto de secundaria en Perú corresponde a la edad de 16 y 17 años, es decir, nuestro 1º de Bachillerato. Se utilizó el método de la encuesta: el alumnado tuvo que responder una serie de preguntas —antes y después de la recomendación— sobre la intensidad, las preferencias y el gusto por la lectura. Los autores utilizan los términos *pre test* y *post test*, los cuales se replicarán.

En el *pre test* se observó que «el 58.3% del grupo experimental manifiesta no haber leído ningún libro, a parte de las obligatorias en los últimos seis meses» (Sánchez, Ortiz, Zarzoza y del Castillo Palacios, 2021, p. 833). Este dato demuestra lo que se venía anunciando en apartados anteriores: hay una gran precariedad por el interés hacia la lectura por parte de los adolescentes. Otra de las preguntas que resulta interesante para nuestra labor consiste en que los encuestados describan las razones por las que leen: «el 16.7% del grupo experimental considera que lee por obligación, el 25% por placer, el 23.3% por pasatiempo y el 35% por buscar información» (Sánchez, Ortiz, Zarzoza y del Castillo Palacios, 2021, p. 835). Los datos demuestran que a pesar de que muchos alumnos se sientan obligados a leer, también lo hacen por otros motivos, como el placer o la utilidad.

En el *post test* el cambio de los porcentajes sorprende gratamente. Por un lado, tan solo «el 6.7% asegura no haber leído ningún libro a parte de las obligatorias en estos últimos meses» (Sánchez, Ortiz, Zarzoza y del Castillo Palacios, 2021, p. 836). Por otro lado, «se afirma que el 5% del grupo experimental asegura leer por obligación [...]. Del mismo modo se demuestra que [...] [el] 46.7% indica leer por placer [...] El 20% señala leer por pasatiempo [...] [y] el 28.3% asegura leer por buscar información» (Sánchez, Ortiz, Zarzoza y del Castillo Palacios, 2021, p. 838).

En conclusión, este estudio demuestra nuestra hipótesis: la recomendación de textos es una técnica de animación a la lectura que no podemos obviar. Por ello, las discusiones y tertulias literarias sobre los textos que traemos en clase resultan fundamentales. Se ha demostrado que hablar de libros entre los alumnos fomenta que quieran seguir leyendo y, así, creen el objetivo final: un hábito lector.

Trapero (2009), por otra parte, incide en la importancia de espacios de lectura, como pueden ser la biblioteca escolar o la propia aula. Como docentes debemos promover el diálogo en torno al texto literario, ya sea en el aula o en la biblioteca. Como expone Chambers (2007), replicando las palabras de uno de sus alumnos, «nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él» (p.19). Por ello, es fundamental que nuestros alumnos hablen de los textos, expresen sus ideas, se rebatan los unos a los otros, etc., no hay mayor placer para un lector que otro lector que debata con él sobre su visión de la historia.

4. 2. Tertulia literaria

Uno de los pilares de la animación a la lectura es la discusión del texto en el aula. No sirve cualquier tipo de discusión, sino que tiene que ser activa y participativa, es decir, no se puede volver a caer en una serie de preguntas que lanza al azar el docente, esperando que su alumnado responda de forma correcta, sino que es necesaria la participación activa de este, cuya base se encuentra en la teoría de la recepción, ya explicada en apartados anteriores.

A pesar de que parezca que en la actualidad se habla menos que antes, ya que las nuevas tecnologías nos han individualizado, la realidad es completamente diferente. Es cierto que la forma de comunicarse ha cambiado, pero ahora se habla más que nunca: en la televisión, en la radio, en los pódcast, en el teléfono móvil —más que en el fijo— y en los mensajes de audio. Ya no solo se conversa cuando se está en el mismo espacio, sino que la tecnología ha permitido al ser humano hacerlo en cualquier situación, gracias a una simple llamada o un simple mensaje de voz.

Por esto, resulta fundamental enseñar al alumnado a comunicarse de forma eficiente y, para ello, no solo basta con aprender a expresarse con solvencia y respeto, sino también a escuchar lo que el otro tiene que decir. Este es el objetivo del método de Chambers (2007): «el punto principal del enfoque “Dime” es que nosotros realmente queremos escuchar la experiencia del lector: gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar» (p. 61).

Uno de los obstáculos con los que el docente se encuentra es que su alumnado no se siente con total libertad para expresar sus verdaderos pensamientos sobre una lectura. Ya desde la niñez, se enseña —de forma indirecta— que sus pensamientos e ideas son irrelevantes, infantiles, tontos e inútiles. A pesar de ser una actitud predominante, la realidad es que los adultos no lo hacemos de forma consciente, es más, muchos de nosotros nos preguntamos casi diariamente por qué nuestros hijos, sobrinos o hermanos pequeños no nos cuentan apenas nada de su vida. La razón es sencilla: muchas veces, sin ningún tipo de maldad, se menosprecia las ideas de los más pequeños y, por ende, ellos aprenden a callar y hablar con aquellos que sí los tienen en cuenta, es decir, sus amigos. En las aulas, esto provoca una reducción del estudio literario a «una especie de ejercicio de comprensión de opción múltiple, en el que la maestra es la única en el salón que hace observaciones aceptables sobre el texto» (Chambers, 2007, p. 61).

La solución parece simple: el alumnado tiene que sentir que cualquier aportación que haga resulta provechosa para el docente y para sus compañeros. Muchas dinámicas se centran en explicar las bases teóricas de un tema para, luego, ir a los ejercicios prácticos. Ese camino solo lleva a un derrotero, sobre todo en las clases de literatura: que la dinámica de clase se convierta en un interrogatorio entre el alumnado y el docente, en lugar de en una conversación, que es, a fin de cuentas, el objetivo de la educación literaria: que sean ellos mismos capaces de reflexionar sobre un texto, teniendo en cuenta el intertexto lector.

Así, el enfoque «Dime» trata de cambiar la perspectiva y colocar al alumnado como centro de su enseñanza: «la maestra estimula a los lectores a que comiencen con lo que es obvio: decir lo que piensan que saben sobre un texto, con el fin de descubrir lo que no saben que sabían» (Chambers, 2007, pp. 68-69). Al hacerlo, el docente ya no es la fuente de información, sino una especie de guía en el proceso de aprendizaje de su alumnado. En las tertulias literarias aparece un nuevo término al que se debe prestar atención, el de mediador.

Si nos remontamos a los orígenes de este término, aparece el vocablo *medius* —que está en medio, en la mitad— (Munita, 2021). En la Edad Media este término hacía referencia a aquella figura que se encontraba en medio de un conflicto, cuyo objetivo era encontrar una solución que satisficiera a ambas partes. Esta acepción todavía pervive en la actualidad, como cuando un padre hace de mediador en una pelea entre sus dos hijos. No se trata de que solucione el problema, sino de que ayude a los dos niños a encontrar la solución por sí mismos. A pesar de sus similitudes con la mediación en el aula, hay una gran diferencia: no existe ningún tipo de conflicto, sino que el mediador «ayuda a construir el significado de una actividad que no pertenece al mundo inmediato del sujeto» (Munita, 2021, p. 73). En otras palabras, en el aula el mediador no se puede concebir como un simple promotor o animador de la lectura, sino que tiene el objetivo de guiar a su alumnado para que ellos mismos recorran el sendero de la educación literaria. Cerrillo (2007) propone cinco funciones principales de esta figura:

- 1ª. Crear y fomentar hábitos lectores estables.
- 2ª. Ayudar a leer por leer, diferenciando claramente la lectura obligatoria de la lectura voluntaria.

3ª. Orientar la lectura extraescolar.

4ª. Coordinar y facilitar la selección de lecturas según la edad y los intereses de los destinatarios.

5ª. Preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura. (p. 88)

Como se observa, no se trata de que el docente guíe la lectura por un sendero predeterminado, sino de guiarlo en su propio proceso cognitivo. Ahora que sabemos cuál es el objetivo del mediador-docente, solo queda reflexionar sobre el *quid* de la cuestión: ¿cómo se consigue llevar al aula una discusión literaria que motive al alumnado y, además, los beneficie en su educación literaria y hábito lector? La respuesta no es para nada sencilla. Existen multitud de experiencias que refuerzan la utilidad de unas preguntas frente a otras, pero no se debe olvidar que ningún grupo-clase es idéntico a otro, por lo que funciona en un grupo puede no hacerlo en otro. Por ello, lo más conveniente, como señala Chambers (2007), es que «los temas seleccionados para la discusión deben venir de los lectores como grupo, más que de la maestra» (p. 102).

Cuando se habla de lectores no se hace referencia únicamente al alumnado: el docente es un mediador, pero también un lector. Por ello, no se trata de que el alumnado decida sobre qué preguntas reflexionar, sino que es una decisión conjunta. Se trata de concebir el grupo-clase como una especie de comunidad de lectores, donde cada individuo debe cooperar para desentrañar un mismo texto. Para ello, el docente debe asumir que la discusión puede circular por caminos que, en un principio, ni aparecían en su mapa. Solo de esta forma «las dificultades que algunos estudiantes puedan encontrar a la hora de interpretar una obra dejan de ser vistas como errores» (Munita, 2021, p. 169). Se trata de que esas aportaciones formen parte de la propia discusión, siendo el grupo-clase quien reflexione sobre las nuevas ideas y decida validar o rechazar su veracidad, teniendo en cuenta el propio texto. Además, así, se incide en una de las problemáticas ya comentadas: el miedo de nuestro alumnado a mostrar su opinión y sus ideas sobre un texto.

Esto no quiere decir que el docente deba dejarse llevar y no preparar sus clases. Al contrario, a pesar de que una discusión literaria pueda discurrir por caminos que el mediador no haya previsto, la creación de un guion-base de preguntas resulta fundamental, sobre todo para grupos que no estén habituados a la conversación literaria, quienes, de forma constante e instintiva, buscarán la aprobación del docente cada vez

que muestren sus ideas a los demás. Munita (2021) presenta dos tipologías de preguntas que pueden servir al mediador para el desarrollo de un debate literario: aquellas que están destinadas a hacer pensar al lector frente a aquellas que ayudan a la participación. Esta distinción la realiza teniendo en cuenta el enfoque “Dime” de A. Chambers, por lo que, una vez más, recurriremos a él para explicar en qué consiste cada bloque de preguntas.

Las preguntas para ayudar en la participación del lector corresponden al primer estadio. En una conversación no sirve de nada que los integrantes piensen y tengan un rico mundo interior si no se sienten capacitados para expresarlo, ya sea por timidez, miedo o desinterés. Por ello, el mediador-docente debe contar con una serie de preguntas que inciten al alumnado a sentirse más cercano al texto. Es lo que Chambers (2007) titula «las preguntas básicas» (p. 117). Para ello, se debe acudir a la subjetividad del lector, es decir, a su mundo emocional. Una pregunta que se repite de forma sistemática es si ha gustado una determinada obra, sin embargo, resulta ser demasiado vaga para la interacción en una discusión literaria. Por ello, se hace necesario la especificidad. Algunas variantes de dicha pregunta pueden ser: ¿cuál es tu parte preferida de la historia?, ¿hubo algo que te pareciera extraño o sorprendente?, ¿te aburrió alguna parte de la historia?

Gracias a este tipo de preguntas, el grupo-clase empieza a entablar una conversación. Con que dos o tres integrantes empiecen a dar a conocer sus pensamientos, empezará a producirse una especie de efecto dominó que impulsará la participación de todo el alumnado. Hay que tener en cuenta que este fenómeno no suele producirse de la noche a la mañana y que, con casi total seguridad, habrá altibajos, momentos en los que la participación decaerá. Sin embargo, solo se trata de uno de los estadios de la conversación literaria, ya que, para que el alumnado sea capaz de entender y comprender un texto a través de la conversación, también debe pasar por un proceso de pensamiento, el cual se efectúa en completo silencio.

A pesar de la importancia de estos momentos de silencio, como afirma Munita (2021), «la investigación educativa señala que los silencios suelen ser un invitado poco estimado durante los procesos de intercambio discursivo en las aulas» (p. 173). En realidad, el silencio es uno de los estados que más brilla por su ausencia en la sociedad actual. El silencio incomoda, a pesar de sus infinitos beneficios. Lo que ocurre en las aulas es una simple imitación de lo que ocurre fuera de ellas. Por ello, es fundamental

crear momentos en los que no haya intercambio de ideas, sino una reflexión personal de las ideas individuales de cada alumno. Es aquí donde se acude a las preguntas para pensar.

Cuando se habla de ellas, no se hace una referencia al pensamiento como proceso, ya que cualquier respuesta a una pregunta dada necesita de dicho proceso cognitivo. Antes de hablar, todo ser humano necesita pensar en su respuesta, aunque, al interlocutor, esta le parezca más o menos razonable. Por ende, estas preguntas hacen referencia a aquellas que se realizan cuando el grupo-clase ha interactuado de una forma superficial con el texto. Es el momento de desentrañar, entre todos, lo que verdaderamente significa. Como señala Munita (2021), estas preguntas «están dirigidas a la progresión de la capacidad de lectura interpretativa y de construcción de sentido en torno a los textos leídos» (p. 170). Algunos ejemplos interesantes pueden ser: ¿qué piensa o siente la persona que cuenta la historia?, ¿alguien ha dicho algo que cambió la perspectiva con la que habías entendido la historia? o ¿qué partes de la historia recuerdas con mayor viveza?

Chambers (2007) pone especial atención a una pregunta en específico: cómo este sabe algo. Cuando se hacen preguntas en el aula, ya sean para pensar o para interactuar, muchas veces el alumnado responde lo primero que se le viene a la mente, sin pararse a pensar la razón por la que lo ha dicho. Esta problemática puede resolverse con una pregunta tan simple y directa como la que propone este autor. Así, no solo se consigue que el alumno medite su respuesta, sino también que el resto del grupo-clase se interese por ello: en ocasiones, se rechazan ideas porque no se entiende el origen de estas; pero, si el oyente conoce la raíz de ellas, puede llegar a comprender a su interlocutor con una profundidad con la que antes no era posible.

Ligado a esta pregunta, conviene hablar de una de las acciones que más vergüenza parece dar al alumnado: releer un texto cuando el docente realiza una pregunta. En realidad, no hay nada de qué avergonzarse. La lectura de cualquier índole promueve la vuelta sistemática al texto. El docente debe promover la relectura en el aula, una acción fundamental para comprender un texto en su totalidad. ¿Cuántas veces, al releer un texto, nos hemos percatado, ya como adultos, de detalles que en nuestra primera lectura no habíamos descubierto? Si eso le pasa a un lector adulto con experiencia, imagínese a un adolescente que todavía está construyendo su hábito lector. A fin de cuentas, como señala Chambers (2007), «los críticos saben que la relectura es

necesaria; es la única manera de llegar a conocer el texto lo suficientemente bien como para brindarle más que la atención superficial de un pasatiempo» (p. 98).

Por todo ello, la pregunta de cómo un alumno sabe algo ayuda al mediador a seguir un hilo conductor que dificulte cada vez más el simple fogueo de ideas del alumnado. A pesar de que el docente ya no tiene el papel de validar la veracidad de las ideas del alumnado respecto a un texto, sino que se debe resaltar su rol de mediador en la discusión. Por ello, aunque no deba validar una idea, sí debe valorarlas. Como señala Munita (2021):

Cuando una alumna da el paso desde una aproximación meramente descriptiva hacia otra más interpretativa, la maestra explicita este paso y lo generaliza como estrategia deseable de lectura: «Muy bien, Valeria, te felicito..., el primer paso siempre es identificar una cosa, describirla... e interpretarla, decir *entonces esto pasa por tal cosa*». O cuando uno de los alumnos retoma algo dicho por una compañera como apoyo para una inferencia propia, la docente refuerza el interés que tiene ese tipo de intervención en el marco de la discusión: «Muy bien, Javi, muy bien, ahora ya comenzamos a estar encarrilados sobre cómo tenemos que hacer las cosas». (pp. 172-173)

Se puede observar que el docente no refuerza una idea por sí misma, sino que valora las actitudes. No se trata de que el docente conozca la verdad absoluta y la transfiera a sus alumnos, sino que se trata de que este sea ese puente entre el conocimiento y el alumnado. El puente no enseña a quien pasa por allí con lo que se encontrará al otro lado, simplemente crea una senda para que el individuo sea capaz de ver lo que le depara al otro lado. Esa es la tarea del mediador. Como en la estructura arquitectónica, si quien cruza siente algún tipo de inestabilidad, preferirá no continuar. Por ello, la figura del mediador es una pieza clave: el alumnado necesita sentir una seguridad en la figura del docente, encontrando un equilibrio entre la libertad de expresión y la figura de anclaje del mediador.

Aunque el docente no sancione ningún tipo de aportación por parte del alumnado, sí debe invitar «al lector a justificar y explicar mejor su posición» (Munita, 2021, p. 176). Eso es a lo que se refiere concebir al docente como una figura de anclaje. El objetivo es que el alumnado sea capaz de reflexionar sobre un texto sin ligar la verdad absoluta al docente, pero sabiendo que este es una le ayudará a encontrar sus

propias reflexiones. Al fin y al cabo, el docente-mediador es una especie de guía al conocimiento. Podría hacerse la comparación con un buen psicólogo, quien no da respuestas a su paciente, sino que le ayuda a encontrar las suyas propias, a encontrar su propio camino. Ese es, en definitiva, la labor del docente.

Ahora bien, Munita (2021) presenta una problemática con este método: ¿el alumnado realmente avanza en su educación literaria en esta manera de proceder? Según este autor, las ideas personales deberían contrastarse con los diferentes elementos textuales que ofrece la literatura. Al conversar sobre una historia, en ocasiones, la conversación se desvía por derroteros completamente ajenos a la literatura, como pueden ser la filosofía o la historia. Desde esta perspectiva, parece que la discusión literaria se aleja del objetivo primordial de nuestra asignatura: la adquisición de una competencia literaria y un hábito lector. Sin embargo, esta conclusión resulta precipitada y errónea. Para empezar, la figura del docente, a pesar de ser un lector más, contiene otros matices que ya se han explicado: es un guía del camino al conocimiento de su alumnado. Sus aportaciones deben estar guiadas no solo por las preferencias de su estudiantado, sino también por el aprendizaje que quiere transmitirles. En el ejemplo de Munita (2021), «la mediadora plantea, en forma de pregunta, una posible generalización acerca del efecto expresivo que tiene el uso de ciertas paletas de colores en la narrativa visual de los álbumes» (p. 178). Así, el docente se asegura de que los temas narrativos también salgan a colocación en las discusiones y, así, se favorezca a la construcción de la competencia lecto-literaria del alumnado. En palabras de Munita (2021):

Cuando discutimos profundamente sobre una obra literaria, en particular, lo que hacemos es aprender a hablar de literatura, en general. Es precisamente debatiendo unos textos concretos como se adquieren y consolidan los saberes que permitirán hablar de otros textos, en otras situaciones de lectura. Pero, para que esto ocurra, es fundamental una intervención mediadora que lleve al lector principiante a tomar conciencia de aquellos recursos y procedimientos estético-literarios que resultan significativos en cada obra. (p. 178)

Así, uno de los deberes de un mediador es que su alumnado sea capaz de ver la correlación que existe entre sus ideas y los componentes textuales. En apartados anteriores ya se afirmó la importancia del intertexto lector de cada individuo. De lo que se trata es de que el docente ayude a la expansión de ese intertexto lector, ayudándose del suyo propio, para hacer ver al alumnado detalles que, quizá, todavía no estaba

preparado para ver. Por supuesto, para adquirir esta competencia literaria, es necesario leer los textos y conversar sobre ellos. Cada vez resulta más esencial un programa donde se dé prioridad al propio texto más que a la historia de la literatura, sin que el aprendiz haya saboreado ninguna de esas obras tan imprescindibles del panorama y canon literario.

Para cerrar este apartado, parece conveniente reforzar estas ideas con las conclusiones del propio alumnado sobre la discusión literaria:

Catalina (11 años), refiriéndose a una de las primeras conversaciones literarias en las que había participado, afirmó que «cuando hablamos del libro podías escuchar lo que pensaban los compañeros sobre él, y eso me gustó mucho, porque te hacía pensar a ti también». Sus palabras encuentran continuidad en las de Pere (17 años):

Primero crees que piensan muy diferente a ti, pero luego dicen algo y tú reflexionas y dices, pues sí, quizás tienes razón, y eso es muy entretenido. (Munita, 2021, pp. 167-168)

Como se observa, tanto alumnos de Primaria como de Secundaria encuentran beneficios a este tipo de dinámicas. No solo se trata de que los académicos y docentes vean una retroalimentación positiva, sino que el propio alumnado empieza a tener una disposición más proactiva hacia la literatura y el hábito lector. Al menos, ya empiezan a formar parte de lo que se conoce como comunidad lectora.

4. 3. Constelación literaria

A pesar de que la tertulia literaria sea imprescindible en el aula para que el alumnado sea capaz de desentrañar un texto en concreto, de nada servirá si no se hace de forma continuada y organizada. A fin de cuentas, «el hábito lector llega cuando ha pasado mucho tiempo de práctica lectora» (Cerrillo, 2007, p. 93), por lo que las propuestas didácticas tienen que tener en cuenta el factor tiempo como un elemento fundamental del aprendizaje del alumnado. El ser humano necesita tiempo y, por desgracia, parece que es lo que más escasea en las aulas. Una clase de cincuenta minutos —que se convierte en cuarenta— no es suficiente para depositar el germen del interés hacia la lectura. Por ello, el docente debe buscar métodos que permitan al

alumnado adentrarse en el mundo de la literatura a pesar de que el tiempo escasee. Una de las propuestas que parece tener más resultados positivos es la constelación literaria. Pero ¿a qué se refieren los académicos con ese término?

Martos (2025) afirmó que una constelación literaria no deja de ser el fruto de la puesta en práctica de los itinerarios de lectura, es decir, de las herramientas pedagógicas que se basan en crear guías de lectura basadas en la temática, el género, el autor, una corriente literaria, algún elemento interesante de la historia de la literatura, entre muchos otros elementos. Lo más interesante de un itinerario lector es que se puede personalizar como el docente y grupo-clase desee y necesite.

Ahora bien, la constelación literaria, a pesar de ser un itinerario lector, contiene una serie de características que la diferencian de otras propuestas. Para empezar, el propio sustantivo *constelación* denota un significado astronómico: piénsese en una constelación de estrellas, por ejemplo, que se puede apreciar al dirigir la mirada hacia el cielo nocturno. Con un vistazo se encontrarían millones de estrellas que parecen estar ubicadas al azar y, seguramente, científicamente así sea. Sin embargo, después de siglos observando el cielo, el ser humano empezó a trazar diferentes trazos imaginarios que dieron el resultado de unas determinadas figuras, como las que se atribuyen a los signos del zodiaco. Estos dibujos no existían por sí mismo en el cielo, fue la mirada humana la que imaginó las conexiones y similitudes que, en principio, parecen no estar entre los cuerpos celestes. Es exactamente esto lo que pretende conseguir una constelación literaria: crear una serie de conexiones entre textos que, a priori, nada tienen que ver.

Así pues, del mismo modo en que hombres y mujeres han levantado su mirada hacia las estrellas y no han podido dejar de agruparlas en función de vínculos más o menos caprichosos, de modo análogo podemos decir que al dirigir la mirada al firmamento literario resulta casi inevitable trazar líneas imaginarias entre unas obras y otras pese a su posible lejanía recíproca en el espacio y en el tiempo. Pero como los astrónomos, también podemos luego echar mano del telescopio y de otros sofisticados instrumentos para quebrar esa superficie plana y profundizar en el conocimiento detenido de cada estrella, de cada obra. (Jover, 2007, p. 127)

Jover (2007) señala que hasta finales del siglo XX (y todavía en la actualidad) los itinerarios lectores se habían enfocado únicamente en tres criterios de organización:

la cronología, los géneros literarios y los tópicos literarios. Después del recorrido que se ha realizado a través de la didáctica de la literatura y la educación literaria, queda claro que hay muchos otros factores que se deben tener en cuenta a la hora de acercar un texto al alumnado. Así, el docente tiene la obligación de expandir sus horizontes y, como demuestra Jover (2007), tener en cuenta otra serie de criterios, entre los que destacan partir desde la perspectiva del adolescente o crear una constelación literaria que sea abierta y flexible, es decir, que permita remodelarla en caso de que sea necesario. Ya no se trata de traer textos por géneros, corrientes o recursos, sino de «partir del mundo de referentes de los adolescentes» (Jover, 2007, p. 140) y, desde ahí, empezar a construir el puente que el docente quiere que sus alumnos crucen.

Una constelación literaria, al estar formado por una serie de textos que tienen características en común, se convierte en el perfecto «artefacto didáctico» (Martos, 2025, p. 175) para desbloquear el intertexto lector individual y personal, que tanta importancia ha cobrado en los estudios sobre el hábito lector en las últimas décadas. Este hecho va más allá de lo que, a simple vista, se puede percibir: los textos, a pesar de tener rasgos que puedan unirlos, cuando un individuo les echa un vistazo no encuentra ninguna compatibilidad entre ellos. Para entender mejor esta idea, se analizarán ejemplos de constelaciones que tanto Jover (2007) como Martos (2025) han propuesto en sus diversos trabajos.

Guadalupe Jover fue una de las primeras maestras que puso en práctica este tipo de metodología, la constelación literaria. La casi totalidad de sus trabajos y de su investigación se basan en una premisa: «debemos conocer cuál es el *campo de visión* de los adolescentes con un doble objetivo: por una parte, para seleccionar aquellos textos que resulten accesibles desde su particular emplazamiento; por otra, para estar en condiciones de ampliar su campo de visión» (Jover, 2007, p. 91). Así, cuando propone constelaciones que giran en torno a los amores difíciles, la sed de aventuras, las utopías, la amistad o el tópico del bien y el mal, en realidad, está cambiando el foco de atención de lo que el alumnado *tiene que* aprender a lo que *puede* aprender. Ya no solo se trata de lo que el docente quiera llevar al aula, sino de que reflexione sobre lo que necesita el alumnado.

Si se piensa en, por ejemplo, las utopías y contrautopías, el docente puede unir una obra tan clásica como *Don Quijote* con obras de la literatura juvenil, como *Los juegos del hambre*, que son más cercanas al adolescente lector. Como puede observarse,

son dos obras que nada tienen en común, pero que, al poner el foco de atención en el mundo que presentan, es este hecho lo que se convierte en un punto de unión.

Este tipo de asociaciones permite romper con una de las problemáticas que se han encontrado al investigar sobre qué obras leen los adolescentes. Martos (2025) señala que «cuando se pide a los alumnos que tracen su propia red biográfica de lecturas el canon escolar ocupa la parte mayor de esos itinerarios, con conexiones previsibles y poco abiertas a lo imprevisible, a lo creativo o emprendedor» (p. 179).

A diferencia de Jover, que se centra en la literatura juvenil —aunque no desprecia el resto—, este autor aboga por un uso de la constelación literaria que permita homenajear a los clásicos. Para ello, presenta *Metro-Poe*, un «material visual sobre la influencia de Poe en las distintas artes, que fue creado por el profesor Joaquín Aguirre para el Congreso *Monstruo Poe*, celebrado en la Universidad Complutense en 2010» (Martos, 2025, p. 176). Este trabajo, a pesar de no contener textos en sí mismos, sí que enseña a llevar al aula una serie de relaciones intertextuales de E. A. Poe con otros autores anteriores y posteriores, con el género policial; y, además, crea relaciones con otros productos artísticos, como son el cine y la música, muy presentes en el día a día del alumnado. Es hacia estos artefactos que el docente debe enfocar la organización de los textos, gracias a los cuales la intertextualidad es el personaje principal y, por ende, se consigue activar el intertexto lector individual de una manera mucho más significativa, que, como ya hemos visto, es el elemento esencial para el proceso lector.

No se puede negar la importancia de los medios audiovisuales de nuestra sociedad actual: en el estudio de la discusión literaria ya se habló del cambio tecnológico en nuestras conversaciones, pero no solo ha cambiado nuestra forma de comunicarnos, sino que la tecnología ha cambiado la forma en la que vemos el mundo. Jover (2007) afirma que el cine está matando la imaginación y, de cierta manera, no se puede negar la veracidad de dicha afirmación. Sin embargo, concebir los medios audiovisuales como un gran monstruo contra el que la literatura tiene que pelear resulta pesado y agotador. ¿Y si, en lugar de ver estas nuevas formas de expresión como el enemigo, se empieza a ver como un aliado?

A este respecto, Martos (2025) presenta una constelación, realizada por el alumnado de J. Rovira, la cual se titula *Brujas*. En ella se encuentran diferentes productos artísticos en torno a esta figura, que siempre ha llamado la atención del ser

humano. En la pintura, aparece Goya. En la mitología, Circe. En la literatura, Celestina o Macbeth. En la literatura infantil, Kika Superbruja. En las películas, *El viaje de Chihiro* o *Sleepy Hollow*. En los videojuegos, *Zelda* o *The Witcher*. En series, *Juego de tronos*. Como se observa, el acercamiento inmediato del adolescente a productos audiovisuales permite ligar figuras universales, como el de la bruja, a los productos literarios, a los cuales solo se puede acceder a través de la lectura. Quizá gracias a la bruja que aparece en *El viaje de Chihiro*, el alumnado tenga un mayor interés por conocer brujas que aparecen en obras literarias tan importantes como Celestina o Macbeth.

Con independencia de la extensión hacia otros productos artísticos, no se puede obviar la importancia de las constelaciones literarias en el panorama actual de la educación literaria y la adquisición del hábito lector. Sin embargo, la variedad de textos presenta un problema que no debemos olvidar: el acceso limitado del alumnado a las diferentes obras que el docente quiera llevar a las aulas. Es aquí donde se tratará la importante labor de nuestras bibliotecas, tanto escolares como públicas.

4. 4. La labor de la biblioteca

Nuevas metodologías de enseñanza exigen nuevos recursos. Ya no solo se trata de que el alumnado traiga un bolígrafo y un papel, sino que el sendero del aprendizaje que el docente debe esbozar requiere de un conglomerado de recursos de diversa índole. Respecto a la educación literaria, además de su capacidad lectora, uno de los ingredientes esenciales es el material textual: la constelación literaria exige de una diversidad de textos. Está claro que este hecho perfila un enorme beneficio para el aprendizaje significativo. Pero, como en cualquier tema, siempre, al girar la moneda, encontramos que, para buena parte del alumnado, la adquisición de los textos es limitada. Esto se profundiza en las instituciones públicas, donde se encuentran adolescentes que apenas pueden traer un nuevo cuaderno a clase, imagínese, por poner un ejemplo, diez obras literarias. Para resolver esta problemática, se hace imprescindible el uso de bibliotecas, tanto públicas como escolares: «estamos convencidos de la importancia de las bibliotecas (escolares, de aula e incluso públicas) en la educación, y de su papel fundamental en países lacerados por la desigualdad» (Bonilla *et al*, 2008, p. 9).

Ahora bien, antes de que la educación pueda beneficiarse de su uso, se debe tener claro qué significa contar con una biblioteca. Bonilla *et al* (2008) señalan que existen hasta tres definiciones del término: «es un acervo de obras, un recinto donde se resguardan los libros o bien es un sistema que pone en circulación información y textos de diversa índole» (p. 9). En otras palabras, una biblioteca es un lugar destinado a guardar los diferentes libros, no solo literarios, sino de cualquier temática, como científicos, filosóficos y/o artísticos. Parece ser la perfecta solución a la problemática que se ha expuesto, sin embargo, esta definición cae en lo utópico, puesto que, al igual que el alumnado (y su familia) no tiene el acceso necesario a los diferentes recursos, la realidad del centro no es siempre la deseada.

Por ello, a pesar de las infinitas ventajas que presenta la biblioteca escolar, en este trabajo se quiere recalcar las diversas situaciones de centro: por supuesto, se encuentran institutos donde las bibliotecas alcanzan los deseos más recónditos de cualquier docente de literatura, pero no se puede apartar la mirada de aquellos centros donde apenas se encuentran una o dos estanterías de ejemplares de la literatura, en su mayoría, pertenecientes al canon clásico. El cambio está en camino y, mientras ocurre, el docente tiene la misión de llevar la literatura al aula de la forma más proactiva posible, siempre dentro de los parámetros que marca el contexto del centro.

Ahora bien, sea cual sea la situación real, no se puede negar la correlación entre el rendimiento escolar y los recursos bibliotecarios, sean estos más o menos ricos. Como señalan Arellano-Yanguas *et al* (2022), «el alumnado que cuenta con más medios bibliotecarios en sus centros obtiene mejores resultados académicos que quienes proceden de contextos bibliográficos más pobres» (p. 1). Así pues, lo que puede parecer un simple recurso más —la utilización de las bibliotecas escolares para el aprendizaje significativo—, en realidad, marca la diferencia entre el fracaso y/o abandono del alumnado frente a una promoción satisfactoria por su parte, además de promover un aprendizaje mucho más profundo, sobre todo, en lo referente a las clases de literatura.

La necesidad del uso de las bibliotecas en propuestas didácticas basadas en constelaciones literarias no solo beneficia la educación literaria del alumnado, sino que también promueve el acceso a la lectura, a las bibliotecas y, por ende, a una mejor preparación para que el adolescente se enfrente a cualquier otra disciplina, ya sea artística, social o científica. Así, es fundamental entender la biblioteca escolar como el

un apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, el cual solo se puede realizar si el docente así lo desea:

El uso de la biblioteca escolar viene dado, o se realiza, como una consecuencia natural de una voluntad explícita del docente. Este considera dicha posibilidad como una estrategia didáctica que hay que aplicar en unas situaciones específicas de su práctica. Es el profesor quien provoca que los alumnos utilicen la biblioteca. Porque lo fundamental no es que la biblioteca sea utilizada por los alumnos, sino que este uso sea realmente significativo. (Durban, 2010, p. 32)

5. Narrativa breve: el cuento

5. 1. El término cuento

El término *cuento* deriva del latín *computum* (cálculo, cómputo). Según su etimología, un cuento trata de computar y enumerar hechos (Baquero, 1967). Esto se ve reflejado en la expresión «contar un cuento». Si se acude al Diccionario de la lengua española (DLE), encontramos las siguientes dos acepciones:

1. Numerar o computar las cosas considerándolas como unidades homogéneas.
2. Referir un suceso verdadero o fabuloso.

Está claro que la segunda acepción es la que interesa a nuestro estudio, pero no se puede obviar la relación que tiene con la primera. Al fin y al cabo, cuando se cuenta un cuento, se enumeran una serie de hechos que dan forma a la historia. Así, el cuento tiene sus raíces en el verbo *contar*.

Según el DLE, un cuento es una «narración breve de ficción». Su diferenciación con la novela está clara: la brevedad. Sin embargo, se encuentran indicios de que no siempre fue así. En la primera mitad del siglo XVI es cuando aparece por primera vez el término *novela*, cuyo origen se remonta al italiano *novella*, que significa ‘breve noticia de pequeña historia’ (Baquero, 1967). Por esta definición queda claro que *cuento* y *novela* parecen designar el mismo tipo de narración. En el siglo XVI se denominaba al relato breve con los dos términos, diferenciados de las extensas historias fingidas, cuyo máximo exponente es el *Quijote*. Aunque es cierto que *cuento* y *novela* eran dos términos con puntos en común, había una diferencia que, con el paso del tiempo, impulsó el cambio de significado de la palabra *novela* a una narración más extensa,

definición que se conoce en la actualidad. Dicha diferencia era el formato de transmisión: el cuento utilizaba la oralidad, mientras que la novela la escritura. Esto se demuestra en el propio *Quijote*:

Así en el *Quijote* observamos cómo las historias que aparecen narradas por algún personaje —v. gr., la de Grisóstomo y Marcela, contada por el cabrero Pedro— reciben el nombre de *cuentos*: “Donde se da fin al cuento de la pastora Marcela con otros sucesos” (capítulo XIII de la 1ª parte). Por el contrario, *El curioso impertinente* es presentada como *novela* por tratarse de una narración escrita. El cura halla unos papeles en la maleta que le enseña a Juan Palomeque, el ventero: “Sacólos el huésped, y dándoselos a leer, vio hasta obra de ocho pliegos escritos de mano, y al principio tenían un título grande que decía: Novela del curioso impertinente”. (Baquero, 1967, p. 15)

Lo que hay que tener claro es que el término *cuento* apareció mucho antes que la aparición del género que se denomina *cuento literario*. El primero aparece en la Edad Media, mientras que el segundo no será hasta el siglo XIX cuando se desarrolle: con Edgar Allan Poe, entre otros. Lo que hay que tener claro es que el término *cuento* se utilizó para designar los relatos breves de tono popular y carácter oral (Baquero, 1967). En otras palabras, todas aquellas narraciones breves que, en la tradición del cine, se plasman a través de la imagen de una reunión alrededor del fuego.

5. 2. Breve historia de la narrativa breve

La narrativa breve es un tipo de literatura que ha estado presente en todas las *naciones* a lo largo de los diferentes periodos históricos (Barreras, 2003). Se encuentran las *Jatakas*, unas antiguas historias sobre las reencarnaciones de Buda, pertenecientes a la tradición india, o *Las mil y una noches*, una colección de cuentos de tradición árabe, los cuales se trabajarán en nuestra unidad didáctica. Si ponemos el foco de atención en la cultura occidental, este tipo de narración —normalmente denominado relato o cuento— se inserta en un texto de mayor extensión, como ocurre con el relato de Eros y Psique en *El Asno de oro* de Apuleyo.

Durante el siglo XIV se concibe una de las colecciones de cuentos más trascendentales para la literatura española: *El conde Lucanor* de Juan Manuel, obra enmarcada en una trama-marco, un rasgo medieval que Baquero (1993) considera de

influencia árabe. Tanto *Las mil y una noches* como *El conde Lucanor* cuentan con una historia base que sirve de pretexto para introducir cada uno de los cuentos: en la obra de origen árabe es la supervivencia de Sahrazad, mientras que en la de origen occidental es resolver el problema que el conde le plantea a su consejero, Patronio, quien le proporciona un consejo, a través de un cuento, para resolverlo.

A pesar de su trascendencia en el panorama occidental, no será hasta el siglo XIX cuando esté género vuelva a aparecer, de manera más independiente, sin la necesidad de la aparición de la trama-marco. Este nacimiento va de la mano del romanticismo y se encuentran grandes autores como Edgar Allan Poe, Hans Christian Andersen o Charles Dickens. Sin embargo, hay una diferencia crucial entre las narraciones del siglo XIX con los relatos de los siglos anteriores: la escritura frente a la oralidad. Así pues, a pesar de que nos haya llegado de forma escrita, el cuento popular se caracteriza por su transmisión oral, de boca a boca, además de su finalidad: la distracción, la evasión o la enseñanza en algún aspecto de la vida. Como afirma Barreras (2003), «[el cuento popular] se trata de la narración breve que, anónimamente, se transmite de generación a generación y que pertenece al folklore o al saber tradicional» (p. 14).

En el siglo XIX no solo nació el nuevo género del cuento literario, sino que también hubo un gran interés por la recopilación y edición de los cuentos populares: «el gusto por tal género [el de los cuentos populares] repercutió en la creación de un ambiente favorable, de una predisposición lectora hacia los relatos breves [y, por ende, hacia el gran recibimiento que tuvo el género del cuento literario]» (Baquero, 1967, p. 20).

Una de las recopilaciones más famosas fue la alemana *Kinder- und Hausmärchen* —*Cuentos de la infancia y del hogar*, traducido al español—, realizada por los hermanos Grimm y publicada por primera vez en 1812, época que coincide con el romanticismo y su gran fijación hacia los nacionalismos. En la mencionada recopilación, se encuentran cuentos tan conocidos como *La cenicienta*, *Hansel y Gretel*, *Rapunzel*, *Caperucita Roja*, *La bella durmiente* y *Blancanieves*. Cuando empezaron a aparecer —de forma escrita— todos estos cuentos, hubo un hecho que llamó especialmente la atención: las similitudes en las historias, independientemente de su origen. Como afirma Baquero (1967):

Según fueron recogiendo los cuentos populares de los distintos países, se fue comprobando, con sorpresa, que las tradiciones que se creían más consustanciales con el país en que se transcribían y publicaban se encontraban también en otras naciones con las que no se creía tener nada en común. (p. 21)

La gran mayoría de los cuentos que alcanzaron su mayor difusión con los hermanos Grimm, en realidad, ya habían aparecido en las colecciones de Charles Perrault, como *La Cenicienta*, *Caperucita Roja* o *La bella durmiente*. A pesar de que no llegaron a tener la misma popularidad, resultaron fundamentales para la consagración de sus historias: «Perrault escribirá estos cuentos para los niños y adultos de la corte, y tendrán un éxito formidable que se verá reflejado en que los mismos volverán a las lecturas populares a través de los *cahiers bleues*» (Herbez, 2021, pp. 1-2), unos cuadernos azules que circulaban por las diferentes aldeas y que contenían una diversidad de versos, oraciones y cuentos para el pueblo.

Herbez (2021) afirma que fue en 1697 cuando, a través de la firma de uno de sus hijos, Perrault publicó *Contes de ma Mère l'Oye. Histoires de temps passé* —también conocida como *Historias de Mamá Ganso*—, una recopilación de cuentos cuyo origen se encuentra en la cultura popular. Una de sus aportaciones fue la inclusión de una especie de moraleja al final de cada cuento, como la del cuento de *Cenicienta*:

La belleza es para el bello sexo un tesoro; pero aun vale más que ser bella ser buena. La madrina de Cenicienta la hizo poseer la gracia de la bondad y convirtió al instruir, en una reina. Este don vale más que todos. Sin él nada se puede, con él se puede todo. (Perrault, 1890, p. 74)

Este hecho demuestra que el objetivo de Perrault era instruir a los habitantes de la Corte francesa, sin embargo, no fue a ellos a quien más le interesó, ya que, en realidad, la pervivencia de estos cuentos se debe en su mayoría a «la práctica oral de los campesinos» (Herbez, 2021, p. 2).

Gracias a estos dos autores, entre otros, se despertó la curiosidad de los investigadores, quienes se interesaron por el verdadero origen de los cuentos populares. No se debe olvidar que, por su carácter oral, se encuentran multitud de versiones y, como ocurre con la mitología, es una tarea compleja llegar a encontrar la versión original. Al fin y al cabo, hasta que no llegó la imprenta, no había forma de datar las

diferentes expresiones artísticas de una manera fiable, aunque no infalible, puesto que el hecho de que haya algo escrito no es sinónimo de una verdad pura.

Lo que queda claro es que el género del cuento es el más antiguo del mundo, pero uno de los últimos en convertirse en un género literario escrito. Su carácter oral y tradicional ha permitido que lleguen ediciones muy ricas a nuestros días, pues no se tratan de textos pensados y escritos por un autor, sino que son el resultado de miles de personas que han contado esas historias a sus hijos y sus nietos. Esta característica parece no haberse perdido del todo, pues los cuentos que se cuentan en el siglo XXI también tienen diferentes matices a los que transcribieron los hermanos Grimm. Por ello, resulta fundamental que estos relatos se sigan contando y se olvide esa connotación infantil que parece estar atribuyéndose a los cuentos.

5. 3. La infantilidad de los cuentos

Muchos de los relatos que se conocen como «cuentos» nos han llegado a través de la infancia: los padres —o abuelos— leían a sus niños una serie de relatos cortos para ir a dormir o, simplemente, como una forma de pasar una tarde fría de invierno. En realidad, la tradición de contar historias alrededor de una hoguera sigue perviviendo en la sociedad, solo que de una manera diferente. La especie humana ya no se reúne en el claro de un bosque, sino en el refugio que ellos mismos han creado: un salón, un dormitorio o una cocina. Ha llegado hasta tal punto que, con la evolución de la tecnología, estas historias ya no se cuentan entre los miembros de la familia, sino que se han creado series y películas basadas en estas historias. Si se piensa en *Blancanieves* o *La bella durmiente*, la realidad es que la primera imagen que aparece es la de las películas de Disney. Y estos largometrajes fueron concebidos para niños, aunque a los adultos también nos interesen y disfrutemos con ellos. Pero ¿realmente los cuentos son literatura infantil?

La respuesta está clara: no. Lo que ocurre es que el cuento es un género literario que, por su brevedad y baja complejidad —en algunos casos—, permite la realización de ediciones mucho más sencillas y encauzadas para la infancia. Si se piensa en *La Cenicienta*, por ejemplo, se conocen infinidad de versiones, unas más complejas que otras. Esto también es debido a su carácter oral y tradicional: cuando se cuenta una

historia, no se cuenta con las mismas palabras dos veces, siempre existe algún pequeño cambio que, con el tiempo, puede cambiar la historia por completo.

Juan Cervera fue uno de los primeros investigadores que dieron cuenta de esta problemática. Para resolver la cuestión, reflexionó sobre lo que denomina «literatura ganada» (Cervera, 1989, p. 158), que es uno de los tres tipos de literatura infantil que hace referencia a todas aquellas historias que no fueron concebidas para los más pequeños, pero que, con el paso del tiempo, se empezaron a atribuir a ellos. Precisamente esto es lo que ocurrió con la cuentística de índole popular, como los cuentos de Perrault o *Las mil y una noches*. Lo que se tiene que tener claro es que, aunque el cuento tenga unas cualidades que permitan adaptarlo a la literatura infantil, esto no se traduce en que este tipo de literatura solo pueda destinarse a los niños.

Ahora bien, este nuevo término, el de literatura ganada, hace reflexionar a los críticos e investigadores sobre la razón de este fenómeno. Lo que más llama la atención es que solo ocurra con los cuentos populares: pocas veces se contará un cuento de Edgar Allan Poe o de Oscar Wilde a los más pequeños. Casanueva Hernández (2009) expone algunas de las razones de este hecho. Para empezar, el cuento popular se narra, mientras que el literario simplemente se lee. Podría parecer un detalle sin importancia, pero, como señala Casanueva Hernández (2009), cuando se escucha un cuento de la boca de otro lector, este utiliza «la fuerza de la palabra, matizada con inflexiones de voz y con el gesto» (p. 148), hecho que potencia la imaginación y atención del que escucha.

En segundo lugar, y ligado a lo anterior, el cuento popular está lleno de fórmulas cuya función es la fijación en la memoria del cuento oral. Este hecho permite que el lector sepa con el tipo de estructuras que se va a encontrar, entre los que se destacan las fórmulas de inicio y cierre, analizadas en apartados posteriores, además de la estructura típica de cualquier cuento: planteamiento, nudo y desenlace.

En tercer y último lugar, Bettelheim (1988) sostiene la teoría de que los cuentos tradicionales no solo cuentan una historia al niño, sino que le permite conocer y aprender sobre los diferentes mecanismos que tiene la literatura para presentar una trama, un conflicto y resolverlo. Entonces, a diferencia del cuento literario, que plantea preguntas, el cuento popular «resuelve problemas o conflictos» (Casanueva, 2009, p. 149), lo que resulta crucial en el crecimiento psicológico durante la niñez y la adolescencia.

Toda esta argumentación responde a la pregunta de por qué el cuento popular resulta perfecto para el niño, por qué este género forma parte de lo que se conoce como literatura ganada. Sin embargo, que se pueda contar a los más pequeños no quiere decir que deba dejar de contarse a los más grandes. El adulto, al igual que el niño, se queda embelesado escuchando una de las historias que los cuentacuentos cuentan en la plaza del pueblo. No solo el niño se interesa por la historia, sino que los padres y abuelos también lo hacen. El cuento tradicional cuenta con una serie de características que lo inscriben en literatura ganada, pero no en un género infantil que niegue el paso a los adolescentes y adultos.

No se puede negar que son ideales para introducir a los niños a la lectura (Urbano, 2011), pero no exclusivos de esa etapa de la vida humana. Esto se ve mucho más claro si acudimos a los grandes cuentos de terror que empezaron a gestarse en el siglo XIX, pero no solo se trata de eso: los cuentos de tradición popular tampoco pueden etiquetarse como simples «cuentos para niños», sino como un género narrativo que puede ser disfrutado por el lector, independientemente de su edad. Quizá deberíamos aprender un poco de los niños y dejar paso a las maravillas y riquezas que el cuento tradicional puede añadir a nuestro mundo e imaginario lector.

5. 4. Clasificación de los cuentos populares

Este estudio se centra en un objetivo didáctico, es decir, hemos realizado una labor de investigación sobre los cuentos porque interesa llevarlos al aula, porque creemos en su potencial y sus beneficios para el alumnado, sobre todo en lo referente a su educación literaria —y su hábito lector—. Por ello, la clasificación no solo debe centrarse en el propio cuento, sino también en su destinatario. Así, se distinguen dos tipos de cuento popular: los dirigidos a niños muy pequeños y los dirigidos a niños, adolescentes y adultos (Morote, 2008). Debido a nuestro contexto educativo —la Educación Secundaria Obligatoria—, nos centraremos en los segundos, que, a su vez, se clasifican en cuentos realistas, maravillosos o de animales.

Como señala Morote (2008), en los cuentos realistas los «temas están vinculados con aspectos de la vida cotidiana y abren caminos para explorarla: la religión, la mujer, las relaciones familiares entre padres e hijos y hermanos y hermanas». Puede parecer muy similar a cualquier cuento de hadas y seres maravillosos, pero hay que tener claro

que lo extraordinario no aparece, los personajes —incluso los religiosos y sus milagros— forman parte de la realidad. A fin de cuentas, la religión tenía una mayor importancia en la Edad Media —y antes, en la Antigüedad— que en el siglo XXI.

Los cuentos maravillosos, entonces, se caracterizan por la presencia de lo irreal, como animales y objetos que hablan, aguas milagrosas, fuentes llenas de oro, príncipes encantados, casas hechas de dulces, hadas, etc. Tanto es así que Rodríguez Almodóvar (1982) los define de la siguiente manera:

Una clase particular de los cuentos populares más ampliamente denominados *de hadas, encantamiento o fantásticos*, transmitidos como todos los cuentos populares de forma oral, sin que esta transmisión afecte por lo común a una determinada estructura narrativa, la cual se mantiene incólume, por mucho que pueda variar el cuento en todo lo demás. (p. 27)

Este autor se ha basado en las teorías de Propp, quien estudió los cuentos maravillosos de origen ruso. Según este autor, este tipo de cuento sigue siempre el mismo esquema:

Comienza con una disminución o un daño causado a alguien (rapto, expulsión del hogar) o bien con el deseo de poseer algo [...] y se desarrolla a través de la partida del protagonista del hogar paterno, el encuentro con un donante que le ofrece un instrumento encantado o un ayudante por medio del cual halla el objeto de su búsqueda. Más adelante, el cuento presenta un duelo con el adversario [...], el regreso y la persecución. Con frecuencia esta composición presenta determinadas complicaciones. El protagonista ya ha regresado a su hogar, sus hermanos le arrojan a un precipicio. Más adelante reaparece, se somete a una prueba llevando a cabo actos difíciles, sube al trono y contrae matrimonio en su propio reino o en el de su suegro. (Propp, 1974, p. 17)

Por otra parte, Propp (1981) diferencia siete tipos de personajes funcionales: antagonista, donador, auxiliar mágico, la princesa u objeto de la búsqueda, el remitente, el héroe y el falso héroe. Si se piensa en cualquier cuento popular que recogieron en su antología los hermanos Grimm, la correlación es directa. Puede que haya algunas correlaciones más difíciles que otras, pero, de una forma u otra, los hechos y personajes aparecen en todos los relatos.

Para terminar, los cuentos de animales son aquellos cuyos protagonistas son, por lógica, los animales, siempre dotados de las mismas características que las del ser humano (Morote, 2008). Su correlación con las fábulas es indudable, ya que también se extrae una enseñanza y, al igual que los cuentos maravillosos, lo extraordinario hace acto de presencia.

5. 5. Características del cuento

Una vez realizada la clasificación de los cuentos populares, conviene repasar alguna de las características fundamentales del cuento, relatos a los que nuestro alumnado se va a enfrentar. Así, en aspectos generales, ya se sabe qué engloba el término *cuento*, pero se necesita un análisis más profundo de este tipo de narración para poder hacer una selección acorde a las necesidades del docente y del alumnado.

Lo que más llama la atención del lector cuando se acerca a un cuento es el título. Es cierto que la narración puede hacer uso de ello, pero no tiene por qué ser así. Existen infinidad de novelas que, aunque tengan un título en la portada, sus capítulos simplemente están numerados y, a veces, ni eso. Está claro que el título tiene una función referencial, es decir, se utiliza para distinguir una historia del resto de historias. Por ejemplo, cuando vamos a una librería, para diferenciar dos libros con características similares, leemos el título que aparece en el lomo.

Sin embargo, en los cuentos —y las narraciones breves en general— da un paso más allá. No solo se trata de ponerle una etiqueta a la historia, sino, como han señalado Marchese y Forradellas (1986), «en la comunicación literaria el título pertenece de pleno derecho a la semántica del texto y constituye, por ello mismo, una especie de información catafórica o condensadora del mensaje íntegro que preanuncia y al cual remite» (p. 404). Así pues, en muchas ocasiones, el título de un cuento transmite información trascendental para la comprensión de lo que viene después. En otras palabras, el título es una parte más del universo del cuento.

No hay que confundir esta idea con la creencia de que todos los títulos del género tienen la misma función. Eberenz (1989) ha realizado una catalogación de títulos —tanto del cuento popular como el cuento literario— que nos ayuda a entender esta cuestión: algunos resumen el argumento, mientras que otros hacen mención a un hecho en particular, algunos localizan la acción temporal y espacialmente, mientras que otros

sugieren cómo tiene lugar la acción del relato, algunos hacen mención al protagonista —este suele ser el más común en los cuentos populares—, mientras que otros usan las mismas palabras que pronuncia uno de los personajes en el relato.

Después del título, lo que acerca el texto a sus lectores —o, en este caso, a sus oyentes— es el comienzo del cuento. En la tradición oral hay infinidad de fórmulas tanto de apertura, como de cierre, entre las que destacan *Había una vez...*, *Érase una vez...*, *Y colorín colorado este cuento se ha acabado* (Morote, 2008). Respecto a las fórmulas de apertura, cabe señalar que su función principal es alejar de la realidad temporal al oyente/lector. Todas estas historias se sitúan en un tiempo y en un lugar que pertenece a un mundo completamente diferente al nuestro, por lo que el cuento hace uso de fórmulas de valor imperfectivo o durativo, como el famoso *Había una vez...* Respecto a las fórmulas de cierre, su función es la contraria a las de apertura: el oyente/lector vuelve al mundo de la realidad, del cual había salido el mismo tiempo que duraba el cuento. Para recalcar este cambio, en la tradición oral, el cuentacuentos cambia la entonación, utilizando un tono de broma en contraposición al tono más serio que había tenido durante la narración. Además de la indicada con anterioridad, una de las fórmulas que más se repiten es *Y vivieron felices y comieron perdices*, que aparecen en multitud de cuentos populares de índole maravilloso.

Vladimir Propp fue uno de los primeros investigadores que se interesó por las partes que constituían el cuento, lo que él mismo denominó «morfología del cuento» (Propp, 1981, p. 13). Con anterioridad, se ha hablado de los personajes que él mismo propone que existen en el cuento maravilloso (véase el apartado 5. 5.), pero su estudio fue mucho más allá: no se trataba simplemente de diferenciar un tipo de personajes de otros —algo que es también interesante—, sino de determinar cuál era su función en la historia. Este punto de vista sugiere que «todas las funciones se alinean en un relato único y continuo» (Propp, 1981, p. 37), por lo que no se trata de un simple listado de funciones de personajes, sino que podría verse como unos escalones que nos llevan desde la situación inicial, que presenta el cuento, hasta el desenlace de este.

Una de las funciones que aparece con toda seguridad es la presentación y llamada del héroe. Propp (1981) lo denomina «momento de transición» (p. 47), ya que es el punto de la historia que empieza a dibujar el sendero que se va a tomar. El héroe aceptará o decidirá actuar sobre el problema y, en la mayor parte de ocasiones, abandona el hogar. Es lo que ocurre con Sahrazad, quien decide poner remedio a las

injustas muertes de todas las mujeres del reino. Para llevar a cabo su misión, debe abandonar su hogar.

Otra de las funciones que se debe resaltar son las referentes a los objetos mágicos. En *Las mil y una noches* hay infinidad de cuentos que hacen uso de estos, pero no son los únicos. En la recopilación de los hermanos Grimm o de C. Perrault estos objetos son casi tan fundamentales como el propio héroe. Primero, el héroe sufre una prueba que le prepara para la recepción de un objeto mágico, como una petición de ayuda, si está no es atendida, se castigará al personaje, como sucede en *La bella y la bestia*. Segundo, el objeto se pone a disposición del héroe, como la adquisición de la lámpara mágica (y, siguiendo con el ejemplo anterior, la rosa mágica). Gracias a este objeto, el héroe será capaz de enfrentarse a su agresor. En el caso de *La bella y la bestia*, el agresor parece ser la bruja, pero, en realidad, es su propio egoísmo y orgullo. Si pensamos en *Las mil y una noches*, hay decenas de cuentos que cuentan con objetos mágicos, como *El pescador y el genio*, donde el primero debe pescar la lámpara y convencer al genio de que no lo mate. Lo consigue gracias a contar otros cuentos, al igual que hace Sahrazad. Se podría postular, entonces, que uno de los objetos mágicos que sobrevuelan esta recopilación de cuentos es el propio cuento, siendo este la salvación de gran cantidad de personajes.

Para terminar, se encuentran hasta tres tipos de estructuras: circulares, lineales y de ida y vuelta, esta última perteneciente solo a los cuentos destinados a los más pequeños. Respecto a los dos primeros, poco cabe añadir. La estructura circular corresponde a la mayoría de los cuentos de tradición oral, en los cuales los protagonistas consiguen su final feliz y los personajes malvados su merecido castigo. Encontramos muchos ejemplos de esto: *La Cenicienta*, *Hansel y Gretel*, *Blancanieves*, etc. Por otra parte, la estructura lineal corresponde a aquellos cuentos en los que se narra los acontecimientos de forma cronológica. Cabe destacar que las estructuras mencionadas no son excluyentes unas de otras y que su mezcla, por lo general, se utiliza en casi todos los cuentos de tradición oral. Si se reflexiona con detenimiento, es lógico que estos relatos respondan a una estructura lineal: habría una gran dificultad, tanto para el oyente, como para el cuentacuentos, de seguir la historia si hay constantes saltos en el tiempo. Al fin y al cabo, la memoria es limitada (Ballesteros, 1999).

5. 6. ¿Por qué los cuentos?

Como afirma Colomer (1991), «se hace acuciante la necesidad escolar de hallar textos literarios más cercanos a los intereses y a la capacidad comprensiva de los alumnos» (p. 23). No es la única investigadora del área que ha reparado en esta problemática. Hay infinitud de estudios que refuerzan esta idea, pero se destaca las palabras del escritor español Muñoz Molina: «La educación literaria era, y en ocasiones sigue siendo, una manera rápida y barata de lograr que los adolescentes se mantuvieran obstinadamente alejados de los libros» (1993, p. 51). Si se unen estas dos ideas, se entiende con mayor facilidad lo que ocurre en las aulas: «las lecturas que reclama la formación de un muchacho o muchacha de 14 o 15 años no son las mismas que requiere la de un aspirante al título de licenciado [o un adulto]» (Jover, 2007, p. 112). En otras palabras, parece que el principal obstáculo por el que los jóvenes no leen es el tipo de lecturas que se les está ofreciendo desde las aulas. No se trata de desechar los textos que conocemos como el canon clásico de la literatura española, como *La Celestina* o *Lazarillo de Tormes*, sino de crear un canon heterogéneo, mezclando la literatura canónica con la literatura juvenil, tanto clásica como contemporánea.

Uno de los caminos para acercar el gusto por la lectura a nuestro alumnado es utilizar la literatura juvenil, pero hay otra senda que se puede recorrer: la literatura de tradición oral (Colomer, 1991), en concreto, los cuentos populares de los que ya se ha hablado en apartados anteriores. Muchos de los alumnos han crecido escuchando, viendo o leyendo este tipo de historias, ya sea a través de un familiar, un libro o el cine. Además, es un género que utiliza tópicos universales —esto se demuestra al constatar que el mismo cuento se encuentra en diferentes países, como ocurre con *La Cenicienta* (Cooper y Huasi, 1998)— que acercan la realidad del lector con el mundo ficticio del relato. Por poner un ejemplo, piénsese en el cuento introductorio de *Las mil y una noches*, donde el tema central es la infidelidad, un tema que a nuestros estudiantes les interesa con mayor probabilidad. Además, es un tema que puede unirse a los grandes debates actuales sobre el feminismo y los prejuicios sobre las mujeres. Por esto, queda claro que la elección del cuento como puente entre la visión del docente y la visión del alumnado resulta ser de lo más conveniente. No hay que olvidar que ya no se trata de que el docente sea el centro del saber, sino que este el conocimiento se crea entre el docente y los alumnos (Chambers, 2007).

Padovani (1999) ofrece una serie de cuestiones a tener en cuenta si se quiere acercar estas narraciones breves al alumnado. Para empezar, debemos tener en cuenta la edad de los alumnos para la elección de los textos, además de sus gustos e intereses. Por supuesto, no se trata de realizar una selección en la que únicamente se tengan en cuenta las preferencias del alumnado, sino más bien de que sea un factor más que debemos tener en cuenta para su aprendizaje significativo. Parece que hay una pequeña reticencia a obviar los gustos de los adolescentes, pensando, quizá, que sus preferencias no tienen ningún tipo de valor. Sin embargo, como señala Morote (2008):

Las lecturas y narraciones que nos gustan nunca nos dejan indiferentes y si nos hacen disfrutar y emocionarnos es porque reflejan muchas de nuestras inquietudes y de nuestras maneras de entender la vida, porque para nosotros leer es soñar, imaginar, reflexionar, adentrarnos en mundos nuevos y conocer la forma de pensar y actuar de unos personajes, que, aun siendo ficticios en ocasiones, parecen arrancados de la realidad. (Párrafo 10 del apartado *La narración oral y la lectura en voz alta de cuentos*)

Por tanto, el hábito lector tiene un componente emocional que no se puede obviar. Como demuestran Larrañaga y Yubero (2005), los *no lectores* se dirigen a la lectura para informarse, mientras que los *lectores* lo hacen por placer, diversión y aprendizaje. Así pues, «lo que distancia en mayor medida a ‘no lectores’ de ‘lectores’ es el leer porque les gusta». (Larrañaga y Yubero, 2005, p. 51). Por ello, es de vital importancia que, como docentes, tengamos en cuenta el gusto de nuestros alumnos y, ligado con nuestro propio criterio, podamos ayudarlos y guiarlos en el desarrollo de su hábito lector.

Por otro lado, los cuentos populares nos ofrecen una especie de universalidad. Desde hace ya algunos años, la globalización ha acercado culturas diferentes, por lo que la construcción de una sociedad que respete esas diferencias resulta crucial. Como señala Morote (2008), las aulas se están llenando de alumnos inmigrantes de diversos países y continentes, por lo que es necesario acercar textos que reflejen su cultura. El cuento popular ofrece esta diversidad, además de que, como ya se ha señalado, muchos de estos relatos han aparecido en diferentes puntos del planeta. Por tanto, esas diferentes ediciones son útiles para estudiar como la cultura (y su gente) influye en la narración de un cuento, que, a priori, es el mismo.

Para terminar, otra característica fundamental del cuento popular es la narración oral, la transmisión de generación por generación de una historia. Así, al trabajar con cuentos populares, se fomenta el contacto de nuestros adolescentes con personas mayores, las cuales parecen estar siendo relegadas a un segundo plano por la rápida evolución de las tecnologías. Ya sea parte del entorno familiar o educativo, el diálogo con las personas mayores resulta ser tan enriquecedor como leer un buen libro. Así, los cuentos populares cuentan con grandes beneficios que no podemos dejar pasar por simplemente pensar que solo son historias para niños.

5. 7. Ejemplos del uso del cuento en las aulas

Una vez valorada la importancia de los cuentos populares, cabe señalar algunos ejemplos que ya se han llevado a cabo en las aulas. Comenzaremos con la utilización del cuento de *Rapunzel*, por parte de Anchía (2007), para que sus alumnos exploren situaciones y sentimientos que, en principio, están alejados de su día a día, como puede ser el encierro de este personaje. Por si algún lector no conoce la historia, a continuación, un breve resumen (del cuento original, no de la edición filmica de Disney, que no es una reproducción imitativa, sino una *basada en*):

[*Rapunzel* es] un relato tradicional —aquí en su versión de los Hermanos Grimm (1995)— [que] nos presenta a un hombre que, para satisfacer los antojos de su esposa, roba unos rapónchigos del huerto vecino, perteneciente a una bruja. Esta lo sorprende y le exige que, una vez nacida la criatura, se la entregue. Así ocurre, y cuando Rapunzel (también denominada en la tradición literaria como Rapónchigo o Nabiza) cumple 12 años, la bruja la encierra en una torre sin puerta ni escalera, a la que solo ella tiene acceso, pues trepa por la larga cabellera que la niña deja caer por la ventana. Luego de algunos años de encierro, el hijo del rey pasa por allí y queda impresionado con el canto de la joven. Usando la misma estrategia de la bruja, sube un día a la torre, pide a Rapunzel que sea su esposa y ella acepta pensando que él la querrá más que la señora. El príncipe la sigue visitando todas las noches hasta que ella pueda fabricar una escalera de seda por la cual abandonar su cárcel. Sin embargo, por una desafortunada expresión que se le escapa a Rapunzel, la bruja se entera de lo que sucede a sus espaldas y abandona a la joven en un desierto. Traspasado de

dolor, el príncipe cae de la torre y pierde la vista. Vaga ciego desde entonces, hasta que un día llega al desierto y encuentra a su amada, con dos hijos mellizos. Se la lleva a su reino y viven felices muchos años. (Anchía, 2007, p. 2)

Anchía utilizó una especie de guía de lectura que dos de sus alumnas —ambas de 16 a 17 años— debían contestar después de una lectura previa. Luego, se realizó una entrevista individual con la docente para reflexionar con algunas de sus respuestas. Por último, se interpretó la relación que había entre las problemáticas, las situaciones particulares de las dos lectoras y el relato literario. Algunas de esas problemáticas son:

- La adolescencia como crisis. Una de sus alumnas considera que «la bruja encerró a Rapunzel a los 12 años, porque es “la edad en que se cometen más errores y tonteras” y alude con ello a situaciones como el embarazo y las drogas» (Anchía, 2007, p. 21).
- El rechazo de la adolescencia por parte de los adultos. Ligado a la idea anterior, Anchía (2007) recalca que «frente al estereotipo del adolescente problemático, las personas jóvenes reclaman que las situaciones por las que atraviesan no son exclusivas de su edad» (p. 21), por lo que, gracias al cuento, los adolescentes —que en algún momento serán adultos— podrán reflexionar sobre el estigma social que parece haber sobre ellos.
- Cómo los padres se comportan ante la necesidad de sus hijos de salir. En el cuento Rapunzel tiene curiosidad por el mundo exterior, pero su madre le prohíbe salir de la torre en la que la ha encerrado. ¿Qué es lo que un lector adolescente saca en conclusión de esta temática? Anchía (2007) lo tiene claro: depende de la visión de cada individuo. Por un lado, una de sus alumnas censura el comportamiento de Gothel. Sin embargo, la otra «le atribuye un carácter benéfico a su actitud represiva en contra de la hija, que puede explicarse por la “resistencia al cambio”, la “culpabilidad adolescente” y el tópico de “por tu propio bien”» (p. 21). Este hecho lo que demuestra es que no sabemos cómo va a reaccionar un lector ante un texto y, por ende, que solo lo descubriremos cuando se tope con él. Así, como docentes, debemos desprendernos de los prejuicios o lo que creamos saber sobre cómo funcionará un texto, ya que el alumnado siempre puede sorprendernos.

- Los castigos contra la comunicación. Rapunzel es recluida en un lugar deshabitado y carente de vida. Las alumnas tienen la oportunidad de reflexionar sobre lo que eso significa para la protagonista e, incluso, para la bruja: es «una manifestación de dominio de la bruja que responde a su propia flaqueza» (Anchía, 2007, p. 22).
- El enfoque de los derechos humanos, que se introduce por parte de las lectoras. Resaltan el derecho a la libertad, ligándolo al relato: Rapunzel es encerrada y, por tanto, se le quita su derecho a la libertad y la elección.

Como conclusión, en las propias palabras de Anchía (2007): «es posible que, por medio de la lectura de este cuento y la formulación de interrogantes que apelen a la vivencia del sujeto, este sea capaz de dejarse “iluminar” por el texto, lo cual contribuirá a la elaboración de su subjetividad» (p. 22).

Ahora bien, si se extrapola este estudio a nuestras ideas, nos damos cuenta de que, a través de una narración breve, el interés del adolescente por la literatura crece exponencialmente. Además, gracias al acercamiento más subjetivo e íntimo al texto por parte del lector, se crea una especie de conexión emocional con la literatura, promoviendo que, en el futuro, el alumnado vuelva a leer más cuentos de este estilo y, por consecuencia, se fomente el hábito lector, nuestro propósito último.

Quispe Rojas y Vargas León (2025) realizaron un estudio sobre la influencia de la literatura popular en el hábito lector del alumnado perteneciente al primer grado de Educación Secundaria de la institución educativa Jorge Chávez Dartnell, ubicada en la región de Junín, Argentina. Su investigación partió de una premisa parecida a la nuestra: la literatura popular —en nuestro caso, los cuentos— es una herramienta pedagógica que fomenta el interés por la lectura. Como se esperaba, sus resultados revelaron que dicha literatura facilita «la práctica de [una] lectura más atractiva y accesible para los alumnos, promoviendo su participación activa y aumentando su motivación para leer» (Quispe y Vargas, 2025, p. III).

En el apartado específico para los cuentos populares, demostraron que, como abordan temas vinculados a la cultura y costumbres locales, el interés por parte de los alumnos crece exponencialmente. Además, no solo influye en su preferencia por la lectura, sino que este tipo de literatura tiene un impacto social que no se debe obviar: son las personas mayores quienes conocen este tipo de literatura, por lo que, para un

aprendizaje más profundo, el contacto con ellos se hace crucial. Así, en el estudio de Quispe y Vargas (2025), se preguntó si les gustaba escuchar a los ancianos del pueblo cuando les contaban cuentos, mitos y leyendas. De dieciséis respuestas, once fueron que sí, siendo el 68,8 %. Hay que añadir que el restante de encuestados respondió que *a veces*, mientras que ninguno de ellos eligió la opción negativa. Así, como concluyen Quispe y Vargas (2025):

[Esto] indica una postura favorable hacia la transmisión de la cultura y el saber a través de las generaciones, lo que resulta importante para mantener viva la identidad cultural y las costumbres de la población; este interés podría sugerir una relación con los orígenes culturales y una disposición a aprender de los más ancianos, quienes son portadores de la historia y el conocimiento de la comunidad. (p. 72)

Por tanto, los cuentos no solo fomentan el hábito lector, sino también el contacto con nuestros mayores, nuestra cultura y nuestras raíces. Si ligamos esto a la globalización y la importancia del respeto hacia la diferencia, los cuentos no solo nos acercan a conocer nuestras raíces, sino también a conocer las que se encuentran en otras culturas. Por ello, es fundamental traer la literatura popular heterogénea a nuestras aulas.

Para terminar este apartado, me gustaría hacer mención a un estudio no solo sobre la lectura, sino sobre la reescritura de los cuentos populares de *Cenicienta* y *Blancanieves*. Villanueva Lucas (2020) presentó una propuesta didáctica, cuyo objetivo fue fomentar y mejorar la educación literaria a través de la lectura, la conversación y la reescritura de dichos cuentos populares. Una de las características de esta intervención docente es que hubo que adaptarlo al confinamiento del año 2020, ocasionado por el COVID-19. Así, las sesiones que Villanueva había preparado se realizaron a través de Google Meet y tuvieron que reducirse en contenido. Queda claro que todos estos factores hay que tenerlos en cuenta a la hora de analizar los resultados, pues no solo había una dificultad tecnológica —muchos de sus alumnos tenían problemas técnicos—, sino que había que sumar la incertidumbre y la ansiedad provocada por la situación sanitaria. Por ello, a pesar de que parezca que este estudio no es útil —porque no pudo implementarse presencialmente—, demuestra que, en situaciones límite, la literatura nos puede servir de bote salvavidas.

Villanueva (2020) divide las conclusiones de sus resultados en dos bloques: las conversaciones literarias y la reescritura. Respecto a las primeras, las que más nos interesan, cabe señalar que la participación oral de los alumnos fue moderada, aunque no por ello desinteresadas. Como señala Villanueva (2020), «sus intervenciones muestran motivación e interés por el tema» (p. 67). El grupo-clase en el que se llevó a cabo —2º ESO— esta propuesta llama la atención por la diferencia de conocimientos sobre este género: un alumno no había escuchado, ni leído, ni visto nada en relación con los cuentos, mientras que otro conocía tanto las versiones de los hermanos Grimm como las de Disney. Como explica Villanueva (2020), «el Alumno 5 explicó que, a él, de pequeño, solo le habían contado las versiones de los hermanos Grimm, con sus cruentos finales» (p. 67). Así, esta heterogeneidad en el conocimiento de cada individuo permitió la creación del saber entre toda la clase y no solo de docente a alumnos, algo que, como hemos estudiado, es fundamental para un aprendizaje significativo.

Este trabajo demuestra el valor de la literatura popular en las aulas de Secundaria, deshaciéndonos del adjetivo *infantil* al referirnos a los cuentos de tradición oral. Hay que añadir que, aunque las circunstancias no fueron las idóneas, los resultados fueron positivos y beneficiosos para el alumnado. Como señala Villanueva Lucas (2020):

Aún con este condicionamiento, los resultados muestran evidencias de la predisposición, motivación y curiosidad del alumnado por considerar los cuentos maravillosos de su infancia, por sus reescrituras y por las manifestaciones culturales en las que se ve reflejado este imaginario colectivo. Sus respuestas en las conversaciones literarias y sus producciones escritas confirman que los cuentos populares de tradición oral son un recurso extraordinario e inagotable para que los alumnos conecten sus conocimientos previos con otras reescrituras de los cuentos complejas, de forma que su intertexto lector y su educación literaria se vean reforzados (p. 76).

6. Las mil y una noches

Las mil y una noches es el nombre que recibe la recopilación más célebre de cuentos árabes, proveniente del Oriente de la Edad Media (Ababneh y Al-Afif, 2009). Esta compilación destaca por su estructura: la historia principal funciona como una

especie de hilo conductor para los microrrelatos que se van sucediendo. Tal es así que se ha llegado a comparar con una muñeca rusa: «es como una muñeca rusa, detrás de cada relato puede surgir otro nuevo, al igual que de cada muñeca, surge otra más pequeña en su interior» (Ababneh y Al-Afif, 2009, p. 11). A modo de resumen:

El cuento marco narra la historia del rey Shahrayâr [en otras ediciones más conocido como Sahriyar] en la cual descubre que su mujer le traiciona con un esclavo. El hombre reacciona matándola. Creyendo que todas las mujeres son igual de infieles, ordena a su visir conseguirle una esposa cada día para matarla al amanecer. Este horrible designio es quebrado por Shahrâzad [en otras ediciones más conocida como Sahrazad], hija del visir. Ella trama un plan y lo lleva a cabo: se ofrece como esposa del rey y en la primera noche, logró sorprenderle contándole un cuento a su hermana Dunyâzâd [en otras ediciones más conocida como Dunyazad]. El rey se entusiasma con el cuento, pero la hermana pequeña interrumpe el relato antes del alba y Shahrâzad promete contar el resto del cuento la noche siguiente. Esto ocurre a lo largo de mil y una noches. Este cuento marco engloba casi doscientos relatos que aparecen en su interior (Littmann, 1960: 369).

Al final, Shahrâzad da a luz a tres hijos [...] y después de mil y una noches, el rey conmuta la pena y viven felices. Así, se le da fin a la historia macro y cierra el círculo que engloba los micro-relatos. Esta es la historia de la propia Shahrâzad. (Ababneh y Al-Afif, 2009, p. 11)

No debe sorprender esta utilización de una historia-marco, ya que «en Oriente son numerosas las obras que utilizan una historia-marco para intercalar en ella todo tipo de cuentos» (introducción de B. Alderson en *Las mil y una noches*, 1999, p. X). Además, como prueba *El conde Lucanor*, esta costumbre fue imitada en muchas de las historias europeas. Esta estructura permite al lector perderse en la historia, olvidando que simplemente es una sucesión de cuentos. En *Las mil y una noches*, no solo el rey Sahriyar se queda prendado de las historias que cuenta Sahrazad, es también el lector quien quiere saber más.

Como toda la literatura popular, su modo de difusión ha sido la oralidad: de generación tras generación se narraban estos cuentos. Su autoría, por ende, se desconoce. A pesar de ello, las historias han prevalecido hasta tal punto que muchas de

ellas han servido de inspiración para gran cantidad de novelistas y poetas (incluso para los guionistas de las películas de Disney). Como ocurre con algunos cuentos occidentales, como algunos de los recopilados por los hermanos Grimm, estos relatos se caracterizan por su universalidad:

Es una historia válida para todos los tiempos y lugares, y para todas las edades. Es un cuento de grato embelesamiento de la niñez, y al mismo tiempo, alivio y entretenimiento para la edad madura. Trata temas históricos, religiosos, amorosos y de reflexión. Todo esto se encuentra reunido en una obra que es fruto de muchas épocas, culturas y religiones de Oriente (Ababneh y Al-Afif, 2009, p. 12)

6. 1. Orígenes

Estos cuentos llegaron a Occidente a partir de una traducción francesa, realizada por Jean Antoine Gallard, un erudito que sentía una predilección hacia las antigüedades. En una de sus estancias en Estambul, Gallard descubrió un manuscrito que contenía una gran cantidad de relatos árabes. Decidió traducirlos a su idioma, el francés, pero además lo completó con otros cuentos, los cuales le fueron dictados por un médico llamado Hanna, cuyas raíces sirias le permitieron conocer muchos de estos cuentos de tradición oral. Cuando Gallard terminó, los cuentos fueron publicados en doce volúmenes con el título de *Les milles et une nuits*. En París apareció a principios del siglo XVIII y, a partir de entonces, se tradujo a otras muchas lenguas europeas, entre la que destacamos la nuestra, el castellano. Así, gracias a este erudito francés, que se interesó por una cultura completamente diferente a la suya, a día de hoy podemos conocer relatos de la literatura popular de Oriente (introducción de B. Alderson en *Las mil y una noches*, 1999).

A pesar de que nos haya llegado gracias a una traducción europea, debemos remontarnos más atrás en el tiempo si queremos llegar a conocer su verdadero origen. Lo que queda claro es que es un libro árabe por el simple hecho de que sus cuentos están narrados en esta lengua. Sin embargo, no todos los relatos fueron concebidos en las tierras de Arabia, sino que muchos de ellos se remontan a Indochina, la India, Persia, Egipto y Siria. Por tanto, esta recopilación fue realizada, de manera inconsciente, por los pueblos hindú, persa y árabe, todos ellos orientales. Estas circunstancias propiciaron la ampliación y edición de muchos de los cuentos a lo largo de los siglos, hecho que

caracteriza cualquier producción oral, pero, en *Las mil y una noches*, es un rasgo que se agudiza.

Como señala B. Alderson en la introducción (*Las mil y una noches*, 1999), los primeros relatos parecen tener su origen en la antigua Indochina, mientras que la historia-macro debió nacer en la India alrededor del siglo V. Un siglo después, la obra pareció llegar a Persia, donde se tituló por primera vez como *Las mil noches*. Más adelante, en el siglo IX, Persia fue conquistada por los árabes, quienes se hicieron con un gran botín de joyas, entre las que destaca el libro de *Las mil noches*. Así, el texto llegó a Bagdad, donde se tradujo a la lengua árabe y se impregnó de la cultura del imperio islámico: alusiones al Corán, nuevas historias con trasfondo histórico, como la aparición de los reinos califas, entre otros. Cabe destacar que fue en aquel momento cuando se introdujo la temática de la astucia y la deslealtad de las mujeres. Por otra parte, fue en Irán donde se le dio un final a la historia-macro de Sahrazad y el rey Sahriyar. Para finalizar, no se deben olvidar los cuentos que retratan la vida de las clases populares egipcias (o las alusiones a la *Biblia*). Su origen parece remontarse a un escriba desconocido de El Cairo, sobre el que se postula que fue «uno de los numerosos judíos que se asentaron en las cortes de los reinos de Oriente» (introducción de B. Alderson en *Las mil y una noches*, 1999, p. XIV).

El recorrido que se acaba de hacer no debe confundir al lector, pues estos cuentos no son la consecuencia de unos pocos individuos, sino de decenas de hombres y mujeres que los difundieron de forma oral. Es por esto mismo que Gallard, al traducir este libro, decidió añadir otros muchos de la boca de Hanna de Alepo, quien conocía muchos relatos gracias a su narración en los bazares y cafés de Egipto y Turquía. En conclusión, *Las mil y una noches* es el resultado de millones de voces que poblaron varios territorios orientales durante quince siglos.

6. 2. Variedad y diversidad

Una de las cualidades más notorias de *Las mil y una noches* es la variedad de sus relatos: cuentos maravillosos, relatos de viajes, cuentos de angustia, relatos de crímenes, historias de animales, entre otros. Esta diversidad es una consecuencia más de las numerosas generaciones y culturas que participaron en la composición de los relatos:

«de gentes que vivieron en épocas y reinos tan dispares sólo cabía esperar historias muy diversas» (introducción de B. Alderson en *Las mil y una noches*, 1999, p. XV).

El cuento maravilloso es uno de los tipos de narración más representados en *Las mil y una noches*. Se puede hacer una correlación entre estos y los cuentos de hadas, la moda literaria en la Francia de Luis XIV. Así, mientras en los cuentos de hadas aparecen, como su nombre indica, hadas y duendes, en los cuentos maravillosos orientales aparecen sálfides y genios. Estos relatos han evolucionado hasta nuestros días, dando lugar a la novela fantástica, uno de los géneros que más llama la atención de los adolescentes. A pesar de hacer este estudio filológico, no debemos olvidar que nuestro fin último es llevar estos cuentos a las aulas de Secundaria. Esta correlación en la temática es un punto de unión que, como docentes, debemos potenciar.

En estos cuentos árabes, lo sobrenatural irrumpe en la vida de los personajes: un ejemplo es *El pescador y el genio*, donde un hombre humilde sale a pescar como todos los días. Sin embargo, a la tercera vez que saque el anzuelo, tendrá en sus manos una botella de bronce, de la cual saldrá un genio malhumorado. Como señala B. Alderson, en *Las mil y una noches* «abundan los seres sobrenaturales, que a veces obran como rivales del hombre, pero en otras ocasiones lo acompañan y le sirven de ayuda» (*Las mil y una noches*, 1999, p. XV).

Muchos de los relatos de viajes suelen ser la consecuencia directa de la obtención de un objeto con virtudes mágicas, como la famosísima lámpara de Aladín. Sin embargo, algunos de estos cuentos se basan en hechos históricos. Un ejemplo claro es el del marinero Simbad, cuyas aventuras hacen eco del «predominio naval que los árabes ejercieron en el mar Rojo y en el océano Índico durante el siglo XI» (B. Alderson en *Las mil y una noches*, 1999, p. XVIII). En el relato aparecen hechos que, desde la mirada actual, parecen maravillosos. Sin embargo, hay que tener en cuenta la época en la que se concibieron estas historias: en la Edad Media, muchos de los tratados árabes de geografía muestran lugares mucho más fabulosos que los que se narran en cualquiera de estos cuentos.

Los relatos de crímenes demuestran el aprecio de esta magnífica obra por lo cotidiano. *Alí Babá y los cuarenta ladrones* es quizá la historia con más fama de toda la colección. Alderson (en *Las mil y una noches*, 1999) postula que los mecanismos que se utilizan son predecesores de la novela negra. A pesar del elemento maravilloso de la

cueva —que solo se abre ante las palabras de *ábrete, sésamo*—, los sucesos responden a un cuento realista: la trama se sucede bajo la lógica de la causa y efecto, teniendo a la verosimilitud como un criterio inviolable.

Entre los cuentos de angustia destaca *Las tres manzanas*, que presenta «el hallazgo de un cadáver encerrado en un arca y sepultado en el fondo de un río» (B. Alderson en *Las mil y una noches*, 1999, p. XXI). Su característica principal es la fatalidad: el marido se sintió obligado, por diferentes hechos, a asesinar a su mujer, la víctima del relato. Como señala Anderson (en *Las mil y una noches*, 1999), «un sino inexorable gobierna a los personajes y los aboca a la desgracia o a la muerte» (p. XXII). Por otra parte, será la aparición de Alá —en la mayoría de los relatos— la que permita un final feliz. Así, el trasfondo religioso construye la estructura y finalidad de estos relatos.

Hay otros relatos donde el propósito moral se hace más evidente: las historias de animales o más comúnmente conocidas como fábulas, relatos de extensión breve cuya finalidad es aleccionar al lector/oyente respecto a diversos temas morales, todo ellos a través de la moraleja. El origen de la fábula se sitúa en la India, «de donde procede el *Panchatantra*, un libro que recoge numerosas fábulas de breve extensión y presentaciones didácticas» (B. Alderson en *Las mil y una noches*, 1999, p. XXII). Hay que destacar que la enseñanza debe realizarse de forma suave, es decir, el lector/oyente no debe sentirse atacado, sino verse reflejado, por sí mismo, en estas historias. Un ejemplo claro es la *Fábula del león y el carpintero*, donde «el león encarna la inconsciencia de los jóvenes» (B. Alderson en *Las mil y una noches*, 1999, p. XXIV).

A pesar de toda su diversidad, durante mucho tiempo se despreciaron estos cuentos populares: su temática y oralidad propiciaba la aparición de vulgarismos e incorrecciones, hecho que los círculos más doctos de Oriente rechazaron sistemáticamente. Así, en Arabia esta obra se apartó de las bibliotecas y solo cuando conocieron la popularidad de estos cuentos en Europa —recordamos que fue gracias a Galland— *Las mil y una noches* empezó a ser publicada en su lengua originaria. En la actualidad, esta recopilación goza de una gran popularidad y apreciación tanto en Oriente como en Occidente. Como señala Anderson (B. Alderson en *Las mil y una noches*, 1999):

Los sentimientos que inspiran sus cuentos son compartidos por los lectores de todo el mundo [...] en todas partes se le pide lo mismo a una buena historia: que nos distraiga y nos asombre. Eso es precisamente lo que Sahrazad consigue con sus cuentos: entretener a quien la escucha y alimentar su curiosidad a lo largo de mil y una noches. (p. XXIX)

6. 3. El papel de la mujer

En apartados anteriores, se ha señalado el papel de la mujer en la tradición oral. Por un lado, se encuentra la figura de la madrastra —a veces hermanastras—, que personifican la maldad y la crueldad. Por otro lado, se encuentra la figura de la princesa, que personifica la dulzura y la sumisión. Sin embargo, en *Las mil y una noches* aparece un nuevo papel, el de heroína. Es la propia Sahrazad quien, con su astucia, salva a todas las mujeres del reino. Este personaje no excluye al resto: también se encuentran mujeres del tipo *madrastra* y mujeres del tipo *princesas*. Sin embargo, hay una peculiaridad que diferencia estos arquetipos del resto, los de otros cuentos populares: la maldad está dirigida, en la mayoría de las ocasiones, hacia el personaje masculino, ya sea un padre, un hermano, un amante, un marido o un hijo. Un ejemplo claro lo encontramos en la propia historia macro, donde Sahriyar, junto a su hermano, se encuentran en una playa con un genio. Allí conocen a una mujer que se les sugiere sexualmente, como una especie de ofensa hacia el genio, su marido. A pesar de que esta historia parezca no tener importancia, resulta todo lo contrario, ya que es el momento en el que Sahriyar decide castigar a todas las mujeres de su reino, al percatarse de que no hay ninguna que sea fiel.

Por desgracia, es un tópico sobre el que se ha escrito en gran abundancia a lo largo de los siglos. Por esto mismo resulta trascendental reflexionar sobre estos relatos: no solo aparecen los mismos personajes femeninos que encontramos en *La Cenicienta*, *Blancanieves* o *Hansel y Gretel*, sino que también aparece un personaje valiente y astuto que, con su sacrificio, consigue salvar la vida de otras mujeres. Como señalan Ababneh y Al-Afif (2009):

Los cuentos han dado buena imagen de la mujer y nos basta con ver lo que hizo Shahrâzad. [...] simula el sacrificio de todas las mujeres y el rescate de su sexo,

esto lo hizo por su propia voluntad, sin ningún tipo de obligación, incluso insistió a su padre que quería casarse con el rey. (p. 14)

Cuando se habla de sacrificio, no se debe confundir este personaje con los del tipo *princesas*. No es un sacrificio que nace de la debilidad y la sumisión, sino todo lo contrario. Sahrazad refleja la astucia, la valentía y el perdón. No solo sobrevive noche tras noche gracias a los cuentos, sino que nunca intenta vengarse por los actos del rey, demostrando su misericordia y rompiendo con el tópico de asesinato por venganza.

Ababneh y Al-Afif (2009) postulan la imagen de Sahrazad como la de una curandera: ella, gracias a sus atributos —psicológicos, pero también físicos— consigue curar la idea que tenía el rey sobre las mujeres y la infidelidad. Como el propio rey indica, «Te perdoné antes de dar a luz a los niños por ser fiel, pura, libre y piadosa. Que Dios te bendiga a ti, a tu padre, a tu madre y a tu familia, que Dios sea mi fiador, que te perdone. No voy a matarte» (Ababneh y Al-Afif, 2009, p. 15).

Sahriyar, el rey, se encontraba profundamente herido tras descubrir la infidelidad de su primera esposa. En la época en la que se remontan estos relatos es la Edad Media —incluso se podría ir más atrás—. Es una etapa en la que la esclavitud está aceptada, a pesar de la privación de los derechos humanos que tan importante es en la actualidad. Por ello, se debe recalcar la importancia de que la infidelidad se llevé a cabo con un esclavo, el eslabón más bajo de la jerarquía de la sociedad medieval. Como afirman Ababneh y Al-Afif (2009), el rey se siente herido en su masculinidad y pierde la confianza en sí mismo. Esto es algo que Sahrazad no desconoce y lo utiliza en su favor: «Sharahzâd comienza a contarle cuentos al rey para que cambie su opinión sobre la mujer. Le cuenta relatos amorosos llenos de escenas sexuales, amorosas y engaños» (Ababneh y Al-Afif, 2009, p. 15). Así, en casi todos los relatos se encuentran descripciones de mujeres que aumentan el deseo sexual del rey, utilizando como una especie de curación para los sentimientos de venganza y asesinato que parecen nublarle la mente.

6. 4. El papel de la literatura

En una sociedad industrializada, cualquier actividad que no resulte útil parece ser desechada. No solo ocurre con la literatura, sino también con cualquier expresión artística y, por supuesto, con la filosofía. Una pregunta frecuente en las aulas de

Secundaria es «¿Para qué sirve la literatura?». Muchos alumnos no encuentran una motivación para leer y, por mucho que el docente intente transmitirle su amor hacia los libros, a veces siente que es como darse de bruces contra una pared de cemento. Hay que cambiar la perspectiva y enseñar a nuestro alumnado que la literatura sí sirve para algo, aunque no siempre sea palpable y tangible.

Para ello, lo primero que debemos tener en cuenta es que ese afán por entender para qué sirve la literatura nació con los grandes pensadores de Grecia. Como señala Valverde (1982):

[Antes de estos pensadores] la humanidad contaba y cantaba —sus amores, sus guerras, sus mitos— como iluminación a la vida disfrutada y sufrida más hondamente al decirla de un modo «memorable». La poesía no necesitaba justificación: en todo caso, ella sería la justificadora, dando una gran lección que no era código, ni reglamento, ni moraleja, ni teoría científica, sino visión distanciada y ahondada del propio vivir, con su belleza y su menesterosidad, su traición y su creencia. (pp. 56-59)

En *Las mil y una noches* Sahrazad utiliza la literatura para salvar su vida y la de miles de mujeres del reino. Aunque encuentre un fin a estos relatos, en realidad, la hija del visir amaba los cuentos que escuchaba de niña. No los ha aprendido por si algún día los necesitaba para algo, sino por simple placer y diversión. Como señala Valverde (1982), «la literatura, pues, no sirve para nada y, sin embargo, para quien la disfruta es, como dice el mismo Proust, «la verdadera vida», la posesión más honda de sus días y su mundo» (p. 61). El objetivo del docente es que el alumnado llegué a este estadio lector, en el que sabe que la literatura no tiene una utilidad material, pero, de una forma u otra, le aporta vida.

Por esto mismo, el papel de la literatura en *Las mil y una noches* resulta crucial. El lector no solo conoce historias nuevas, sino que aprende el valor de conocerlas, recordarlas y transmitirles a otros. Como señalan Marina y de la Válgoma (2005), una de las grandes pasiones del ser humano es conocer historias, vidas ajenas y vivir acontecimientos fantásticos y lejanos. Es este mismo sentimiento el que mueve al rey Sahriyar a perdonarle la vida una noche más a Sahrazad.

MARCO PRÁCTICO

7. Presentación del proyecto: «Cuentos salvavidas»

El estudio que se acaba de realizar sobre la didáctica de la literatura, los cuentos y, en concreto, *Las mil y una noches* respalda toda la propuesta práctica que se va a desarrollar a continuación. Así, teniendo en cuenta las ideas del marco teórico —sobre todo aquellas referentes a la didáctica—, a continuación, se va a presentar una unidad didáctica construida a través de la constelación literaria «cuentos salvavidas», la cual pretende poner en práctica los beneficios de esta metodología en las aulas de Secundaria. En concreto, nuestra intervención docente está dirigida a adolescentes entre 13 y 14 años que cursan, por ende, el curso de 2º ESO.

Como su propio nombre indica, este itinerario se centra en el tema de la literatura como una especie de flotador al que arrimarse para sobrevivir. Casi todos los cuentos que pertenecen a la colección de *Las mil y una noches* serán objeto de análisis en el aula, ya que, debido a su propia historia-macro, todos ellos están enfocados en que Sahrazad pueda vivir una noche más. Sin embargo, también se añadirán, en menor medida, otros cuentos populares que, aunque no salven la vida de forma física, sí pueden hacerlo de forma espiritual, como es el caso de las infinitas moralejas que añade Perrault al final de sus cuentos. A continuación, la imagen de esta constelación:



8. Contexto de centro y de aula

Cuentos salvavidas es una constelación literaria que se inscribe en una unidad didáctica pensada para la asignatura de *Lengua castellana y Literatura* en el final del primer ciclo: 2º ESO. La unidad se vertebra a través de uno de los bloques de los saberes básicos: la educación literaria. En los últimos años se ha tendido a un consenso referente a la consideración del proceso de lectura como un pilar fundamental para la formación literaria, como ya se ha analizado en el marco teórico. Por ello, esta unidad tiene como objetivo la consolidación del hábito lector, junto a la identidad literaria de cada estudiante. Según la normativa vigente, uno de los caminos es la lectura guiada, que consiste en la lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, inscritas en itinerarios temáticos o de género (en nuestro caso, la constelación *Cuentos salvavidas*).

Ahora bien, una vez descrito el proyecto de forma teórica, antes de llevarlo a la práctica, se hace necesaria la descripción de las diferentes características que presenta el centro al que se va a llevar. Así, esta unidad didáctica está pensada para un centro educativo público, el I. E. S. Ramón Pignatelli, ubicado en el sur de la ciudad de Zaragoza, concretamente en la calle Jarque de Moncayo. Forma parte de lo que se conoce como la Ciudad Escolar Pignatelli, junto a otros tres centros docentes: el CEIP Hispanidad, el CPIFP Los Enlaces y la Residencia de Estudiantes Pignatelli.

Es el centro de referencia para los barrios de Valdefierro, Hispanidad, sur de Delicias y, en parte, del Oliver. En el Proyecto Educativo de Centro —el PEC—, se registra en una tabla los porcentajes de población escolar que se encuentra en cada barrio. Así, en las Delicias se encuentran 16.485, que representa el 15 % de la población total del barrio —que son 109.901 habitantes—, mientras que en el Oliver-Valdefierro se encuentran 7.206, que representa el 22,83 % de la población total del barrio —que son 31.559 habitantes—.

Este curso el centro cuenta con 500 alumnos matriculados, de los cuales 394 se distribuyen en la ESO y 106 en Bachillerato, ofertado en dos modalidades: 1) Ciencias y 2) Humanidades y Ciencias Sociales. Aproximadamente el 16 % es de origen extranjero y se encuentra un 2 % de escolarización con la característica de etnia gitana, procedente sobre todo de la zona de Valdefierro, cuyas familias suelen ser de clase obrera. Como se

observa, el IES Ramón Pignatelli es un centro con una gran heterogeneidad, factor crucial para entender muchas de las dinámicas que se llevan a cabo.

El complejo educativo cuenta con la planta baja, la primera planta y la segunda planta —únicamente el ala izquierda—. Las diferentes instalaciones son: aulas dotadas de cañón, despachos para los diferentes departamentos, sala de visitas de padres, sala de la A.M.P.A, biblioteca, salón de actos, sala de profesores, aula de música, taller de tecnología, gimnasio, aulas de informática, laboratorios de Biología, Física y Química, dos aulas para Educación Plástica y Visual, así como el espacio destinado al PíEE. Como zonas de ocio y lúdica, el centro cuenta con un aula de alumnos gestionada por la educadora del PíEE, y espacios abiertos al aire libre con varias canchas deportivas.

Además de las instalaciones, el centro cuenta con una serie de programas institucionales: programas de atención a la diversidad, el PIBLEA, el Plan Lector, el Aula de Español, el programa AÚNA, el Programa de Formación de centro y Tutoría de alumnos de Máster, la Ayuda entre iguales, Erasmus +, el proyecto P. A. L. E., el PROA+ y la UOU, entre otros. Desde nuestro departamento didáctico, los que más interesan son el Plan Lector y el Aula de Español; siendo el primero el que repercute directamente en nuestra unidad didáctica.

El Plan Lector es un programa interdepartamental. Vincula y afecta a muchas de las actividades de aula de las diferentes asignaturas, así como a algunas extraescolares de las diferentes disciplinas. Se concreta en la Programación General Anual, en las Programaciones Didácticas de los Departamentos y en el Proyecto de Biblioteca. En el centro se incluyen diferentes facetas: 1) actividades de dinamización de la lectura, 2) la utilización de bibliotecas y 3) el desarrollo de estrategias y procesos lectores, objeto de un tratamiento didáctico en el aula. Por ejemplo, encontramos la creación del periódico escolar o el programa «Leer Juntos» —se reúnen mensualmente para tener una tertulia después de cada lectura recomendada— o el programa de POESÍA PARA LLEVAR.

Nuestro grupo —2º ESO A— consta de 25 alumnos, entre los cuales encontramos a 10 que pertenecen al BRIT inglés, es decir, forman parte del programa bilingüe que ofrece el centro. Encontramos algún caso de absentismo escolar y con esta unidad didáctica se espera poder reenganchar al alumnado o, al menos, que encuentren una razón para asistir a las clases. Este grupo tiene un aula exclusivamente para ellos, la cual se moldeará dependiendo de las actividades que se realicen, que detallaremos más

adelante. No se encuentran alumnos con necesidades educativas especiales, pero sí hay un caso de una alumna de origen extranjero (francesa) que tiene dificultades para seguir la clase, derivadas de la poca comprensión del español.

La decisión de utilizar *Las mil y una noches* estuvo muy vinculada al contexto de aula (y de centro) en el que se iba a llevar a cabo, ya que una de las características del IES Ramón Pignatelli es su heterogeneidad en el origen del alumnado, por lo que en todos los niveles encontramos estudiantado inmigrante. En su mayoría, procedentes de Marruecos, Siria o Centroamérica. La literatura es universal y, en cualquier cultura, existe una expresión de ella. Por ello, decidí llevar a nuestro estudiantado una recopilación de cuentos con un origen diferente al occidental. No solo acercaba la literatura de una manera más personal al alumnado musulmán, sino que también habría las fronteras para el estudiantado español, latinoamericano o, de forma general, más ligado a la cultura de Occidente. En nuestros itinerarios suele olvidarse estos aspectos, sea la razón cual sea. Me parece fundamental que todo el alumnado se sienta representado en los textos que se llevan a clase y creo que esta es una forma —mejor o peor— de conseguirlo.

9. Competencias clave

Las competencias clave que se van a trabajar en esta unidad se presentan en el cuadro de abajo, donde se puede observar que, además de la competencia en comunicación lingüística, esta propuesta pretende tener en cuenta hasta tres competencias más:

<p>Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● CCL1 ● CCL2 ● CCL4 ● CCL5
<p>Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● CPSAA3 ● CPSAA4 ● CPSAA5

Competencia Ciudadana (CC)	<ul style="list-style-type: none"> ● CC1 ● CC3
Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC)	<ul style="list-style-type: none"> ● CCEC1 ● CCEC2 ● CCEC4

10. Objetivos y competencias específicas

10. 1. Objetivos generales de etapa

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.

f) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

g) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

h) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

i) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros y el de las otras, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

j) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

10. 2. Objetivos didácticos

En la presente unidad didáctica se trabajará para alcanzar los siguientes objetivos didácticos:

- Potenciar el hábito lector del alumnado a través de las constelaciones literarias y de la discusión en el aula.
- Favorecer la expresión personal mediante los diferentes debates, además de enriquecer el respeto hacia las opiniones ajenas, que ayuda a comprender la importancia de la escucha activa en el aprendizaje del propio individuo.
- Reflexionar sobre las cuestiones que les resultan de interés, siempre en relación con el texto literario.
- Aprender sobre el género literario de los cuentos de una manera dinámica y proactiva.

- Descubrir el espacio de reunión de lectores, la biblioteca, como un lugar al que acudir en busca de otras historias de su interés.

10. 3. Competencias específicas

Las competencias específicas que se van a trabajar en esta unidad son las siguientes:

- CE.LCL.2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.
- CE.LCL.3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.
- CE.LCL.4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.
- CE.LCL.5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.
- CE.LCL.7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y

compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.

- CE.LCL.8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizand o la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.

11. Saberes básicos

Los saberes básicos que se pretenden trabajar en esta unidad didáctica son la educación literaria y la comunicación, expuestos en la tabla de abajo. Como se desarrolló en el marco teórico, la lectura no deja de ser un proceso de comunicación, por lo que este saber básico es un pilar fundamental para la adquisición de una rica educación literaria.

Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ● Resumen de intervenciones orales y escritas. ● Comprensión y comentario de textos orales y escritos. ● Producciones orales formales e informales plurigestionadas: conversaciones, debates y entrevistas.
Educación literaria	<ul style="list-style-type: none"> ● Creación de un corpus de textos adaptado al alumnado de secundaria. ● Lectura autónoma de textos y fragmentos variados. ● Lectura guiada de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal.

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Actividades de recreación de lecturas (ponerse en la piel de uno de los personajes o del autor o autora, reescribir parte de la lectura en otro género literario, inventar otro final, una secuela o una precuela, etc.) |
|--|--|

12. Metodología y estrategias didácticas

Uno de los principios metodológicos generales de la Educación Secundaria Obligatoria es la potenciación del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias, promoviendo la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico. Esta unidad didáctica parte de este principio y atiende a todo el alumnado, teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje, además de sus capacidades de aprender de forma autónoma (en los momentos de reflexión individuales) y a través del trabajo en equipo (en los momentos de discusión entre miembros de un mismo grupo y entre los diferentes grupos).

Se pone el foco de atención en el desarrollo de las competencias ya señaladas, la correcta expresión oral y, en menor medida, escrita, y promueve el desarrollo del hábito lector, acercando gran variedad de textos a su día a día, fomentando, así, su creatividad, su interpretación y su reflexión sobre la literatura. Además, la resolución colaborativa de las diferentes incógnitas que se les presente (conseguir una comprensión total y profunda de los diferentes textos) refuerza la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad, además de preparar al alumnado en el uso de estrategias que le permitirán responder a los retos de la sociedad actual, que demanda personas cultas, críticas y bien informadas. La organización del espacio y del tiempo de manera diferente a la tradicional favorece el aprendizaje activo y significativo. Así, modificar la organización del aula parece esencial y, en este caso, se realizará con el objetivo de cambiar la visión predominante del alumnado sentado frente al docente, sin tener ningún tipo de interacción entre ellos. El uso del tiempo y del espacio estará a merced de las necesidades de cada grupo, teniendo en cuenta la realidad del centro y del grupo-clase.

La innovación es un tema que ha preocupado en las últimas décadas a la rama de la Educación, por lo que esta propuesta ha sido llevada a cabo gracias a las referencias

de otros educadores, como Aidan Chambers con su enfoque “Dime” o Guadalupe Jover con la idea de las constelaciones literaria. Por ello, el centro de nuestra unidad es la constelación y discusión literaria, una metodología activa que involucra a los estudiantes en la reflexión y resolución de pequeñas incógnitas a través de lo que se conoce como lectura guiada. Al acercar al alumnado a la resolución de la comprensión de un texto, este camina por un sendero que, en ocasiones, el docente ha marcado, pero, en muchas otras ocasiones, es uno nuevo e irrepetible. A pesar de no tener un producto final palpable, como ocurre con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), sus beneficios son indiscutibles, como ya se ha desarrollado en el marco teórico.

Para finalizar, este tipo de metodología se encuadra en el aprendizaje activo, donde la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo, la evaluación continua y el desarrollo de competencias es fundamental. Parece un error seguir concibiendo la enseñanza como una lista de saberes, donde la literatura, por ejemplo, no tenga ninguna conexión con otras disciplinas. Está claro que la literatura bebe de otros saberes, como la historia, la geografía, la medicina o la filosofía. *Las mil y una noches*, eje sobre el que gira nuestra constelación, es una colección de historias que retrata este hecho de una manera impecable: para entender sus historias, necesitamos adentrarnos en un mundo completamente diferente al actual, no solo porque pertenezca a la cultura oriental, sino porque narra hechos y situaciones a los que, a día de hoy, ni se prestarían atención, como son la práctica de lo que se conocía como brujería. Por ello, se defiende la interdisciplinariedad en este trabajo: cuando nos acercamos a la literatura, de manera paralela, también se hace un acercamiento a otras materias, como la historia, la ciencia o la filosofía.

13. Actividades de enseñanza-aprendizaje

Esta unidad didáctica se compone de ocho sesiones (con posibilidad de añadir una más para la autoevaluación, coevaluación y evaluación del docente, dependiendo del transcurso de la misma). Conviene recordar que su diseño está dedicado a 2º ESO, el último curso donde el estudio de la literatura no se rige por la historia, como ocurre a partir de 3º ESO, y, por ende, un momento crucial donde el alumnado debe acercarse a la literatura con la finalidad de disfrute estético, sin tener en cuenta su contextualización

en el panorama histórico. A continuación, se inserta una tabla donde se desarrolla cada una de las sesiones:

<p>SESIÓN UNO</p>	<p>El alumnado, junto al docente, realizará una visita a la biblioteca. Antes de explicar en qué va a consistir las siguientes sesiones, el alumnado tendrá que encontrar un libro prohibido (<i>Las mil y una noches</i>), que será la recopilación de cuentos sobre la que se trabajará en las siguientes sesiones (añadiendo algún cuento popular de la recopilación de los hermanos Grimm y de la de Perrault).</p> <p>El docente, antes de la sesión, colocará una serie de papelitos por la biblioteca (dentro de diferentes obras literarias), que contendrán acertijos que el alumnado tendrá que resolver. Los grupos se compondrán de cinco integrantes, siendo en total cinco grupos. En ANEXO I se encuentran los diferentes acertijos que llevaran a <i>Las mil y una noches</i>.</p> <p>Al final de la sesión, en la misma biblioteca, docente y alumnado se reunirá en círculo y hablarán sobre <i>Las mil y una noches</i>, haciendo así la introducción de este proyecto.</p>
<p>SESIÓN DOS</p>	<p>Nada más llegar al aula, el docente proyectará en la pizarra la constelación titulada <i>Cuentos salvavidas</i>. Durante unos diez minutos, aproximadamente, habrá una breve discusión sobre el conocimiento del alumnado de los diferentes cuentos que aparezcan en pantalla.</p> <p>Una vez hecho esto, se empezará con la lectura en voz alta del cuento macro: la historia de Sahrazad y Sahriyar. Al terminar, el docente realizará una pregunta básica y poco concreta, como <i>¿qué os ha parecido?</i> El fin es empezar la discusión literaria en torno a este primer cuento, fundamental para entender el resto. En ANEXO II se encuentran recopiladas algunas preguntas que el docente puede utilizar en caso de que la tertulia no esté funcionando de manera dinámica y participativa. Recordemos</p>

	<p>que este tipo de propuestas dependen del alumnado y de sus propios pensamientos e ideas sobre lo que han leído.</p> <p>Temas posibles: adulterio, traición, la figura de la mujer, venganza, etc. Se recomienda aplazar el tema del cuento como salvavidas para la sesión final, donde el alumnado reflexionará sobre este hecho al leer todos los cuentos que forman parte de la constelación.</p>
SESIÓN TRES	<p>Una vez realizada la lectura y discusión sobre la historia-macro, se realizará una lectura por grupos de los diferentes cuentos que forman parte del ciclo primero de <i>Las mil y una noches</i>. Estos son: <i>El pescador y el genio</i>, <i>Historia del sabio Ruyán</i>, <i>El halcón leal</i> y <i>El loro fiel</i>. La lectura será individual y, por grupos, tendrán que discutir sobre el significado de lo que acaban de leer. Una vez hecho esto, se hará una puesta en común en orden de aparición de los cuentos.</p> <p>Se recomienda cerrar los grupos en círculos pequeños, para que estos puedan trabajar de una manera más eficiente y dinámica.</p>
SESIÓN CUATRO	<p>Una vez realizada la puesta en común, se realizará una tertulia literaria sobre los cuatro cuentos. Aquí se recomienda tratar el tema de la técnica de la muñeca rusa, además de otros muchos temas. Las preguntas recomendadas se encuentran en ANEXO III.</p>
SESIÓN CINCO	<p>Se comienza con la lectura en voz alta del cuento de <i>El jorobado</i>. Una vez hecho, se realiza la discusión literaria pertinente, con algunas ideas de preguntas en ANEXO IV.</p> <p>Después, de forma individual, leerán una serie de fábulas donde los animales cobran gran importancia: la del león y el carpintero, la del lobo y la zorra, la del ratón y la comadreja, y <i>Caperucita roja</i>. Se les adjudicará un número del uno al cinco. Cada número</p>

	equivale a un cuento, que será el que deben leer de forma individual.
SESIÓN SEIS	Se realizará la tertulia literaria de los diferentes cuentos leídos en la sesión anterior. Al principio, se explicará el cuento al resto de la clase y, una vez hecho esto, se tratarán diferentes temas que aparezcan en las fábulas. Algunas ideas de preguntas para estos cuentos se encuentran en ANEXO V.
SESIÓN SIETE	Al iniciar la sesión, se realizará la lectura en voz alta de <i>Las tres manzanas</i> . Una vez hecho, se procederá a la discusión sobre el cuento. Véase las preguntas recomendadas en ANEXO VI. Para finalizar la sesión, leerán de forma individual los cuentos de <i>Hansel y Gretel</i> y de <i>Blancanieves</i> .
SESIÓN OCHO	Se comienza con una tertulia literaria sobre los cuentos leídos de forma individual de la sesión anterior (ANEXO VI). En esta tertulia se llevará a cabo una reflexión final sobre toda la constelación y la importancia de los cuentos en la vida de Sahrazad. Para ello, se leerá el final de la historia macro, titulado <i>Las mil y una noches de Sahrazad</i> , en voz alta.

* Al final de cada tertulia, se pedirá al alumnado que escriba una breve reflexión sobre lo que ha aprendido en ella. Así, creará una especie de diario lector donde anotará las diferentes ideas y pensamientos que ha tenido a lo largo de este proyecto. Este diario se utilizará como un instrumento más de evaluación.

14. Evaluación

14. 1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación que se van a tener en cuenta en esta unidad son las siguientes:

CE.LCL.2.	2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales sencillos de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.
CE.LCL.3.	3.2. Participar en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado de manera activa y adecuada, con actitudes de escucha activa y haciendo uso de estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.
CE.LCL.4.	4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor en textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias. 4.2. Valorar la forma y el contenido de textos sencillos evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.
CE.LCL.5	5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.
CE.LCL.7	7.2. Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica y lectora.
	8.1. Explicar y argumentar, con la ayuda de pautas y modelos, la interpretación de las obras leídas a partir del

CE.LCL.8	<p>análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra, atendiendo a la configuración de los géneros y subgéneros literarios.</p> <p>8.2. Establecer, de manera guiada, vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal del lector o de la lectora en la lectura.</p> <p>8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.</p>
-----------------	---

14. 2. Instrumentos de evaluación

Este proyecto ha contado con tres tipos de instrumentos de evaluación (véase ANEXO VII):

- Rúbricas. Para las diferentes tertulias literarias.
- Listas de cotejo. Para las diferentes puestas en común de los cuentos que se han trabajado en grupos pequeños.
- Diario de lectura individual de cada alumno. Aquí, además de las diferentes reflexiones después de cada tertulia, el alumno tendrá que escribir una reflexión sobre su participación en las actividades y la de sus compañeros (autoevaluación y coevaluación).

14. 3. Evaluación del alumnado

La evaluación del alumnado se caracteriza por ser formativa y continua, es decir, se rige por la consecución de los objetivos didácticos y las competencias específicas. Por ello, la evaluación tiene un gran peso en las actividades que se realizan en el aula. Para llevar a cabo este tipo de evaluación, hay una estrategia fundamental: la recogida de evidencias de aprendizaje. Estas deben estar limitadas a aspectos relevantes del criterio de evaluación de la competencia específica. Es importante hacerlo en el momento adecuado, cuando hay posibilidad de corregir. En nuestra intervención docente, desarrollada en el punto 16, esto se observa en la recogida de los diferentes resúmenes, que inciden en varias competencias específicas, como CE.LCL.4 y CE.LCL.5.

Por otro lado, resulta conveniente realizar una autoevaluación y coevaluación tras cada actividad propuesta. No se trata, como en la evaluación del docente, de una encuesta, sino que el alumnado tendrá que escribir una breve reflexión sobre su participación (y la de sus compañeros de grupo) en las actividades. Esta reflexión estará pautada por el docente y, antes de utilizarla como retroalimentación, el profesor las revisará. Este tipo de iniciativas no solo refuerzan la visión del alumnado sobre su aprendizaje, sino que ayuda al docente a percatarse de dificultades que, de otra manera, no habría sido posible.

14. 4. Evaluación del docente

La evaluación del docente resulta crucial para la práctica en el aula: es la comunicación directa que tenemos con el alumnado. Por ello, en esta propuesta no podía faltar. Así, en ANEXO VIII se encuentra el cuestionario que se entregará a los alumnos al final de la consecución de las diferentes actividades.

15. Materiales y recursos didácticos

Los materiales que se utilizaron fueron variados: desde lo físico, lo palpable, hasta lo digital, lo más abstracto. Se necesitan materiales personales: el propio docente que imparte las sesiones. En 2º ESO, al haber codocencia, se disponía de dos docentes —y, cuando estaba yo, incluso de tres—. También se contaba con los materiales propios

del aula, como son las sillas, las mesas, el ordenador de mesa, la pizarra tradicional y la pizarra digital, la cual se utilizó para crear un mapa conceptual sobre la trama de la historia-macro. Para las diferentes actividades se necesitaron materiales sencillos, como folios DIN A-4, bolígrafos y los diferentes fragmentos de *Las mil y una noches*, que fueron llevados al aula por el propio docente, pero que, en caso de ser necesario, podía accederse a ellos gracias a la biblioteca escolar del centro. Estos fragmentos se encuentran en ANEXO IX. Además, se utilizó el espacio de la biblioteca, fundamental para este proyecto.

16. Puesta en práctica

El centro cuenta con una gran cantidad de programas, entre los que destacan las excursiones: senderismo en los Pirineos, visitas a la radio, la semana cultural, la *Week English*, etc. Esto dificultó la puesta en práctica de la constelación, metodología que requiere tiempo y dedicación. Por límite de tiempo, condicionado, como ya hemos dicho, por el propio centro educativo, se tuvo que diseñar una serie de actividades repartidas en cuatro sesiones de cincuenta minutos cada una. Así, se decidió llevar al aula una mini constelación literaria, que se ha diseñado siguiendo la selección de cuentos de Brian Alderson (Anónimo, 1999), edición que se encontraba en la biblioteca escolar del centro y, por ende, todo el alumnado tenía acceso a ella. Los cuentos que forman parte de esta mini constelación, recogidos en ANEXO IX, pertenecen a lo que se conoce como primer ciclo:

1. La historia-macro, protagonizada por el rey Sahriyar y Sahrazad.
2. El pescador y el genio.
3. La historia del sabio Ruyán, contada por el pescador.
4. El halcón leal.
5. El loro fiel.

A continuación, a modo de esquema, se presenta el cronograma diseñado:

SESIONES	ACTIVIDADES
SESIÓN UNO	<ul style="list-style-type: none"> ● 5 minutos: presentación del proyecto. ● 15 minutos: se reparten los fragmentos a cada grupo, hechos por el docente. ● 30 minutos: de forma individual, cada alumno debe resumir el fragmento en ochenta palabras. El docente se llevará los resúmenes para corregirlos.
SESIÓN DOS	<ul style="list-style-type: none"> ● 10 minutos: cada grupo tendrá que poner en común los resúmenes que han elaborado. ● 40 minutos: cada grupo explicará al resto de la clase en qué consistía su fragmento. Así, entre toda la clase, se expondrá la historia del primer ciclo de <i>Las mil y una noches</i>.
SESIÓN TRES	<ul style="list-style-type: none"> ● 50 minutos: se realizará una tertulia literaria sobre la obra. Se trata de hablar sobre diferentes temas, siempre con una serie de preguntas para guiar al alumnado.
SESIÓN CUATRO	<ul style="list-style-type: none"> ● 30 minutos: bajo la premisa de que Sarahzad se ha enfermado, el alumnado tendrá que contar un cuento para sobrevivir una noche más. Será una narración por grupos, que, siguiendo con la estructura de <i>Las mil y una noches</i>, tiene que tener un final abierto para que el rey les perdone la vida una noche más. ● 20 minutos: autoevaluación, coevaluación y evaluación al docente.

Antes de continuar con el siguiente apartado, conviene señalar que el proceso lector es una actividad realmente compleja, por lo que, además de leer los textos, el docente se debe asegurar de que el alumnado está comprendiendo lo que lee. Una de las problemáticas de este centro en específico era que, ya en cursos avanzados, como Bachillerato, ya no solo la ESO, el estudiantado era incapaz de resumir un texto. Esto evidencia la necesidad de concebir la lectura como una serie de procesos complejos que van más allá de descodificar un texto. Al pedir al alumnado que escriba su propio resumen sobre el fragmento, la finalidad es que se acerque al significado de este de una forma diferente a la simple lectura, les hace reflexionar sobre lo que han leído. Aunque esta sea nuestra finalidad, al utilizar la escritura, también se está trabajando con la competencia escrita, además de la oral, que es la protagonista de esta propuesta.

Por otra parte, una de las actividades fundamentales para el hábito lector, además de la propia lectura, es aquella que incide en la subjetividad del lector. ¿Cuántas veces, al leer una historia, nos hemos imaginado el final conforme se iban desvelando los pequeños detalles de la trama? Al pedir al alumnado que escriba su propio cuento, estamos dándole la oportunidad de acceder al mundo de *Las mil y una noches* como protagonistas. A pesar de que parezca que la escritura está alejada del hábito lector y de la educación literaria, en realidad, es un componente del que el docente no puede prescindir. En ANEXO VII se encuentran las rúbricas para estas actividades que, en principio, no formaban parte de la unidad, pero que, al repensar en el diseño, se tuvo que añadir.

Como ya se ha expuesto, la gran cantidad de actividades dificultó la puesta en práctica de esta propuesta. A pesar de todo, se pudo sacar cuatro sesiones, para poner en práctica las actividades, la última semana de las prácticas. Sin embargo, la tarde de antes de una de las sesiones se avisó de que se iba a realizar la prueba de diagnóstico, enfocada para el alumnado de 2º ESO. Se evalúa en todo Aragón y sirve para conocer el nivel competencial del alumnado en las asignaturas de *Lengua Castellana y Literatura* y *Matemáticas*. Por ello, se tuvo que volver a cambiar el diseño de las actividades. En realidad, el aviso se produjo entre la sesión dos y tres, por lo que la variación consistió en convertir dos sesiones en una. A continuación, se observa el cronograma final de esta intervención docente:

SESIONES	ACTIVIDADES
SESIÓN UNO	<ul style="list-style-type: none"> ● 5 minutos: presentación del proyecto. ● 15 minutos: se reparten los fragmentos a cada grupo, hechos por el docente. ● 30 minutos: de forma individual, cada alumno debe resumir el fragmento en ochenta palabras. El docente se llevará los resúmenes para corregirlos.
SESIÓN DOS	<ul style="list-style-type: none"> ● 10 minutos: cada grupo tendrá que poner en común los resúmenes que han elaborado. ● 40 minutos: cada grupo explicará al resto de la clase en qué consistía su fragmento. Así, entre toda la clase, se expondrá la historia del primer ciclo de <i>Las mil y una noches</i>.
SESIÓN TRES	<ul style="list-style-type: none"> ● 20 minutos: reescritura sobre el final de dos cuentos: <i>El pescador y el genio</i> y <i>La historia del sabio Ruyán contada por el pescador</i>. ● 20 minutos: tertulia literaria. Se trata de hablar sobre diferentes temas, siempre con una serie de preguntas para guiar al alumnado. ● 10 minutos: evaluación al docente.

En la primera sesión, como se explica en el cronograma, se presentó el proyecto —haciendo una breve explicación sobre la literatura oral y el relato enmarcado—, se formaron los grupos —fueron 16 alumnos, por lo que se hicieron cuatro grupos de tres integrantes y dos grupos de dos— y se empezó a trabajar con el alumnado. En el ANEXO X he recogido algunas imágenes de los materiales que ellos mismos hicieron.

En la segunda sesión, pusieron en común sus respectivos resúmenes. Esta actividad no llegó a los diez minutos, por lo que la puesta en común de los diferentes

fragmentos se realizó en cuarenta y cinco minutos, que resultaron insuficientes. Cada grupo estaba enumerado del uno al seis, siendo el grupo uno el primer relato del ciclo —recordemos que *Las mil y una noches* se dividen en ciclos, aunque encontremos diferentes relatos, no se pueden entender los unos sin los otros— y el grupo seis el último. Así pues, en orden, cada grupo explicó al resto de la clase de que trataba su fragmento. Con la ayuda del docente y de la pizarra digital —donde creé un cuadro donde escribía los hechos que iban aconteciendo y la importancia del relato enmarcado, llevado a la práctica— hicimos un recorrido por todos los cuentos —menos el último, por falta de tiempo—.

Desde que planteé la actividad, tenía claro que la complejidad de los cuentos era alta, por lo que mi labor como guía resultaba fundamental. Juntos logramos entender en su totalidad cada uno de los detalles de los relatos y de la importancia de la figura de Sahrazad al final de cada uno de los fragmentos. En los resúmenes solo hubo un alumno que se dio cuenta de la aparición de la cuentacuentos, que todas las noches tenía que salvar su vida a través de la literatura. Conforme se realizaba la puesta en común, el alumnado mostró interés en diversos temas, como la enfermedad de la lepra —no habían oído hablar de ella—, el origen de los cuentos y la cultura musulmana. Como he anticipado al principio del informe sobre mi intervención, el centro cuenta con alumnado de origen árabe. En uno de los resúmenes, una alumna reescribió la forma de nombrar a Alá y a Salomón. Cabe destacar que es una estudiante cuyas calificaciones no suelen ser muy altas, pero mostró un alto nivel de interés en la actividad, demostrando la importancia de acercar textos de todo tipo a nuestro alumnado.

En la tercera sesión, se empezó con una actividad en la que trabajaban la reescritura de los cuentos. El último fragmento no dio tiempo a explicarlo, por lo que les planteé que ellos mismos decidieran el final de los dos relatos que todavía no habíamos finalizado: *El pescador y el genio* y *La historia del sabio Ruyán contada por el pescador*. Reproduzco algunas de sus respuestas:

«Después del relato del pescador, [este] le da una oportunidad, pero le dice “si quieres salir, debes darme diez deseos”. El pescador lo saca, le concede los deseos y le perdona la vida».

«El sabio acaba con la vida del rey. El pescador prende fuego a la botella en la que se encuentra el genio para que no haga más males».

«El rey acaba matando al sabio, el cual tenía buenas intenciones. El rey, al cabo de dos días, termina muriendo por uno de sus sirvientes».

«Cuando el pescador liberó al genio, este lo mató».

Una vez que me entregaron sus escritos, expliqué cuál era el final de los dos relatos. Unos habían acertado y otros no, emocionándose y comentado lo que ellos habían escrito. Unos minutos después, comenzó la tertulia literaria. Las preguntas con las que trabajamos fueron las siguientes:

- ¿Cuál es el motivo del castigo que el rey Sahriyar les inflige a todas las mujeres con las que se casa? ¿Cómo se entera de lo ocurrido? ¿Te parece justo que paguen justos por pecadores?
- ¿Cómo consigue Sahrazad aplazar su muerte? ¿Qué papel desempeña su hermana?
- ¿Sabes lo que es la muñeca rusa matrioshka? ¿Tiene alguna relación con la forma en la que se cuentan los cuentos?
- Si fueras un personaje, ¿cuál serías y por qué?

La infidelidad fue un tema que les llamó especialmente la atención. Muchos de ellos se mostraron indignados por los prejuicios hacia las mujeres. Le explicamos que era una creencia propia de la época —la Edad Media— y se debatió sobre ello. Por otra parte, uno de los temas que creía que más les iba a interesar era la muñeca matrioshka. Sin embargo, no les llamó apenas la atención y se pasó enseguida a la última pregunta. En mi opinión, fue la más interesante, porque se relaciona la obra literaria con la forma de ser de cada alumno. Creía que elegirían personajes como Sahrazad o Sahriyar, pero me sorprendieron al elegir al genio, al pescador e, incluso, a lugares mágicos, como un lago donde siempre hay peces. Esto demuestra que cada lector tiene una relación única e irrepetible con el texto. Resulta fundamental conocer la opinión de todos nuestros alumnos respecto a un texto, porque no solo aprenden ellos, sino también nosotros.

Para terminar la sesión, decidí realizar la evaluación al docente. En líneas generales las clases fueron siempre fáciles de seguir y a menudo se sentían algo motivados —también aparecieron muy motivados, pero el número fue menor—. El nivel de interés por la asignatura fue normal, salvo tres o cuatro alumnos que rodearon la opción de «elevado». A pesar de que hubiera sido provechosa la auto y coevaluación,

no se pudo realizar por falta de tiempo. Por ello, resultó más conveniente saber cuáles habían sido sus impresiones de la propuesta.

Por último, les propuse que escribieran en la parte de atrás qué mejorarían de las actividades. En su gran mayoría, escribieron que no mejorarían nada, que las actividades habían sido de su agrado y que habían aprendido sobre literatura de una manera diferente. Sin embargo, me encontré con algunos comentarios provechosos:

«Me ha gustado trabajar con cuentos, pero que todos leamos el mismo».

«Era perfecto, de verdad, en plan, yo te he entendido»: me pareció especialmente motivador, ya que esto lo escribió una alumna de origen francés con dificultades en la comprensión del castellano.

«Explica bien, aunque podría mejorar a la hora de conectar ideas, pero lo ha hecho genial».

17. Conclusiones

Queda claro que un acercamiento a la educación literaria debe poner el foco de atención en una metodología que beneficie el hábito lector del alumnado. La constelación literaria, junto con el uso de la biblioteca escolar, resulta ser primordial para este objetivo. Se trata de acercar al alumnado una serie de textos sobre los que tengan la oportunidad de hablar y, por ende, de reflexionar sobre ellos. No se trata, como ya se ha señalado, de descodificar su significado, sino de reconstruir el significado para edificar, más adelante, el sentido del texto, siempre en consonancia con el intertexto lector.

A pesar de que el propio centro dificultó la puesta en práctica de esta unidad, los resultados corroboraron todo lo que se venía tratando en el marco teórico. Para empezar, en la sesión de lectura, se constató la pérdida del hábito lector en los más jóvenes. No es que les cueste hablar de las diferentes lecturas, sino que su mayor dificultad se encuentra simplemente en enfrentarse a un texto. No están acostumbrados a leer. Por ello, desde las aulas, se debe cambiar el tipo de acercamiento de los textos al alumnado, como se propone en este proyecto. Ya no sirve mandar para casa la lectura de determinados textos canónicos. El adolescente ya no los va a leer, simplemente porque se está perdiendo el hábito de la lectura. Así, resulta fundamental que el docente

proponga la lectura en la propia aula, para que el estudiantado tenga la oportunidad de acercarse a las obras literarias. Como señala Jover (2007):

Ya no es que, como antaño, en las aulas se lean unas cosas y en los hogares otras; es que, en una disociación creciente desde los cursos de primaria, en las aulas se leen unas cosas... y en los hogares apenas nada. (p. 38)

Queda claro que el docente debe acercar los textos al alumnado, pero la forma en que lo haga determinará la visión que les quede de la lectura. Por ello, además de acercar esos textos, se debe tener en cuenta la metodología que se utiliza. Además del marco teórico, que respalda la utilización de la constelación y discusión literaria, la puesta en práctica de la unidad diseñada demuestra los beneficios de dicha metodología. A pesar de las primeras dificultades de lectura por parte del alumnado, su implicación (en tan solo tres sesiones) fue creciendo exponencialmente: fue en la tertulia donde su interés fue máximo, es decir, en el momento en el que pudieron hablar de lo que habían leído, expresando sus ideas libremente.

Cabe resaltar que la complejidad de la estructura de los cuentos de *Las mil y una noches* fue un obstáculo para la comprensión de las diferentes historias. Por ello, resultó crucial la labor del docente como mediador, como guía del sendero por el que el alumnado debía caminar. Por supuesto, se abrieron otros caminos en la tertulia, pero, para ello, se necesitaba entender la historia-macro en relación con todos los cuentos, una tarea que resultó complicada y, al mismo tiempo, satisfactoria.

En conclusión, la tertulia literaria cumplió con el objetivo que se planteó al principio del trabajo: beneficiar el hábito lector a través de la constelación literaria. Es cierto que solo se pudo llevar a cabo una pequeña parte de esta unidad, siendo necesaria la aplicación completa de todos los cuentos de la constelación. Sin embargo, si ya se vieron resultados positivos en tan solo tres sesiones, imagínese los que se habrían producido si se hubiera llevado a cabo la constelación completa.

Así, esta propuesta solo corrobora lo que se lleva planteando desde hace varias décadas: la educación literaria necesita de nuevas metodologías que acerquen los diferentes textos al alumnado de una manera que beneficie el hábito lector y, así, active la curiosidad por la lectura de diferentes textos literarios.

Bibliografía

- Ababneh, M. D. y Al-Afif A. H. (2009). Las mil y una noches: cuentos de la rebeldía femenina. En E. González de Sande y A. Cruzado Rodríguez (Ed.), *Las revolucionarias: literatura e insumisión femenina* (pp. 11-20). Arcibel Editores.
- Anchía, S. M. (2007). “Rapunzel” o la necesidad de liberarse: Lectura con adolescentes. *Revista electrónica “Actualidades investigativas en Educación”*, 7(1), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v7i1.9235>.
- Anónimo (1999) (Trad. J. L. López Aguilar y J. de la Iglesia). *Las mil y una noches*. Vicens Vivens.
- Área, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>.
- Arellano-Yanguas, V., López-Pérez, M. V., y Sbriziolo, C. (2022). Colaboración biblioteca-escuela. Un estudio de caso de intereses temáticos docentes en solicitudes de préstamo. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2956.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y teoría. *Psicothema*, 11(4), 705-723.
- Baquero Goyanes, M. (1967). *¿Qué es el cuento?* Universidad de Murcia.
- Baquero Goyanes, M. (1993). *¿Qué es la novela? ¿Qué es el cuento?* Universidad de Murcia.
- Barreras Gómez, A. (2003). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*. Universidad de la Rioja.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Bettelheim, B. (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. HUROPE.
- Bohórquez López, C. y Rodríguez-Cárdenas, D. E. (2014). Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 325-338. DOI: 10.15446/rcp.v23n2.37359.
- Boletín Oficial de Aragón (2022, 24 de noviembre). *DECRETO 164/2022, de 16 de*

noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
<https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1247803423636>

Boletín Oficial de Aragón (2024, 7 de agosto). *ORDEN ECD/867/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.*
<https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1346301040404>

Boletín Oficial del Estado (2022, 30 de marzo). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.*
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

Bonilla, E., Goldin, D. y Salaberria, R. (Coord.) (2008). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento.* Océano.

Bordons, G. (1994). Visió sincrónica sobre la didàctica de la literatura. *Articles de Llengua i Literatura, 1*, 27-36.

Casanueva Hernández, M. (2009). El cuento tradicional, literatura "ganada ", intemporal y eterna. Sus implicaciones didácticas. *Aula, 5*, 147-151. DOI:
<https://doi.org/10.14201/3290>.

Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura.* Octaedro.

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica, 12*, pp. 157-168.

Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* (Trad. A. Tamarit Amieva). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado 1993).

Clear, J. (2020). *Hábitos atómicos. Cambios pequeños, resultados extraordinarios.*

Diana.

- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender. Premio Rosa Sensat de Pedagogía 1990*. Celeste Ediciones.
- Cooper, J. C., y Huasi, X. (1998). *Cuentos de hadas*. Sirio.
- Díez Rodríguez, M. (1985). *Antología del cuento literario*. Alhambra.
- Durban, G. (2010). *La biblioteca escolar, hoy. Un recurso estratégico para el centro*. Graó.
- Eberenz, R. (1989). *Semiótica y morfología textual del cuento naturalista*. Gredos.
- Giani, C. (23 de enero de 2025). *Tipos de personajes*. Enciclopedia de Ejemplos. Recuperado el 12 de julio de 2025 de <https://www.ejemplos.co/tipos-de-personajes/>.
- Grimm, J. y W. (1985) (Trad. M. A. Seijo Castroviejo). *I. Cuentos de niños y del hogar*. Ediciones Generales Anaya.
- Grimm, J. y W. (1985) (Trad. M. A. Seijo Castroviejo). *II. Cuentos de niños y del hogar*. Ediciones Generales Anaya.
- Guerrero Ruiz, P. y Caro Valverde, M. T. (coord.) (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Ediciones Pirámide.
- Hall, W. S. (1991). La comprensión de la lectura en A. Puente Ferreras (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 25-40). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Herbez, S. M. (2021). El uso de plantas en las comidas registradas en los cuentos de Charles Perrault (1628-1703): una visión cultural, social y material. *Revista Escuela de Historia*, 19(1). Recuperado a partir de <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/reh/article/view/1910>.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Ediciones Octaedro.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *OCNOS*, 1, 43-60.

- Pozuelo Yvancos, J. M. (1994). Teoría del lenguaje literario en D. Villanueva (Coord.), *Curso de teoría literaria* (pp. 69-97). Taurus.
- Propp, V. (1974). *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos.
- Propp, V. (1981). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Quispe Rojas, S. M. y Vargas Leon, K. L. (2025). *Literatura popular y la práctica de lecturas en alumnos del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Jorge Chávez Dartnell de Carhuamayo- Junín 2024* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrion]. Repositorio Institucional UNDAC – Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/5230>.
- Real Academia Española. Contar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 4 de julio de 2025, de <https://dle.rae.es/contar?m=form>.
- Real Academia Española. Cuento. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 4 de julio de 2025, de <https://dle.rae.es/cuento?m=form>.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1982). *Los cuentos maravillosos españoles*. Crítica.
- Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Trujillo-Torres, J. M. (2016). Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1357-1369.
- Sánchez, W. C., Ortiz, Y. G., Zarzoza, R. R., y del Castillo Palacios, F. R. (2021). Incidencia de la recomendación bibliográfica como técnica de animación a la lectura a los estudiantes de Educación Secundaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(1), 828-842.
- Soriano, M. (1975). *Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares*. Siglo XXI.
- Trapero, M. D. (2009). La animación a la lectura. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-9.
- Urbano, N. M. (2011). El cuento como instrumento educativo. *Revista Innovación y experiencias educativas*, 39(1), 1-8.
- Vallejo, I. (2022). *El infinito en un junco*. Siruela.
- Valverde, J. M. (1982). *La literatura. Qué era y qué es*. Montesinos.

Vigotsky, L. S. (1982). *El arte y la imaginación en la infancia*. Akal.

Villanueva Lucas, P. (2020). *Las reescrituras de Cenicienta y Blancanieves realizadas por Mistral, Valenzuela y Shua: Una propuesta de educación literaria en la etapa de Secundaria* [Tesis de Máster, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Institucional de Documentos ZAGUAN – Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/98519>.

ANEXO I

Acertijos

- Acertijo 1: ¿Qué es lo que no está ni dentro ni fuera de la casa, pero que es necesario para cualquier hogar?
 - Solución: las ventanas.
- Acertijo 2: Cruza los ríos, también los mares. Vuela sin alas a todas partes.
 - Solución: la carta.
- Acertijo 3: Siempre quietas, siempre inquietas. Dormidas de día, de noche despiertas.
 - Solución: las estrellas.
- Acertijo 4: Todos me pisan a mí, pero yo a nadie piso. Todos preguntan por mí, pero yo a nadie pregunto.
 - Solución: el camino.
- Acertijo 5: En medio del cielo estoy. Sin ser sol, ni luna llena. Sin ser lucero, ni estrella. A ver si aciertas quién soy.
 - Solución: la letra E.
- Acertijo 6: Una noche, aunque mi tío estaba leyendo un libro apasionante, su mujer le apagó la luz. La sala estaba tan oscura como el carbón, pero mi tío siguió leyendo sin inmutarse. ¿Cómo es posible?
 - Solución: Mi tío era ciego y estaba leyendo en Braille.
- Acertijo 7: ¿Cuál es el libro que tiene el fin antes que el principio?
 - Solución: El diccionario, porque fin va antes que principio.
- Acertijo 8: ¿Quién mató al libro de lengua?
 - Solución: el sujeto.
- Acertijo 9: ¿Quién me puede prestar libros de huevos fritos, libros de calamares? ¿libros de cocodrilos, libros de saltimbanquis? ¿Quién me puede prestar libros de gallinas chiquitas, de gatos y ratones, libros que buscan, libros buceadores?
 - Solución: la biblioteca.
- Acertijo 10: Siempre pierdo mi cabeza en la mañana, pero la recupero por la noche. ¿Qué soy?
 - Solución: la almohada.

- Acertijo 11: Dos personas estaban jugando ajedrez y ambas ganaron. ¿Qué ocurrió?
 - Solución: jugaban contra oponentes diferentes.
- Acertijo 12: Existe un mes en el que todas las personas duermen menos. ¿Cuál es y por qué ocurre?
 - Solución: febrero, porque tiene menos días.
- Acertijo 13: Estoy en todo y en nada. ¿Quién soy?
 - La letra D, porque está en ambas palabras.
- Acertijo 14: Tengo cara, pero no tengo brazos ni piernas. ¿Qué soy?
 - Solución: una moneda.
- Acertijo 15: Si me tienes, quieres compartirme. Si me compartes, no me tienes. ¿Qué soy?
 - Solución: un secreto.
- Acertijo 16: Hay algo que, aunque es tuyo, la gente lo utiliza más que tú. ¿Qué es?
 - Solución: tu nombre.
- Acertijo 17: Estando roto es más útil que sin romperse. ¿Qué es?
 - Solución: el huevo.
- Acertijo 18: Las mujeres no la tienen, pero los hombres sí. Los toros tienen dos, igual que un obispo. ¿Qué soy?
 - Solución: la letra O.
- Acertijo 19: Sin luz no existo, pero si me da la luz me muero. ¿Quién soy?
 - Solución: la sombra.
- Acertijo 20: Ponme de lado y soy todo. Córtaame por la mitad y no soy nada. ¿Qué soy?
 - Solución: el número ocho. De lado es el infinito y, cortado por la mitad, un cero.

ANEXO II

Preguntas para la tertulia sobre la historia macro

- ¿Hay algo de esta historia que te llamó especialmente la atención?
- ¿Hay algo que te haya resultado extraño?
- ¿Cuál es el motivo del castigo que el rey Sahriyar les inflige a todas las mujeres con las que se casa? ¿Cómo se entera de lo ocurrido?
- ¿Te parece justo que paguen justos por pecadores?
- ¿Qué tienen en común el genio y los dos reyes? Esta pregunta puede ser útil para uno de los temas de la historia: la infidelidad y la traición.
- ¿Qué personaje elegirías ser y por qué?
- ¿Cómo lo sabes?

ANEXO III

Preguntas para la tertulia sobre el ciclo primero

- ¿Qué parte del relato te ha costado leer?
- ¿Qué relato recomendarías a algún amigo? ¿Recomendarías el mismo a un familiar? ¿Por qué?
- En *El pescador y el genio*, ¿por qué el genio está tan enfadado?
- En *La historia del sabio Ruyán*, ¿por qué muere el rey? ¿Crees que es justo lo que ocurre?
- En *El halcón leal*, ¿qué papel tiene el animal? ¿Por qué crees que Sahrazad cuenta ese cuento y no otro?
- En *El loro fiel*, ¿cuál es el error del marido?
- ¿Has encontrado alguna relación entre los diferentes cuentos? ¿Crees que tienen relación con la historia macro? Aquí es conveniente encauzar la discusión hacia el relato enmarcado.

ANEXO IV

Preguntas para la tertulia sobre *El jorobado*

- ¿A quién te recuerda la figura del jorobado?
- ¿Qué parte del cuento te ha sorprendido y por qué?
- ¿Cómo te has sentido al leer este cuento?
- Todo el mundo cree que el jorobado ha muerto, ¿cuál crees que es la razón?
- Si ninguno de ellos es un asesino, ¿por qué sienten culpabilidad?
- ¿Qué conexión tiene Sahrazad con este cuento?
- ¿Encuentras alguna relación entre este cuento y el ciclo primero de *Las mil y una noches*?

ANEXO V

Preguntas para la tertulia de las fábulas

- ¿Qué relato te ha resultado más difícil de entender? ¿Por qué?
- ¿Qué pretende demostrar el pato con su relato?
- ¿Cómo se gana el carpintero la confianza del león? En este relato, ¿encuentras alguna similitud con *El pescador y el genio*?
- ¿Cae el lobo en todas las trampas de la zorra?
- ¿Por qué crees que el cuento de *Caperucita roja* se encuentra en esta recopilación? ¿Ayuda, de algún modo, a que Sahrazad sobreviva una noche más?
- ¿Cómo engaña la comadreja a la campesina?
- El personaje astuto (lobo, carpintero, zorra y comadreja) siempre actúa con crueldad, ¿por qué crees que Sahrazad cuenta estos cuentos? ¿Qué opinas sobre estos personajes?

ANEXO VI

Preguntas para la tertulia de *Las tres manzanas*

- ¿Recomendarías este cuento a algún amigo? ¿Por qué?
- ¿Qué importancia tienen las manzanas en este cuento?
- ¿Por qué crees que Sahrazad le cuenta esta historia al rey?
- ¿Qué similitudes encuentras entre este relato y la historia de Sahriyar?
- ¿Quién te parece más responsable de la muerte de la mujer: su marido o el negro Rayán?
- ¿Quién te parece más compasivo: el califa o el visir?

Preguntas para la tertulia de *Hansel y Gretel* y *Blancanieves*

- ¿Qué cuento te ha resultado más interesante? ¿Por qué?
- ¿Qué personaje nunca querrías tener de enemigo?
- ¿Por qué Hansel y Gretel terminan solos y desamparados en el bosque? ¿Crees que es justo?
- ¿Crees que los actos de las madrastras tienen sentido o son pura maldad?
- ¿Qué relación encuentras entre *Las tres manzanas* y estos cuentos?
- ¿Cómo crees que estos cuentos podrían ayudar a que Sahrazad sobreviva una noche más?

Preguntas para cerrar la unidad didáctica

- ¿Qué valor tienen los cuentos para Sahrazad?
- ¿Crees que Sahrazad merece otro final? ¿Por qué?
- Si pudieras elegir un cuento para salvar tu vida, ¿cuál sería?

ANEXO VII

Rúbrica para la tertulia literaria

Indicadores	¡Conseguido!	Casi perfecto	Se puede mejorar...	¡Hay que mejorar!
Participación activa	Participa activamente, aportando ideas de interés	Participa activamente, aunque las ideas se repitan	Participa de mala gana y sus ideas son repetidas	No participa
Expone sus ideas con claridad, fluidez y respeto	Expone sus ideas con claridad, fluidez y respeto	Expone de forma clara, aunque le falta fluidez. Respeta las ideas de sus compañeros	Falta un poco de claridad y fluidez. Respeta las ideas de sus compañeros	No expone con claridad, ni con fluidez. No respeta las ideas de sus compañeros
Se ciñe a las diferentes preguntas del tema propuesto	Se ciñe a todas las preguntas	Se ciñe a casi todas las preguntas	Se ciñe a algunas preguntas	No se ciñe a ninguna pregunta
Muestra creatividad en sus ideas	Es creativo	Es bastante creativo	Es poco creativo	No es nada creativo

Lista de cotejo para la puesta en común

Indicadores	¡Conseguido!	Casi perfecto	Se puede mejorar...	¡Hay que mejorar!
Todos los miembros del grupo han participado				
Expone sus ideas con claridad y fluidez				
Presenta originalidad y creatividad a la hora de exponer				
Se ciñe al tiempo y al tema dado				

Rúbrica para los resúmenes

Indicadores	¡Conseguido!	Casi perfecto	Se puede mejorar...	¡Hay que mejorar!
Comprensión del fragmento	Ha comprendido la totalidad del fragmento	Ha comprendido casi todo el fragmento	No ha comprendido del todo el fragmento	No ha comprendido el fragmento
Claridad y estructura del resumen	Es claro y está bien estructurado	Es claro, pero tiene algún fallo en la estructura	Es poco claro y tiene fallos en la estructuración	No está claro y no hay ningún tipo de estructuración
Se ciñe al número de palabras	Sí, no sobrepasa las 10 palabras	Se pasa (o no llega) por unas 10 palabras	Se pasa (o no llega) por unas 15-20 palabras	Se pasa (o no llega) por más de 20 palabras
Es objetivo y se ciñe al fragmento	Es objetivo y se ciñe al tema del fragmento	Es objetivo, pero se desvía del tema del fragmento	No es tan objetivo como debería y se desvía del tema del fragmento	No es nada objetivo y no tiene nada que ver con el tema del fragmento

Rúbrica para la reescritura

Indicadores	¡Conseguido!	Casi perfecto	Se puede mejorar...	¡Hay que mejorar!
Se ciñe a las características de los cuentos de <i>Las mil y una noches</i>	El cuento presenta todas las características	El cuento presenta casi todas las características	El cuento presenta algunas características	El cuento no presenta ninguna característica
El relato tiene coherencia y cohesión	Presenta coherencia y cohesión	Presenta coherencia, pero hay falta de cohesión	Presenta cohesión, pero no coherencia	No presenta ni coherencia, ni cohesión
La escritura es correcta teniendo en cuenta la ortografía y la expresión	La ortografía y la expresión es correcta	La expresión es correcta, pero tiene algún fallo en la ortografía	La expresión tiene algún fallo y la ortografía tiene fallos graves	Fallos graves en la ortografía y la expresión
Muestra creatividad y variedad	Es creativo y presenta variedad en la escritura	Es creativo, pero no presenta variedad en la escritura	Es poco creativo y no hay apenas variedad en la escritura	No es creativo, ni presenta variedad en la escritura

ANEXO VIII

Cuestionario para la evaluación del docente

1. Las clases en general han sido...
 - a. Siempre fáciles de seguir
 - b. Casi siempre fáciles de seguir
 - c. Casi siempre difíciles de seguir
 - d. Siempre difíciles de seguir

2. A menudo me siento...
 - a. Muy motivado
 - b. Algo motivado
 - c. Algo desmotivado
 - d. Muy desmotivado

3. Mi interés por esta asignatura es...
 - a. Muy elevado
 - b. Elevado
 - c. Normal
 - d. Bajo
 - e. Muy bajo

5. La dirección de la clase es...
 - a. Caótica, la clase es desordenada y ruidosa.
 - b. Ruidosa, tiene problemas para mantener el orden

c. Dinámica, la gente participa de forma constructiva

d. Silenciosa, la clase está habitualmente callada y en silencio.

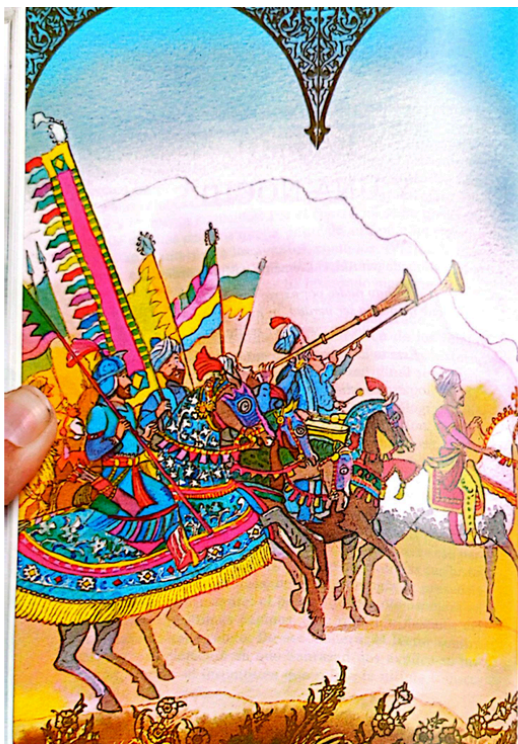
6. Cuando tengo dificultades con las actividades, el profesor me resulta una figura de apoyo...

a. Sí

b. No

ANEXO IX

Cuentos de *Las mil y una noches*



El rey Sahriyar, su hermano Sah Zamán y Sahrazad, la hija del visir

En el transcurso de lo más antiguo de la historia del mundo, en una edad remota, hubo un gran rey que gobernaba sobre todas las tierras de Arabia y de Persia, y cuyo imperio se extendía incluso hasta las costas de la India. Cuando murió, el reino pasó a sus hijos, Sahriyar y Sah Zamán, dos hermanos que estaban tan unidos como lo está la nuez con su cáscara, y que dividieron la herencia a partes iguales: Sahriyar fue nombrado rey de las tierras occidentales e instaló su palacio en Bagdad,¹ mientras que Sah Zamán se convirtió en monarca de las tierras orientales, que tenían su capital en Samarcanda.²

Por espacio de veinte años los dos hermanos gobernaron con justicia y misericordia, hasta que un día Sahriyar sintió nostalgia y quiso ver de nuevo a Sah Zamán, de manera que llamó a su visir³ y le ordenó que preparase una magnífica caravana con la que debía dirigirse al reino de su hermano. Decenas de camellos y caballos cargarían con valiosos regalos, resplandecientes joyas y lujosas sedas, y un enjambre de esclavos negros y blancos acarrearía riquísimos ungüentos y los dulces más exquisitos; con todos ellos viajaría el vi-

¹ Bagdad, la capital de Irak, se encuentra en la zona más fértil de Mesopotamia, a orillas del río Tigris. Entre los siglos VIII y XIII fue la capital del imperio islámico, pues en ella fijaron su residencia los reyes de la dinastía abasí.
² La ciudad de Samarcanda se halla en Uzbekistán, en el Asia central. Fue ocupada por los árabes en el año 712 y durante el siglo XV constituyó uno de los centros intelectuales y científicos más importantes del Islam.
³ En la jerarquía política del imperio islámico, el visir desempeñaba la función de ministro del califa (emperador) o del sultán (príncipe o gobernador de una región).

sir, a quien Sahriyar entregó una misiva con acendradas¹ expresiones de afecto, en la que invitaba a su hermano a volver a Bagdad y a disfrutar de su hospitalidad.

Todo sucedió según los deseos de Sahriyar. Encabezada por el visir, la vistosa caravana llegó a su destino con la carta para Sah Zamán y, al cabo de una semana de festejos y banquetes, el monarca de Samarcanda preparó una expedición similar para trasladarse al palacio de su hermano. Cargada con cuantiosos regalos de oro y marfil, bellas alfombras y cortinajes de brocado,² la caravana de Sah Zamán atravesó la puerta de la ciudad y se puso en camino entre las aclamaciones del pueblo. Y aquella primera noche instalaron el campamento sin haber perdido aún de vista las altas murallas de Samarcanda.

Sucedió, sin embargo, que, cuando mayor era la oscuridad de la noche, Sah Zamán despertó en su tienda y recordó que había olvidado en su cámara palaciega un gran rubí³ que deseaba regalar a su hermano. De modo que se levantó sin despertar a nadie, regresó a la ciudad, entró en el palacio a través de una puerta secreta y subió hasta su cámara por una escalera oculta. Pero cuál no sería su asombro y su dolor cuando, al penetrar en la estancia, descubrió que su esposa yacía en el lecho conyugal abrazada a un gigantesco esclavo negro. El rey sintió que el mundo se le venía abajo, y se dijo a sí mismo:

«¡Dios todopoderoso! ¿Cómo puede suceder una cosa así cuando desde la caravana se divisan aún las murallas de la ciudad? Y, si esto ocurre ahora, ¡qué no habrá de suceder durante el tiempo que pase en la corte de mi hermano!»

Un instante después, dominado por la furia y el dolor, Sah Zamán desenvainó su espada y de un solo tajo partió por la mitad a los amantes dormidos.⁴ Recogió luego el rubí

¹ misiva: carta; acendradas: puras, sinceras.

² brocado: tela de seda entretejida con oro o plata.

³ cámara: dormitorio; rubí: piedra preciosa de color rojo y de brillo intenso.

⁴ La ejecución de la adúltera y de su amante no es sólo el resultado de la cólera de Sah Zamán: era un castigo estipulado por ley en muchas de las antiguas sociedades de Oriente. La venganza del marido engañado se propone en la Biblia (Levítico 20, 10), y cundió entre los árabes por influjo de los judíos.

olvidado y regresó al campamento tan en secreto como había salido de él.

Con la ilusión del reencuentro con el hermano y la nostalgia del pasado, Sah Zamán reemprendió el viaje. La caravana dejó atrás montañas y desiertos, y al cabo de un tiempo llegó a Bagdad, donde fue recibida con la misma alegría por los nobles y por el pueblo. El mismo Sahriyar salió a abrir las puertas de la ciudad para que entrara su hermano, a quien condujo con los máximos honores hasta el palacio imperial. Pero Sah Zamán no logró sobreponerse a su abatimiento durante las jornadas del viaje, ni tampoco tras la cálida y emocionada bienvenida que Sahriyar le tributó, pues se mostraba incapaz de pensar en otra cosa que no fuera la muerte del amor y la infidelidad del género humano. Su hermano organizó grandes festejos en su honor y lo alojó en un ala del palacio con amplias estancias adornadas de ricos tapices y alfombras, desde donde podía contemplar el jardín de recreo de Sahriyar. Pero ni las fiestas ni los placeres de los sentidos consiguieron alegrar a Sah Zamán: sus ojos habían perdido el brillo y su piel se había vuelto pálida a causa del dolor, sin que nada de lo que su hermano Sahriyar hacía lograra reanimarlo.

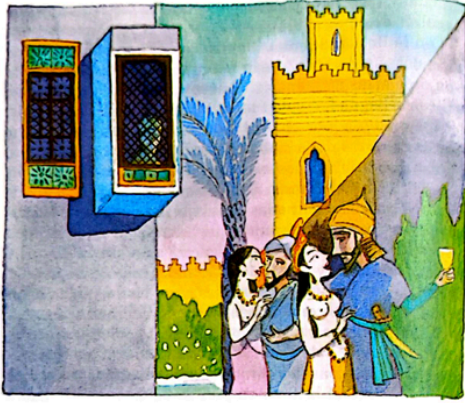
—Estoy cansado después de tan largo viaje —era todo lo que salía de sus labios cuando su hermano lo interrogaba.

Un día Sahriyar preparó una gran expedición de caza, con la esperanza de que tal esparcimiento distrajera a Sah Zamán de sus preocupaciones. Pero Sah Zamán rechazó la invitación, pidiendo únicamente que se le permitiera descansar; de manera que el rey y sus cazadores se marcharon, aunque no sin dejar el encargo de que se prestaran al regío huésped todas las atenciones posibles.

Mientras deambulaba⁴ melancólicamente de habitación en habitación, he aquí que Sah Zamán encontró una ventana con celosía⁵ que daba a un retirado claro en el jardín

⁴ deambular: ir de un lado a otro sin destino preciso.

⁵ celosía: enrejado de madera que se pone en las ventanas y que permite ver sin ser visto a quien ocupa el interior de una habitación.



de recreo de Sahriyar. Al mirar por ella vio a la bellísima esposa de su hermano caminando entre los árboles y rodeada por una veintena de esclavas envueltas en mantos y capuchas. Cuando el grupo alcanzó la fuente situada en el centro del claro, las encapuchadas se despojaron de sus mantos y entonces el rey pudo comprobar, pasmado, que algunas de ellas no eran muchachas, sino jóvenes esclavas de curtido rostro. De repente, la esposa del rey gritó:

—¡Masud, ven conmigo!

Y entonces el capitán de los esclavos saltó desde un árbol cercano, abrazó a la reina y unió su cuerpo al de ella. Al instante, los otros esclavos se acercaron a las doncellas, a quienes no dejaron de besar y abrazar hasta el amanecer.

Sah Zamán contempló asombrado los secretos placeres de la reina y de sus esclavas. «Verdaderamente», se dijo, «¡la infidelidad y depravación⁶ del género humano llegan

⁶ depravación: degeneración, vicio.

incluso hasta Bagdad! Ahora sé que, comparada con la de mi hermano, mi desgracia es pequeña».

Desde aquel momento, Sah Zamán empezó a recuperar los ánimos perdidos. Volvieron a brillarle los ojos, empezó a caminar con nuevo vigor y a beber y comer con apetito. Cuando Sahriyar regresó de la cacería y advirtió la mejoría de su hermano, su sorpresa y satisfacción fueron inmensas.

—¡Alabado sea Dios! —exclamó—, cuando me fui la flor se marchitaba, pero, al volver, florece. ¿Cuál es el significado de este acertijo?

Sah Zamán guardó silencio, pues no deseaba que su hermano se hundiera en la misma desesperación que él había conocido.

Pero a medida que pasaban los días, la curiosidad de Sahriyar iba en aumento. Una y otra vez insistió en que su hermano le confesara la razón de su repentina mejoría, y, a la larga, Sah Zamán acabó por ceder y lo contó todo: la infidelidad de su propia esposa, la muerte de los culpables y el descubrimiento de que también la esposa de Sahriyar era infiel a su marido.

—¡Dios del cielo! —exclamó Sahriyar—. Eso que dices es muy grave. Sólo podré creerlo cuando lo vea con mis propios ojos.

Tras una breve reflexión, Sah Zamán respondió:

—Si así lo deseas... Finge que vas de caza y escóndete en mi habitación. Así podrás ver lo que yo mismo he presenciado y comprobarás que no te engaño.

Inmediatamente, Sahriyar ordenó preparar una cacería, en la que, esta vez, participarían los dos hermanos.

Al día siguiente la partida de caza abandonó el palacio. Después de instalar el primer campamento, Sahriyar y Sah Zamán encargaron a sus visires que vigilaran sus tiendas, con orden de no dejar entrar a nadie bajo pena de muerte, y regresaron en secreto a la capital del reino. Al día siguiente, se instalaron junto a la ventana con celosía y vieron cómo, una vez más, la esposa de Sahriyar y el capitán de la guardia, así como los esclavos y las doncellas, se entregaban al amor en el jardín de recreo.

—A decir verdad, hermano mío —exclamó Sahriyar con indignación—, no existe la fidelidad en el género humano. Alejémonos de este lugar de perversión y recorramos el mundo como pobres peregrinos; nunca regresaremos a no ser que encontremos a alguien que haya recibido un trato más cruel aún que el que nos han dispensado nuestras esposas.

De manera que los dos hermanos abandonaron el palacio por una puerta secreta. A lo largo de toda la noche y durante buena parte del día caminaron sin detenerse hasta alcanzar la orilla del mar, donde descansaron a la sombra de un árbol muy alto y junto a un riachuelo que desembocaba en el océano.

Mientras permanecían allí sentados advirtieron que el mar se alborotaba y que una gran nube negra se dibujaba sobre el horizonte. Antes de que pasara mucho tiempo la nube tomó la forma de un genio oscuro y corpulento que se acercó a ellos como un torbellino, acompañado por el estruendo de mil huracanes.⁵ Aterrorizados, los hermanos treparon por el tronco del árbol a cuya sombra se habían sentado, y desde su copa contemplaron cómo la espantable criatura avanzaba por la playa acarreado un baúl de cristal. El genio se detuvo al pie del árbol, bajo los dos reyes, y sacó del baúl un cofre cerrado con siete candados, que procedió a abrir con una llave de acero. Del cofre salió enseguida una joven tan bella como la luna.⁶

—Amor de mi vida —dijo el genio—, voy a dormir.

La muchacha se arrodilló sobre la arenosa orilla, el genio apoyó la cabeza en su regazo y al instante cayó en un profundo sueño.

Cuando la joven se aseguró de que el genio estaba bien dormido, alzó los ojos y, al ver a los dos reyes subidos al árbol, les ordenó que descendieran.

⁵ Los genios son descritos como seres sobrenaturales de tamaño gigantesco y grandes poderes que están hechos de humo y habitan en el aire. Según el *Corán*, fueron creados con anterioridad a los hombres y pueden ser malignos o benéficos, según crean o descrean de Alá.

⁶ La comparación de la mujer hermosa con la luna llena es un tópico característico de la literatura árabe.



—¡Bajad, no tengáis miedo del genio! —les dijo.

—¡Ten compasión, por Alá! —respondieron los dos reyes a un tiempo.

—¡Bajad enseguida o, de lo contrario, despertaré al genio para que os mate a los dos!

Asustados por la amenaza, los dos reyes descendieron del árbol. Entonces, la muchacha les dijo con desparpajo:

—Clavadme vuestra espada como el esposo lo hace con la esposa.

Los dos reyes se echaron a temblar. Sahriyar le dijo a su hermano:

—Haz lo que te ordena, Sah Zamán.

Pero Sah Zamán le respondió:

—No haré lo que me pide si tú no lo haces primero. Eres el mayor, así que es tu deber darme ejemplo.

Sin ponerse de acuerdo, cada uno le guiñaba el ojo al otro para que le diese a la muchacha lo que pedía.

—¿A qué vienen esos guiños? —dijo la joven—. Si no hacéis de inmediato lo que os he ordenado despertaré al genio y sufriréis su ira.

Los dos hermanos tenían tanto miedo del genio que finalmente hicieron lo que la joven les mandaba. Cuando quedó satisfecha, la muchacha sacó de su cofre un cordel en el que estaban ensartados⁷ quinientos setenta anillos. Acto seguido, exigió a los dos reyes que le entregaran la sortija que llevaban puesta.

—Debéis saber —les dijo, añadiendo sus dos anillos a los demás— que este genio me raptó la noche en que iba a casarme y me encerró en una caja y metió la caja en un arcón y cerró el arcón con siete candados y lo arrojó al fondo del mar. Creyó que de esa manera impediría que otros hombres disfrutaran de mí. Sin embargo, y gracias a mi astucia, lo he traicionado no menos de quinientos setenta veces; ahora quinientos setenta y dos, y aquí guardo la prueba. Pero seguid ya vuestro camino, poderosos señores, antes de que esta criatura despierte y acabe con los tres.

⁷ *ensartar*: pasar por un hilo las cuentas de un collar o, como aquí, anillos.

—Por el amor de Dios, padre mío, no sufras, y envíame como compañera a Sahriyar. Si consigo sobrevivir, libraré a las mujeres de las garras del sultán, y si muero, siempre será para ti motivo de orgullo.

Y cuanto más le suplicaba su padre que no cometiera semejante locura, más decidida se mostraba Sahrazad a llevar a cabo su propósito.

Sumamente desconsolado, el visir se dirigió al salón del trono, se arrojó a los pies de su señor y le reveló el propósito de su hija.

—¡Maravilla de maravillas! —exclamó Sahriyar—. ¿cómo es posible? Conozco a la hermosa Sahrazad desde hace mucho tiempo, y no desearía imponerle el duro castigo que he destinado a tantas jóvenes de esta ciudad.

El visir se echó a llorar y dijo:

—Nada logrará disuadir a mi hija. Sé que está decidida a casarse con el rey y a morir como las demás mujeres.

Sahriyar, lleno de admiración por la belleza y el valor de la joven Sahrazad, ordenó a sus criados que preparasen el banquete de bodas y a su verdugo que buscara el hacha más afilada, de manera que, al amanecer, la muerte de Sahrazad fuese lo más rápida e indolora posible.

Antes de abandonar su casa, Sahrazad, a quien no entristecía su destino, llamó a su hermana menor, Dunyazad, para decirle:

—Escucha bien, hermana mía. Esta noche voy a ser novia y esposa del sultán. Pero, después de que me lleve al lecho nupcial, mandaré que vayan a buscarte para que me hagas compañía, porque al alba seré decapitada, y tú habrás de decirme: «Cuéntame, hermana, dado que la noche es larga y el sueño no nos cierra los ojos, alguna historia que nos ayude a pasar las horas hasta ese amanecer tan triste», y entonces contaré un cuento que, si Dios lo permite, será nuestra salvación.

—Así lo haré —respondió Dunyazad.

Y así, sucedió que el visir llevó a Sahrazad al rey, y el rey se casó con la joven y, en medio de una gran alegría, la condujo al lecho nupcial, donde, tras los abrazos y los besos y el

De manera que Sahriyar y Sah Zamán abandonaron al genio y a su dama junto a la orilla del mar, y el mayor de los hermanos dijo:

—¿No es ese genio más desgraciado que nosotros? Pues to que su poder es mayor, también lo es la humillación que sufre a manos de esa joven maliciosa. Regresemos al palacio y tomemos justa venganza.

Volvieron primero al campamento y desde allí, con todo su séquito,⁸ se dirigieron al palacio. Nada más llegar, Sahriyar ordenó que se ejecutara a su infiel esposa. A continuación, juró solemnemente que todas las noches se desposaría con una joven virgen y, a la mañana siguiente, le cortaría la cabeza. De esa manera pretendía vengarse de la infidelidad de las mujeres.

Durante tres años, Sahriyar obró según lo previsto. Todas las noches yacía con una muchacha en el lecho nupcial y a la mañana siguiente reclamaba la presencia del visir para que la condujera al lugar de la ejecución. El pueblo no tardó en clamar contra tan grande crueldad. Los padres escondían a sus hijas o se las llevaban al otro lado del mar o a tierras lejanas, por temor a que llegaran a ser esposas de Sahriyar. A la larga, el visir no encontró muchacha alguna que llevarle al sultán.⁷ Las únicas que quedaban en toda la ciudad eran sus dos hijas, Sahrazad y Dunyazad.

Sahrazad, la mayor, era una joven de ingenio muy despierto que había leído todos los cuentos, las fábulas y poemas de Arabia y conocía a la perfección la obra de los filósofos, así como las leyendas de los reyes antiguos y la historia de los pueblos que aquellos monarcas gobernaron. Sahrazad componía hermosos versos y, con el auxilio de su prodigiosa memoria, explicaba cuentos con un encanto tal que cautivaba a su auditorio. Poseía, además, una rara belleza y una generosidad sin límites; por eso, cuando se percató del abatinamiento de su padre y supo que temía perder la vida porque ya no encontraba esposa alguna para el rey, le dijo:

⁸ *séquito*: ministros y servidores que acompañan a un rey o a un noble.

⁷ Sobre visir y sultán, véase la n. 3, p. 3.

placer que compartieron, los dos quedaron dormidos. Pero a medianoche Sahrazad despertó y llamó al rey, diciendo:

—Mi señor, el miedo a que llegue ese nuevo día en el que voy perder la vida me impide dormir. Permite que mande llamar a Dunyazad, mi hermana, para que me haga compañía en este duro trance.

Sahriyar dio su permiso y, al llegar, Dunyazad dijo:

—Cuéntame, hermana, puesto que la noche es larga y el sueño no nos cierra los ojos, alguna historia que nos ayude a pasar las horas hasta ese amanecer tan triste.

—Así lo haré, si mi Señor lo permite —respondió Sahrazad.

El rey, que gustaba mucho de un buen cuento, aceptó de buen grado, y así fue cómo Sahrazad empezó la historia de:



El pescador y el genio

Majestad, he oído decir que hubo en otro tiempo un pescador entrado en años que vivía muy pobremente con su mujer y sus tres hijos. Todos los días bajaba a la orilla del mar para pescar, y tenía por costumbre arrojar tres veces la red al agua, pero sólo tres veces.

Una tarde se llegó hasta la línea de la marea, dejó la cesta, se internó en el mar y lanzó la red. Cuando ésta descansó sobre el fondo, recogió las cuerdas y trató de sacarla, pero, aunque tiraba de ella con todas sus fuerzas, la red no se movía ni un centímetro. Agotado, el pescador se retiró hacia la playa, clavó una estaca en la arena, ató a ella las cuerdas y se sumergió en el mar para liberar la red. Pero, cuando consiguió llevarla a tierra, comprobó que lo único que la red contenía era un asno muerto que había desgarrado las mallas.¹

—¡No hay fuerza ni poder más que en Dios, el Altísimo!¹ —exclamó el pescador—, pero extraña recompensa es ésta que me viene del fondo del océano —y arrojó la red por segunda vez.

De nuevo le resultó muy difícil llevarla a tierra, y tuvo que volver a sumergirse para separar la pesada red del fondo del mar. «Debo de haber pescado un pez gordo», se dijo;

¹ *mallas*: cuadrados que dibujan al cruzarse los hilos de una red.

¹ La exclamación procede del *Corán* (XVIII, 39) y sirve para manifestar la completa sumisión del creyente a los designios de Alá. *El Altísimo* es uno de los varios apelativos que los árabes aplican a Dios; en *Las mil y una noches* pueden leerse otros muchos, como *El Grande* y *Misericordioso*, *El Todopoderoso*, *El Rey*, *El que nunca muere*, *El que cambia y no es cambiado*...

pero lo único que encontró en la red fue una gran tinaja² llena de arena y de barro.

—¡Señor! —exclamó el pescador—, sabes que sólo lanzo la red tres veces al día. Ya van dos, y nada he conseguido; te ruego por favor que me concedas el sustento diario.

Después de invocar el nombre de Dios, volvió a arrojar la red y observó cómo se hundía hasta detenerse en el fondo.

Pero la historia se repitió. La red volvió a quedar enganchada y el pescador tuvo que arrojarla al agua y liberarla del fondo. Esta vez, cuando la sacó a tierra, encontró una botella de bronce, con forma de pepino, cerrada con una lámina de plomo que llevaba estampada el sello del emperador Salomón, el hijo de David.²

—¡Bendito y alabado sea Dios! —exclamó el pescador—, porque he aquí un pez por el que me darán diez dinares de oro³ en el mercado del bronce. Pero antes debo comprobar si esconde algún tesoro.

De manera que sacó su cuchillo y cortó la tapadera de plomo hasta separarla del jarro. Luego inclinó la botella hacia el suelo y la sacudió una y otra vez para comprobar si contenía alguna cosa.

Nada encontró. Pero mientras contemplaba el interior de la vasija, maravillándose de que Salomón o sus criados la hubieran sellado estando vacía, vio salir del cuello un humo negro que empezó a extenderse por la orilla, para luego elevarse hacia el cielo en una enorme y densa humareda. Lentamente, la nube se condensó en un torbellino hasta adquirir la forma de un genio descomunal, cuya frente tocaba los cielos a pesar de que sus pies estaban hundidos en la arena.

² *tinaja*: vasija de arcilla de gran tamaño.

³ *dinar*: moneda de oro que empezó a acuñarse en Arabia a fines del siglo VII.

² Salomón fue el tercer rey de los hebreos (c. 970-931 a.C.); hijo de David y Betsabé, su nombre significa 'El Pacífico'. Poeta a la vez que rey, Salomón ostentó un enorme poder militar y recibió de Dios un conocimiento pleno de todas las cosas del mundo, lo que explica el esplendor y prosperidad que el *Corán* y la *Biblia* atribuyen a su reinado. Por medio del ángel Rafael, Salomón consiguió un anillo que le confería poder sobre los demonios y genios. La sortija tenía acuñado un hexagrama formado por dos triángulos entrelazados: esta figura es la que el pescador descubre en la botella.

Su cabeza era como una cúpula, sus manos como bieldos,⁴ sus piernas tan altas como palos de mesana,⁵ su boca tan grande como una cueva, sus dientes semejantes a lápidas sepulcrales y sus ojos tan ardientes como dos lámparas cegadoras.

—Sólo hay un Dios, y Salomón es su profeta³ —exclamó el genio—. ¡No me mates, Salomón, no me mates! ¡Prometo obedecerte siempre!

El pescador quedó algo desconcertado, pero enseguida respondió:

—Escúchame, genio: que Salomón es profeta de Alá es cosa bien sabida; sin embargo, Salomón murió hace mil ochocientos años,⁴ así que no te molestes en invocarlo. Pero, dime, ¿quién eres? ¿Y qué hacías encerrado en esa botella?

—¡Sólo hay un Dios! —replicó el genio—. He aquí, pescador, que voy a darte una buena noticia.

—¡Magnífico! Una buena noticia siempre se agradece. ¿De qué se trata?

—De tu muerte. Vas a morir en este mismo instante, y del modo más cruel.

—¡Menuda noticia! ¿Y puede saberse por qué me vas a matar? Te aseguro que nunca he conocido a nadie tan ingrato. Por si no lo recuerdas, he sido yo quien te ha rescatado del fondo del mar y quien te ha sacado de la botella.

—Nada de eso me importa —respondió el genio—. Mi deber es matarte, y sólo puedo concederte una gracia: la de que tú mismo elijas el tipo de muerte que vas a recibir.

—¿Pero se puede saber qué crimen he cometido para merecer tal castigo?

—Escucha mi historia, pescador —replicó el genio.

⁴ *cúpula*: tejado con forma de media esfera; *bieldo*: herramienta similar al rastrillo, que se emplea en varias labores agrícolas.

⁵ *palo de mesana*: el mástil que se encuentra en la parte trasera del barco.

³ El genio corrige la profesión de fe musulmana: «Sólo hay un Dios y Mahoma es su profeta». Con ese cambio pretende aplacar al pescador, a quien toma por Salomón, rey del que teme un severo castigo.

⁴ Salomón murió en el año 931 a.C., lo que situaría la acción del cuento en el año 869; sin embargo, la cifra que cita el pescador es meramente convencional, como sucede tan a menudo en los cuentos folclóricos.



—Cuéntamela, pero sé breve, pues, como comprenderás, no estoy para bromas.

—Has de saber que soy uno de los genios que pecaron contra Salomón, el hijo de David, quien, por negarme a abrazar la verdadera fe, me encerró en esa botella y me lanzó en medio del océano.⁵ También has de saber, pescador, que permanecí cien años en el fondo del mar, diciendo para mí: «A quien me libere, lo enriqueceré para siempre jamás»; pero nadie vino. Seguí allí cuatrocientos años más, y yo me decía: «A quien me libere, le concederé tres deseos», pero tampoco apareció nadie. De manera que fui enfureciéndome cada vez más con una cólera terrible, y juré matar a quien me pusiera en libertad, sin darle otra elección que la clase de muerte que le arrebataría la vida.



Pero al terminar de referir las palabras del genio, Sahrazad advirtió que estaba amaneciendo y guardó silencio.

—Qué historia tan extraña —dijo su hermana Dunyazad.

—Ciertamente —respondió Sahrazad—, pero lo que he contado no es nada comparado con lo que ha de seguir si mi Señor detiene su cólera y me permite vivir hasta la noche.

Y el sultán se dijo: «Por Dios que no he de matarla hasta que concluya el cuento». De manera que volvió a la corte, promulgó edictos⁶ y dictó sentencias, y, cuando el visir se presentó ante él con una mortaja⁷ preparada para Sahrazad, abandonó el salón del trono sin pronunciar palabra. Y al declinar el día se reunió de nuevo con su esposa en el lecho nupcial.

Después de haberla amado y de dormir junto a ella, y una vez terminada la primera parte de la noche, Dunyazad volvió a reunirse con el sultán y su esposa, y dijo a Sahrazad:

⁶ promulgó edictos: dictó y publicó órdenes o decretos.

⁷ mortaja: sábana en la que se envuelve un cadáver para darle sepultura.

⁵ Salomón encerró en botellas de bronce a los genios que no acataron su poder. La leyenda aparece en varias historias de *Las mil y una noches*, que componen el llamado «ciclo salomónico» del libro.

—¡Oh, hermana mía, reanuda ahora la historia del pescador y el genio!

Y sin esperar a más, Sahrazad prosiguió de esta manera:



El caso es, Majestad, que el genio no atendió a ninguna de las súplicas de quien lo había liberado y que, durante largo rato, lo siguió amenazando de muerte. Pero, mientras el genio peroraba,⁸ el pescador recuperó la sangre fría y llegó a la conclusión de que, siendo como era un hombre astuto e inteligente, tal vez le fuera posible lograr la destrucción de aquel espíritu contumaz.⁹

—¿Quieres decirme —preguntó— que mi único agravio¹⁰ contra ti ha sido dejarte salir de esa botella de bronce?

—Así es —dijo el genio.

—¿Quieres decirme —insistió el pescador— que por el bien que te he hecho sólo me devuelves mal?

—Así es —dijo el genio—, pero esta conversación ha durado ya más de la cuenta. Estás condenado a morir, y sin aplazamiento alguno.

—Dime entonces —exclamó el pescador—, por el Nombre del Más Grande,⁶ grabado en el sello de Salomón, el hijo de David, ¿me responderás con la verdad si te hago una pregunta más?

—Sí —contestó el genio, que se echó a temblar al oír el Nombre del Más Grande—, pero que la pregunta sea breve.

—Muy bien —respondió el pescador—. Dime, ¿cómo es posible que cupieras en una botella de bronce en la que no hay sitio ni para la uña del dedo gordo de tu pie?

—¿Cómo? —dijo el genio muy ofendido—. ¿No crees que haya permanecido atrapado en esa botella mil años o incluso más?

⁸ perorar: hablar largo rato y en tono solemne.

⁹ contumaz: terco, tozudo.

¹⁰ agravio: ofensa, daño.

⁶ Es decir, 'por el Nombre de Dios'.

—No —dijo el pescador—, ¿cómo voy a crearlo, cuando veo que tocas las nubes con la cabeza y compruebo el tamaño exiguo de esa vasija? No es posible.

Al oír aquello, el genio se sacudió hasta convertirse de nuevo en un vapor negro que fue reduciéndose poco a poco hasta introducirse en la botella; y cuando ya estuvo a buen recaudo, el pescador recuperó de un salto la tapa y el sello, cerró la boca de la botella y exclamó:

—¡Ahora sí que elegiré un modo de morir, pero será el tuyo! Porque, en el nombre del Todopoderoso, te aseguro que voy a arrojarte al mar y que dejaré un aviso, para todos los que aquí vengan, de que en estas aguas habita un genio que otorga como favor a quienes lo rescatan la elección de la muerte con que han de perecer.

Cuando el genio se dio cuenta de que había sido burlado y se hallaba una vez más bajo el sello de Salomón, se tornó humilde y sumiso.

—Sólo bromeaba —dijo desde el interior de la botella.

—¡Mientes! —respondió el pescador—, oh tú, el más vil¹¹ de los genios. No me queda otra solución que devolvete al mar donde quizá podrás vivir y tener tu hogar durante otros mil años...

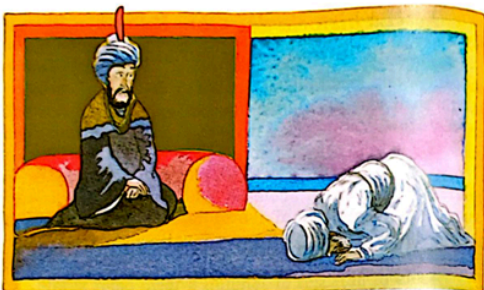
—¡Ah! —suplicó el genio—, no digas eso. Devuélveme la libertad y seré tu servidor más fiel.

—¡Mientes! —repitió el pescador—. Me sucedería lo mismo que le ocurrió al sabio Ruyán con el visir del rey Yunán.

—Y ¿quiénes eran el visir del rey Yunán y el sabio Ruyán? —preguntó el genio.

Y esto fue lo que explicó el pescador:

11 vil: perverso, maligno.



trado manera de mitigarla.² Pero he aquí que yo puedo curarte, sin necesidad de hacerte beber ninguna poción ni de ungirte con unguento alguno.

Cuando el rey Yunán oyó aquellas palabras se maravilló en gran manera y dijo:

—Por Dios Todopoderoso, si me devuelves la salud, te colmaré de riquezas, te favoreceré y tendrás todo cuanto puedas desear; serás mi compañero y amigo.

Tras recibir varios regalos del rey, el sabio regresó a la ciudad y alquiló una casa en la que dispuso todos sus libros y pergaminos, así como sus medicinas y raíces aromáticas.

Aquella misma noche, fabricó un maravilloso mazo para jugar al polo⁴ que tenía un mango bellamente labrado. A la mañana siguiente, el sabio visitó de nuevo al rey Yunán, le entregó el mazo junto con una pelota y le indicó que los usara para jugar un partido en el patio del palacio.

—Toma el mazo y empuñalo con fuerza —le dijo Ruyán al rey—. Cuando estés en el patio, cabalga con decisión y golpea la pelota con toda la energía de que seas capaz. De

2 mitigarla: paliarla, aliviar la desgracia.

4 En el juego del polo, que tuvo su origen en fechas antiquísimas y en tierras de Persia, participan dos grupos de jinetes que utilizan mazos de madera para empujar una pelota hacia una meta.

La historia del sabio Ruyán contada por el pescador



as de saber, oh genio —dijo el pescador—, que en tiempos muy remotos había en Persia un rey con el nombre de Yunán. Aunque era un poderoso gobernante, su cuerpo estaba mortificado por la lepra,¹ y, si bien de todas las naciones acudían doctores, médicos y curanderos con medicinas, polvos y unguentos, ninguno de ellos lograba sanar al rey.

Pero he aquí que un día llegó a aquellas tierras un sabio de avanzada edad llamado Ruyán, varón versado¹ en los libros de Grecia y Roma, así como en los de Persia, Arabia y Siria, que conocía bien las artes de curar con hierbas y pociones.² A poco de llegar supo de la desgracia del rey y, después de una noche de larga meditación, se presentó en la corte y, arrodillándose ante el monarca, besó el suelo entre sus brazos extendidos.³

—A mis oídos, oh rey —dijo—, han llegado noticias de tu desgracia y de cómo gran multitud de médicos no ha encon-

1 versado: experto, sabio.

1 La lepra es una enfermedad infecciosa cuyos síntomas son la aparición de llagas devastadoras y la hinchazón y pérdida de sensibilidad en diversas partes del cuerpo. Por su carácter contagioso, se convirtió en una severa plaga en Mesopotamia, la India, China y Japón desde varios milenios antes de Cristo; más tarde, los ejércitos romanos la propagaron por Europa.

2 Ruyán conoce a un tiempo la avanzada farmacología de Mesopotamia y la medicina racional de Occidente, encabezada por el griego Hipócrates (n. 460 a.C.) y el romano Galeno (131-201 d.C.). Los amplios saberes del personaje no son ajenos a su procedencia: en la antigüedad los persas fueron considerados como los mejores médicos de Oriente.

3 Hincar las rodillas y besar el suelo eran muestras de respeto exigidas por el protocolo persa a todos los que se presentaban ante el rey.

LA HISTORIA DEL SABIO RUYÁN

ese modo te sudará la mano y, poco a poco, el remedio que he encerrado en el mango se extenderá por todo tu cuerpo. Cuando quedes empapado en sudor, regresa a palacio y báñate. Después, acuéstate y duerme durante toda la noche. Por la mañana, despertarás completamente sano.



Montado en su corcel,³ el rey jugó en el patio en compañía de otros jinetes. Durante un buen rato, cabalgó con vigor, enviando la pelota de un lugar a otro mientras apretaba con fuerza la empuñadura del mazo. Tras quedar empapado en sudor, se retiró del partido, regresó a palacio y se bañó. Acto seguido, se metió en la cama tal y como le había prescrito el sabio Ruyán. Al día siguiente, despertó temprano. Cuando examinó su cuerpo, comprobó que estaba tan limpio como la plata pura: la lepra había desaparecido.

Al llegar a aquel punto, Sahrazad interrumpió una vez más su relato, pues estaba amaneciendo. Y una vez más el sultán le perdonó la vida por el deseo de conocer el final de la his-

3 corcel: caballo de la mejor casta, rápido y alto.

toria inacabada. Así que a la noche siguiente la ingeniosa Sahrazad prosiguió:

•••

Majestad, recordad que el pescador le estaba contando al genio la historia de cómo el sabio Ruyán se presentó ante el rey Yunán y lo curó de su lepra. Pues grande fue la alegría del rey y de su corte ante aquella curación milagrosa, y, cuando el sabio se presentó para una audiencia, el rey lo recibió con los debidos honores, ofreciéndole regalos de joyas, dinero y lujosas telas, y tratándolo como al mejor de todos sus amigos.

Sin embargo, no todos los cortesanos sintieron tan gran alegría, porque entre los visires del rey había uno de aspecto siniestro y temeroso, devorado por la envidia y la malicia, cuyos celos, al advertir los honores concedidos al sabio Ruyán, no conocieron límites. Una noche se presentó privadamente en la cámara del rey y, tras besar el suelo entre sus manos, le anunció que deseaba darle un consejo.

—¿Qué me quieres aconsejar? —preguntó el rey con curiosidad.

—Debes saber, oh rey glorioso, que el sabio a quien colmas de favores trama tu perdición. Es preciso que acabes con su vida.

—¿Cómo es posible? —respondió el rey—. Ruyán ha curado mi enfermedad sin ahogarme con pociones ni cocerme con ungüentos. ¿Cómo no voy a recompensarlo? Si hiciera caso de tu advertencia y lo entregase al verdugo, sin duda tendría que arrepentirme de mi acción como el rey Sindibad se arrepintió de haber matado a su halcón.

—Perdóname, rey mío —dijo el visir—, pero nada sé del rey Sindibad ni de su halcón.

De manera que el rey Yunán refirió la historia de:

El halcón leal

cuentan que hubo una vez un rey persa que amaba la caza. Había adiestrado un halcón al que llevaba consigo a todas partes, y le había colgado al cuello un vasito de oro en el cual le daba de beber.

Y he aquí que un día el rey y sus hombres salieron a cazar y, mientras tendían las redes para atrapar aves, se les acercó una orgullosa gacela.

—¡Escuchadme! —gritó el rey—: a quien permita que la gacela escape lo enviaré al verdugo.

Pero entonces la gacela avanzó lentamente hacia el mismo rey y, al llegar a su altura, bajó la grupa¹ y cruzó una de las patas delanteras sobre el pecho, como si se dispusiera a saludarlo. Cuando el soberano se inclinó para reconocer su gesto, el animal saltó de repente sobre la cabeza del rey y, en un abrir y cerrar de ojos, logró escapar hacia el desierto. El rey vio que sus hombres se guiñaban el ojo con malicia.

—¡Dios sea loado! —exclamó—, ¡está en juego mi cabeza! —y salió al galope tras la gacela con el halcón en el puño.

La persecución los llevó hasta la ladera de una montaña. Antes de que el animal lograra refugiarse en una cueva, el rey soltó al halcón, que se abatió sobre la gacela y la golpeó repetidamente con el pico en los ojos hasta dejarla ciega. Entonces Sindibad empuñó su maza y derribó a la gacela de un enérgico mazazo. Enseguida, bajó del caballo para descuartizarla y, tras colocar los despojos en la grupa del caballo, emprendió el camino de regreso.

¹ grupa: parte posterior de un caballo u otro animal.



Para entonces, sin embargo, estaban ya en la hora más calurosa del día, y tanto el rey como su caballo tenían sed, por lo que buscaron al pie de las colinas algún lugar en el que beber agua. No tardaron mucho en oír un ruido como de chapoteo, y encontraron un árbol del que manaba un líquido con aspecto de manteca derretida.

Al instante el rey tomó el vasito de oro del cuello del halcón y lo llenó de aquel líquido; pero antes de que pudiera beber, el halcón dio un golpe al recipiente y lo vertió. De manera que el rey llenó por segunda vez el vasito, y de nuevo el ave lo volcó con sus garras. Grande fue la cólera del rey y, cuando el halcón derramó el contenido del vaso por tercera vez, Sindibad desenvainó su afilada cimitarra² y le cortó un ala sin ninguna piedad.

El ave alzó entonces la cabeza y pareció indicar al rey que levantara la vista hacia el árbol; cuando el soberano lo hizo, vio allí, enredada entre las ramas, una nidada de víboras de cuyos colmillos había caído el venenoso líquido que Sindibad había tomado por agua.

El rey regresó sin tardanza al campamento con la gacela muerta; pero cuando se disponía a ocuparse del halcón herido, el ave volvió los ojos hacia su dueño y murió después de estremecerse por última vez.

—Así puede verse —le dijo el rey Yunán a su visir— cómo la ingratitud engendra calamidades, al igual que sucedió en el caso del esposo y el loro.

—Perdóname, oh rey —dijo el visir—, pero tampoco conozco la historia del esposo y el loro.

De modo que el rey Yunán procedió a narrar el cuento de:

² cimitarra: espada corta y curva que utilizan los turcos y los persas.

El loro fiel

Hubo una vez cierto mercader que se casó con una mujer de inigualable belleza. «¡Qué suerte la suya!», diría cualquiera; pero, debido a su gran hermosura, el mercader se moría de celos pensando en que su esposa pudiera llegar a conocer a otro hombre, lo que le obligaba a no salir de casa ni de día ni de noche.

Pero un día el mercader tuvo que atender un negocio de gran importancia en una ciudad distante, de manera que fue al mercado de las aves y, por cien dinares, compró un loro que sabía hablar y lo llevó a su casa para que vigilase a su mujer y le informara a su regreso de cuanto hubiese sucedido en la casa.

Mas he aquí que su mujer se había enamorado de otro hombre, un joven turco, y tan pronto como partió el marido, su amante se reunió con ella y los dos se dedicaron a comer y beber regaladamente durante el día y a dormir juntos de noche. Cuando el mercader regresó a su hogar interrogó al loro sobre lo que había sucedido en su ausencia y el ave se lo contó todo sin omitir un solo detalle.

Con el corazón comido por la rabia, el comerciante aplastó a su esposa como si fuese un perro sin amo; ésta, a su vez, creyó que alguna de sus esclavas la había traicionado, así que las llamó a todas para descubrir y castigar a la delatora.¹ Pero sus esclavas juraron y perjuraron que habían guardado su secreto y señalaron al loro como responsable de la delación.

1 delatora: mujer que acusa y denuncia a alguien por alguna falta cometida.

30

LAS MIL Y UNA NOCHES

injustamente a su esposa. Enfurecido por esa sospecha, sacó al loro de la jaula y le aplastó la cabeza contra el suelo. Y aunque, algunos días más tarde, una esclava le confesó la estratagema utilizada con el loro, el mercader siguió creyendo en la inocencia de su esposa. Sólo cuando pudo contemplar con sus propios ojos que un joven turco abandonaba la alcoba de su hermosa y lasciva mujer se dio cuenta de lo injusto que había sido con el loro y lamentó que la fidelidad del animal hubiera sido recompensada con la muerte.



—Veo, mi visir —dijo el rey Yunán—, que te corroe la envidia y por eso deseas la muerte del sabio que me ha curado. No conseguirás tu propósito, pues temo arrepentirme como se arrepintió el mercader tras haber matado a su loro.

Pero las amonestaciones² del rey fueron inútiles, pues el visir siguió dedicando todos sus días y todas sus noches a enemistar a su señor con el sabio Ruyán.

—Porque, después de todo —le decía al rey—, si te curó con un medio tan inocente como un mazo para jugar al polo, ¿quién puede asegurar que no esperará su hora para matarte con igual facilidad? Cuando se trata de la vida de un rey, una simple sospecha debe pesar lo mismo que una certeza, y es mejor sacrificar a un inocente que salvar a un culpable.

De la misma manera que el continuo goteo del agua sobre la piedra acaba por horadarla,³ así aquella machacona insistencia en palabras tan maliciosas debilitó la confianza del rey en el sabio Ruyán, por lo que, al final, el monarca lo mandó llamar para que se presentara ante él.

—¿Sabes por qué te he hecho venir? —le preguntó.

—Tan sólo Dios, el Altísimo —respondió el sabio—, conoce los secretos del corazón humano.

—Te he llamado para quitarte la vida.

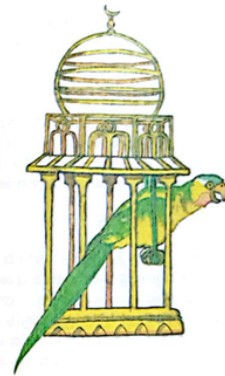
—¿Cómo es eso, oh rey? ¿Qué mal he hecho?

2 amonestaciones: reprensiones, reprimendas.

3 horadar: agujerear una cosa hasta atravesarla por completo.

EL LORO FIEL

29



De manera que la siguiente vez que el mercader se ausentó de su hogar, la esposa cambió de planes y, antes de que llegara su amante, dio instrucciones a sus esclavas sobre lo que tenían que hacer en torno a la jaula del loro. Una se sentó debajo con un molinillo, y trituró y trituró sin descanso. Otra se situó por encima de la jaula y la roció insistentemente con agua. Y una tercera corrió por la habitación, deslumbrando al loro con un espejo de reluciente acero que reflejaba la luz de una lámpara.

Cuando regresó el dueño de la casa, preguntó al loro qué había sucedido durante su ausencia, y el pájaro respondió:

—Perdóname, señor, pero nada te puedo contar debido a los truenos y relámpagos que me atormentaron durante toda la noche y al aguacero que cayó sobre mí.

—¿Cómo es posible? —exclamó su dueño—. Estamos en pleno verano y no se han visto nubes ni ha caído una gota de agua desde hace mucho tiempo.

El mercader, que no podía siquiera imaginar lo que en realidad había sucedido, concluyó que el ave que mentía una vez podía mentir dos, por lo que temió haber acusado

LA HISTORIA DEL SABIO RUYÁN

31

—Mis consejeros me dicen que eres un espía que ha venido para asesinar me, y voy a matarte antes de que acabes conmigo.

Entonces, el rey llamó a su verdugo y le dijo:

—Córtale la cabeza a ese traidor y así me librarás para siempre de su horrible amenaza.

—Permite que mi vida se prolongue —suplicó el sabio— y Dios prolongará la tuya.

Pero el rey se mostró inflexible:

—No hay otro remedio; has de morir, y sin dilación.⁴

Cuando el sabio comprendió que no era posible apartar al rey de su propósito, le dijo:

—Ya que he de morir, oh rey, concédeme unas horas para que vaya a mi casa y disponga sobre mi entierro y me despidan de mis familiares; a mi regreso, te traeré un regalo que es la más extraña de todas las rarezas y será para ti un tesoro más valioso que los muchos que ya posees.

—¿De qué se trata? —preguntó el rey.

—Hablo de un libro que te revelará todos los secretos del mundo. Porque, si una vez que me hayas cortado la cabeza, pasas tres hojas y lees tres líneas de la página de la izquierda, mi cabeza hablará y contestará a todas las preguntas que quieras hacerle.

Mucho se maravilló el rey de aquel extraño presente,⁵ así que envió al sabio, estrechamente vigilado, de vuelta a su casa, y todo se dispuso de acuerdo con los deseos de Ruyán. Al día siguiente el rey acudió al salón de audiencias acompañado de sus emires y sus visires, sus nababes y sus chambelanes.⁶ Ante él se presentó el sabio Ruyán con un viejo libro y un frasquito de metal con unos polvos.

—Dadme una bandeja —pidió Ruyán; y cuando se la trajeron extendió los polvos sobre ella y dijo—: Toma este libro, oh rey, pero no lo abras hasta que ruede mi cabeza; co-

4 sin dilación: sin retraso.

5 presente: regalo.

6 emir: título que se concede en el mundo árabe a los príncipes y generales; visir: ministro; nabab: gobernador de una provincia; chambelán: criado que cuida de los aposentos y la indumentaria del rey.

lócala luego sobre la bandeja y verás cómo el polvo detiene en seguida el flujo de la sangre. Entonces habrá llegado el momento de abrir el libro.

El rey tomó lo que le ofrecía el sabio e hizo un signo al verdugo, quien cortó la cabeza de Ruyán y la colocó sobre la bandeja. Inmediatamente dejó de manar la sangre, y la cabeza, abriendo los ojos, comenzó a hablar:

—Ahora abre el libro, oh rey.

El rey Yunán así lo hizo, pero, al advertir que las hojas estaban pegadas, se mojó el dedo con saliva y pasó la primera página, en la que no había nada escrito. Con gran dificultad, y por el mismo procedimiento, pasó seis hojas más del libro, aunque siguió sin encontrar nada en ellas.

—¡Sabio! —exclamó—; aquí no hay nada escrito.

—Pasa más páginas, oh rey —le respondió la cabeza.

Y así lo hizo el monarca, mojándose el dedo con saliva cada vez que pasaba una página. En ninguna encontró orientaciones ni sabiduría, pero en todas ellas el dedo recogió, sin que el rey lo advirtiera, un raro y sutil veneno con el que habían sido impregnadas todas las hojas. Al poco, el soberano empezó a retorcerse de dolor y cayó al suelo entre violentas convulsiones. El mal era tan intenso que el rey no cesaba de dar alaridos.

—Gobernaron, pero se excedieron en sus poderes. Perecerán como si nunca hubieran existido —dijo la cabeza—. Así termina la tiranía de los reyes.

Y ya no volvió a hablar.

• • •

La llegada del alba sorprendió a Sahrazad mientras daba fin al cuento del sabio Ruyán, y entonces la muchacha calló.

—Tus palabras han logrado conmoverme —dijo Dunyazad.

—Y, sin embargo, nada son comparadas con lo que le sucedió después al pescador que había encerrado al genio en su botella. En la próxima noche os lo contaré, si aún vivo y si su Majestad lo permite.



Aquella noche había concluido entre la placidez y la dicha.

Por la mañana el rey se ocupó de las tareas del gobierno en la sala de audiencias, y hacia el anochecer regresó al palacio, donde le aguardaba la hermosa Sahrazad.

—Es el caso, Majestad —prosiguió la muchacha—, que entonces el pescador le dijo al genio:

—Ya ves, oh genio, que si el rey Yunán hubiera dejado vivir al sabio Ruyán, también Dios habría mostrado misericordia con él. Si tú me hubieras perdonado la vida, Dios habría hecho lo mismo contigo; pero nada te satisfacía excepto mi muerte; de manera que voy a devolverte la dádiva,⁷ arrojándote de nuevo al océano y advirtiéndote a quien pueda encontrarte que te deje para siempre en el fondo del mar.

—Por el amor de Dios, no me arrojes al océano —suplicó el genio, cuya voz retumbaba dentro de la botella—. Prometo serte fiel durante el resto de mis días.

—No pienso liberarte —replicó el pescador—. Demasiado generoso he sido ya contigo.

—Si me concedes la libertad prometo no hacerte daño alguno; antes bien, te colmaré de riquezas.

La esperanza de abandonar la pobreza en que vivía entusiasmó al pescador y lo animó a mostrarse menos severo:

—Sólo si juras por el gran nombre de Dios que harás cuanto dices destaparé la botella.

El genio juró con solemnidad que cuidaría del pescador y éste se apresuró a abrir la vasija. Al instante, una nube de humo ascendió sobre la arena hasta cobrar la forma de un genio siniestro y descomunal, que se acercó a la botella de bronce y la arrojó al fondo del mar de un puntapié. Al ver aquello, el pescador temió una vez más por su vida, pues comprendió que ya no podría encerrar de nuevo al genio en la botella. El genio, por su parte, se dio cuenta de que el miedo atenazaba⁸ al pescador, y lanzó una carcajada seme-

⁷ dádiva: obsequio que se da generosamente, sin esperar nada a cambio.
⁸ atenazar: inmovilizar.

jante al rugido de una tribu de leones del desierto. Al instante, le ordenó:

—Coge tus redes y sígueme.

El pescador echó a andar detrás del genio sin tenerlas todas consigo. Después de dejar atrás la ciudad, treparon por un monte y descendieron por la ladera opuesta y, a través de un paso escondido, llegaron a un lago secreto. El pescador se asomó a la orilla del agua y vio tal abundancia de peces que quedó maravillado.

—Aquí podrás pescar en paz —dijo el genio—, y con las tres redadas diarias no llevarás a casa ni asnos muertos ni recipientes rotos ni botellas de bronce, sino un gran número de peces.

Y dicho esto golpeó con sus dos pies en tierra, y la tierra se abrió y el genio desapareció en el abismo. Desde aquel día, el pescador gozó de una larga y próspera existencia.

~ ~ ~

El cuento del pescador y del genio concluyó poco después de la medianoche, así que Sahrazad decidió relatar una nueva historia hasta la llegada del alba. Y contó:

Las tres manzanas

Una noche entre las noches, el califa Harún al-Rasid¹ le dijo a su gran visir Yafar el barmequí:²

—Quiero que recorramos la ciudad para saber si el pueblo está contento con quienes administran justicia en mi reino. Destituiré de inmediato a todos aquellos que no sepan cumplir con su deber.

—Así se hará, señor —respondió el visir, que acto seguido llamó a Masrur, el jefe de los eunuocos, para que los acompañara en su paseo nocturno.³

Poco después, los tres hombres salieron disfrazados del palacio para que nadie pudiera reconocerlos y atravesaron una a una todas las plazas y zocos⁴ de Bagdad. En una calle-

¹ zoco: nombre árabe que significa 'mercado'.

¹ Harún al-Rasid (766-809), quinto emperador de la dinastía abasí, que estableció su corte en Bagdad, gobernó el imperio islámico en su época de mayor extensión. Como todos los califas desde la muerte de Mahoma, ostentó el título de Emir de los Creyentes, que lo acreditaba como jefe supremo del Islam en lo religioso y lo político. A causa del esplendor de su reinado, la figura de Harún fue idealizada en obras literarias como *Las mil y una noches*, donde es descrito como un hombre comprensivo y amante de la justicia, vitalista pero escéptico, aficionado a la poesía y mecenas de las artes. Para saciar su ansia de diversiones y conocer la verdadera vida de su pueblo, Harún acostumbraba a disfrazarse de campesino o comerciante y perderse entre la muchedumbre de Bagdad. Los cuentos que retratan la vida del califa y de su época constituyen en *Las mil y una noches* el llamado «ciclo de Harún al-Rasid».

² Yafar fue el gran visir (primer ministro) del califa Harún al-Rasid y pertenecía a la familia persa de los barmequies. Ejerció el poder hasta el año 803, en que los barmequies cayeron en desgracia y fueron aniquilados por el califa.

³ Los eunuocos eran hombres a los que se castraba para despojarlos de cualquier deseo sexual; servían como criados y solían encargarse de la custodia de los harenes. En *Las mil y una noches* abundan los eunuocos instigadores y codiciosos, pero Masrur es el paradigma del eunuoco bondadoso y fiel a su señor, Harún al-Rasid, a quien primero sirve como ayo y más tarde como verdugo ejecutor de sus condenas a muerte.

juela alumbrada por la luz de la luna tropezaron con un anciano que caminaba con la ayuda de un bastón. Llevaba en la cabeza una canasta con una red de pescar, e iba cantando a solas su tristeza:

No hay en el mundo nada más amargo
que el destino infeliz de un hombre pobre:
en el verano no tiene descanso
y en el invierno no encuentra refugio.
Por su miseria todos lo desprecian:
sólo en la tumba logrará una tregua.

El califa miró conmovido al anciano y le dijo:

—Buen hombre, ¿quién eres y por qué te lamentas?

—Señor —respondió el anciano—, soy pescador, pero el más desdichado de mi profesión. Al mediodía salí de mi casa para pescar, pero ni un solo pez ha caído en mis redes en toda la jornada. Puesto que no puedo alimentar a mis hijos, sólo me queda lamentarme y desear la muerte.

Compadecido de la desgracia del pescador, Harún decidió proponerle un trato:

—¿Quieres venir con nosotros hasta el río y echar las redes por última vez? Te daré cien cequíes² por lo que saques del agua.

Al oír la propuesta de Harún, el viejo olvidó por completo su fatiga, y respondió con entusiasmo:

—¡Acepto!

De modo que el califa, Yafar y Masrur acompañaron al pescador hasta la ribera del Tigris,⁴ donde el anciano lanzó sus redes. Al recuperarlas, comprobó que un pesado cofre había quedado atrapado en ellas. Yafar entregó entonces al pescador las cien monedas que Harún le había prometido, y el anciano regresó a su casa a toda prisa. Después, el califa ordenó a Masrur que llevara el baúl al palacio. Una vez allí, Yafar rompió la tapa del cofre con un golpe de martillo y sa-

² cequí: moneda de oro.

⁴ Río del Asia occidental que atraviesa Bagdad y desemboca en el golfo Pérsico. Junto con el Eufrates limita la fértil región que desde la antigüedad recibió el nombre de Mesopotamia.

có del interior un cesto confeccionado con hojas de palmera cosidas con lana roja.

—Ábrelo, aprisa —ordenó Harún con impaciencia.

Al cortar los hilos, las hojas se abrieron y dejaron ver un bulto envuelto en una alfombra y atado con cuerdas.

—¡Desatadlas! —exclamó el califa.

Yafar y Masrur obedecieron al instante, pero al desatar las cuerdas el horror asomó a los ojos de Harún: envuelto en la alfombra había un cuerpo de mujer. Era blanco como la nieve, pero había sido descuartizado con saña en decenas de pedazos.

El califa miró con ira a su visir y gritó con el rostro desencajado:

—¡Maldito seas! ¿Así gobiernas para mí? ¿Cómo permites que en mi reino se cometan crímenes como éste?

El visir trató de defenderse en vano, y al fin el califa dictó su sentencia:

—Si no descubres pronto al asesino de esta mujer, juro por el sagrado nombre de Alá que te mandaré ahorcar a la puerta de mi palacio junto a cuarenta de tus parientes.

—Dame tres días para buscarlo —rogó el visir.

—Te lo otorgo —respondió el califa—, pero no olvides que si no das con él cumpliré mi amenaza.

Abrumado ante la posibilidad de perder la vida, Yafar salió del palacio y caminó por la ciudad.

«¡Ay de mí!», se decía, «¿cómo puedo descubrir al criminal en una ciudad tan grande y poblada como ésta? ¿Dónde he de buscarlo?»

En los tres días que siguieron, Yafar fue incapaz de encontrar al asesino. Al cuarto, se presentó ante el califa con lágrimas en los ojos.

—Emir de los Creyentes —dijo—, no he podido encontrar al asesino.

—Está bien —dijo Harún con enojo—. Serás ahorcado esta misma mañana junto a cuarenta de los barmequíes.

Harún ordenó a sus pregoneros que anunciaran la inminente ejecución de Yafar y de sus familiares, y todos los ciudadanos de Bagdad se dirigieron a las puertas del palacio



para despedirse del visir, a quien apreciaban por su generosidad y sus buenas obras.

Yafar y los cuarenta barmequíes fueron colocados al pie de la horca, mientras las lágrimas brotaban en los ojos de todos los presentes. El verdugo rodeó con la soga el cuello de los reos³ y aguardó a que el califa diera su asentimiento para la ejecución. Parecía que nada iba a estorbar la rigurosa sentencia de Harún cuando un joven apuesto y bien vestido se abrió paso entre la muchedumbre, se acercó a Yafar, le besó en la mano y le dijo:

—Que te liberen, soberano visir que tanto has ayudado a los pobres. Yo soy el responsable del crimen que ha ocasionado tu desventura, y es a mí a quien se debe castigar. ¡Yo asesiné a la mujer descuartizada!

Al oír aquellas palabras, Yafar sintió en su corazón una intensa alegría por su propia fortuna, pero también una profunda compasión por aquel joven. Cuando estaba a punto de pedirle más detalles sobre lo acaecido, un anciano venerable se acercó a él a toda prisa y le dijo:

—Señor, no hagas caso a lo que afirma ese joven: fui yo quien mató a la mujer sepultada en el río, así que sólo sobre mí debe recaer el castigo por tan siniestro crimen.

—Señor —repuso el joven, dirigiéndose al visir—, te juro que fui yo quien cometió esa maldad y que nadie en el mundo me ayudó a llevarla a cabo.

—Hijo mío —interrumpió el anciano—, todavía eres joven y es tu deber vivir. Yo, en cambio, ya no siento apego por las cosas de este mundo. Déjame, pues, sacrificar mi vida por la tuya. Te repito, señor —añadió volviéndose hacia el visir—, que yo soy el asesino a quien has buscado en vano; ordena que me maten sin tardanza.

Desconcertado por la disputa entre el anciano y el joven, Yafar pidió permiso para acercarse al califa, besó el suelo ante él y le dijo:

—Emir de los Creyentes, aquí está el asesino de la mujer que hallamos en el fondo del Tigris.

³ reo: persona condenada por la comisión de un delito.

—¿Cuál de ellos es? —preguntó el califa mientras miraba a un tiempo al joven y al anciano.

—Soy yo —exclamó el viejo.

—Yo la maté —gritó el joven.

El califa no quiso preguntar más, y dictó su nueva sentencia:

—Que los ahorquen a los dos —ordenó.

—Pero, señor —advirtió el visir—, si uno solo es el criminal, matar al otro será una injusticia.

Entonces el joven exclamó:

—¡Juro por Aquel que levantó los cielos y pobló la tierra que soy el único asesino de la mujer descuartizada! Sólo yo puedo saber que encontrasteis el cadáver en el interior de un cofre, envuelto en una alfombra atada con cuerdas, que introduje en un cesto de hojas de palmera cosido con lana roja.

Al oír la descripción exacta de lo que había visto la noche en que descubrieron el cadáver, Harún comprendió que el verdadero criminal era aquel joven apuesto.

—¿Y por qué la mataste? —gritó con una voz y una mirada muy severas—. ¿Por qué razón cometiste un crimen tan horroroso? ¿Y por qué vienes a pedir castigo?

—Emir de los Creyentes —respondió el joven—, debéis saber que la mujer asesinada era mi esposa, hija de este anciano, que es mi suegro. Me casé con ella cuando cumplió los doce años, y con ella tuve tres hijos. En honor a la verdad, debo decir que nunca me dio el menor disgusto y que me amó siempre con el amor más firme. Ella satisfizo todos mis deseos y yo me esforcé en hacerla feliz.

»Pero a principios de este mes cayó enferma, y llamé enseguida a los médicos más sabios, que no tardaron en curarla. Tras reponerse, una mañana me dijo:

»—Amado, tengo un antojo.

»—¿De qué se trata? —le pregunté.

»—Quiero una manzana para olerla y darle un bocado.

»Sin dudarle un instante, salí a la calle para satisfacer a mi esposa, pero en vano busqué manzanas por todas y cada una de las plazas y tiendas de Bagdad. Volví a casa angustiado por no poder complacer a quien tanto quería, así que a

la mañana siguiente me levanté temprano y recorrí todos los huertos en busca de una manzana. Pero de nada sirvió, pues un anciano labrador me advirtió de que sólo en el huerto del califa podría encontrar el fruto que buscaba.

«Pero ni siquiera allí te será fácil conseguirlo —agregó—, ya que el jardinero guarda sus manzanas para el solo disfrute del Emir de los Creyentes.

«Puesto que yo amaba a mi mujer más que a nada en el mundo, volví a casa y preparé el viaje a Basora,⁵ adonde llegué después de quince días y quince noches de camino. Entré en tu jardín, Majestad, y conseguí por tres dinares⁴ tres hermosas manzanas. Eran las únicas que había en el huerto, por eso el jardinero no me las quiso vender más baratas.

«Regresé a Bagdad y le entregué las manzanas a mi esposa, pero ella no dio muestras de alegría ni quiso probarlas, pues había recaído en su enfermedad y la fiebre volvía a atormentarla. Durante diez días permaneció en cama sin que yo me separara de ella un solo instante. Al fin recobró la salud, y yo regresé a mi puesto en el mercado, donde compro y vendo las telas más delicadas.

«Una tarde, a los pocos días de mi vuelta, me encontraba sentado a la puerta de mi tienda cuando pasó por allí un esclavo negro que llevaba una manzana en la mano. De inmediato reconocí uno de los tres frutos que yo había traído de Basora, pues sabía que era imposible encontrar manzanas en ningún lugar de Bagdad y de los alrededores. Llamé al esclavo y le pregunté:

«Buen amigo, ¿de dónde has sacado esa manzana? Quisiera comprar una así de hermosa.

«Me la ha regalado mi amante —respondió el negro entre risas—. Hoy he entrado de nuevo en su casa tras muchos días sin verla. Está algo enferma, pero me ha enseñado las tres manzanas que tenía junto a la cama y me ha dicho: "Imaginate: mi esposo ha ido a buscarlas a Basora y ha pa-

⁴ dinar: moneda antigua de oro.

⁵ Ciudad de Mesopotamia, en el actual Iraq; se halla cerca de la confluencia de los ríos Eufrates y Tigris y, durante la Edad Media, era el puerto de Bagdad.



con respecto a mi mujer y que yo había matado injustamente a la persona a quien más he querido en el mundo. Mientras las lágrimas corrían por mi cara, mi suegro llegó a la casa para ver a su hija. Le conté mi triste historia, le confesé la muerte de mi esposa y me culpé de ella. Mi suegro, que está aquí presente, no me reprochó nada, sino que se sumó a mi llanto y a mi dolor inmenso, que todavía perduran.

«Ésta es, Emir de los Creyentes, la triste historia que debía contarte. Ahora, despréciame y ordena mi muerte.»

El califa quedó absorto con el relato del joven, y sintió en su corazón mayor compasión que deseos de venganza.

«Sólo el esclavo que te engañó merece castigo —dijo—. Y por Alá te prometo que daré con él.

Entonces Harún se dirigió a su visir Yafar y le dijo:

«Te doy tres días para que encuentres a ese esclavo negro; si al cabo de ese plazo no has dado con él, serás ejecutado en su lugar.

El desdichado Yafar, que por un momento se había creído fuera de peligro, se echó a llorar al oír la orden del califa y quedó convencido de que sólo le quedaban tres días de vida.

gado tres dinares por ellas». Después, me ha dado ésta que llevo en la mano.

«Al oír aquellas palabras, mi mente se trastornó y sentí que el mundo se derrumbaba a mi alrededor. Me levanté, cerré la tienda, corrí furioso hacia mi casa y subí a la habitación de mi mujer. Una vez allí, busqué las tres manzanas y sólo encontré dos. Entonces miré a mi esposa y le dije:

«¿Dónde está la tercera manzana?

«Mi mujer volvió la cabeza hacia donde se hallaban los otros dos frutos y contestó con indiferencia:

«Lo cierto es que no sé qué ha sido de ella.

«Interpreté aquellas palabras como una confirmación de lo que el negro me había contado, así que empuñé un cuchillo, me abalancé sobre mi esposa, apoyé mis rodillas en su vientre y la cosí a cuchilladas. Después le corté la cabeza, la descuarticé y escondí los pedazos de su cuerpo en un cesto, que luego encerré en un cofre y arrojé al río sin que nadie me viera.

«A continuación regresé a casa. Mis dos hijos menores dormían en sus cuartos, pero al mayor lo encontré llorando a la puerta de la casa. El hecho no me inquietó: mi hijo no podía haberse enterado de la muerte de su madre, así que debía de sollozar por otra razón.

«¿Qué te ocurre? —le pregunté.

«Padre —me dijo—, esta mañana cogí una de las manzanas que le trajiste a mi madre y bajé a jugar a la calle con ella. Entonces pasó un esclavo negro muy alto y me la quitó. Corrí tras él suplicándole que me la devolviera y repitiéndole que era de mi madre enferma y que tú habías viajado a Basora para conseguir ésa y otras dos manzanas y que habías pagado un dinar por cada una. Pero el negro, en vez de hacerme caso, se volvió hacia mí y me pegó, y después echó a correr hasta que lo perdí de vista. ¡Y ahora tengo miedo de que mi madre me pegue por culpa de la manzana! ¡Por favor, no le digas que he sido yo quien la ha cogido!

«Las ingenuas palabras de mi hijo provocaron en mí un dolor tan profundo que apenas puedo describirlo, pues me hicieron comprender que el esclavo negro había mentido

«Es imposible encontrar al esclavo en una ciudad tan grande como ésta», se dijo, «así que me encerraré en casa durante estos tres días. Sólo en Alá confío: si el Altísimo lo desea, me salvaré de la muerte».

Al cabo de tres días, Yafar firmó su testamento, abrazó a su mujer y a sus hijos, se despidió de ellos y se dispuso a morir con entereza. A mediodía, un cortesano llamó a la puerta de su casa y le dijo:

«Debes saber que el sultán te espera para matarte, pues no has sabido cumplir la tarea que te fue encomendada.

El visir se dispuso a seguir al cortesano, pero antes quiso besar a su hija menor, que tenía seis años. Sabía que no volvería a verla nunca más, así que la tomó en sus brazos y la apretó contra sí con la mayor ternura. Al besarla, notó que la niña escondía bajo el vestido un bultito que despedía un olor muy agradable.

«¿Qué llevas en el pecho, hija mía? —preguntó el visir.

«Una manzana —le respondió la niña—. Me la vendió nuestro esclavo, el negro Rayán, por dos cequíes.

Al oír las palabras «manzana» y «esclavo», el gran visir sintió un júbilo enorme y lanzó un grito de sorpresa y de alegría. Al instante, metió la mano en el pecho de su hija, tomó la manzana y mandó llamar al negro Rayán. Cuando lo tuvo delante, le dijo:

«Bribón, ¿de dónde has sacado esta manzana?

Entonces el esclavo confesó lo que había sucedido:

«Señor, hace cinco días se la quité a un niño que jugaba en la calle. Aunque corrí tras de mí diciéndome que la manzana era de su madre, que se encontraba enferma, no quisé devolvérsela.

Yafar escuchó las palabras de Rayán con menoscprecio, asombro y júbilo, y ordenó al esclavo que lo acompañara al palacio del califa, ante quien el visir relató con detalle todo lo acaecido.

Grande fue el asombro que mostró Harún al-Rasid mientras escuchaba el relato de Yafar.

«Jamás he oído una historia igual —dijo—. Ordenaré que mis criados la transcriban para que sirva de lección a

los hombres futuros. Pero antes —agregó mirando al negro Rayán— debo castigar a este esclavo de modo ejemplar.

—Estoy de acuerdo contigo, señor —respondió el visir—, pero ni el crimen de mi esclavo es imperdonable ni la historia que os he contado es la más peregrina⁵ del mundo. Como sé que Vuestra Majestad se deleita en oír casos extraordinarios, le narraré uno de ellos a condición de que, si le agrada, indulte a mi esclavo.

—Así lo haré —replicó el califa—; pero no creo que la historia que vas a narrarme iguale en asombros a la de las tres manzanas.

Entonces Yafar tomó la palabra y relató la historia de Bedredín y de la Reina de la Hermosura. Esta bellísima mujer, que vivía en El Cairo, fue condenada a casarse con un esclavo jorobado y vil. Pero Bedredín, enamorado de la muchacha, espantó al jorobado con la ayuda de un genio, se introdujo en la alcoba de la Reina de la Hermosura y compartió con ella una apasionada noche de amor. Al amanecer, dos genios arrancaron a Bedredín de la cama sin llegar a despertarlo, lo condujeron por los aires hasta Damasco y lo abandonaron desnudo a las puertas de la ciudad. Cuando el muchacho abrió los ojos, se encontró rodeado de gentes malcaradas que le reprochaban su desnudez y lo insultaban por creer que se había emborrachado. Bedredín les contó que había pasado la noche en El Cairo con la mujer más hermosa del mundo, pero nadie dio crédito a sus palabras, así que el joven acabó por convencerse de que sus amores con la Reina de la Hermosura habían sido sólo un sueño. A lo largo de diez años, Bedredín vivió con humildad en Damasco sintiendo crecer en su interior la nostalgia por aquella mujer que había creído poseer durante una larga noche de verano. Mientras tanto, la Reina de la Hermosura no lograba olvidar a Bedredín, así que un buen día pidió a su padre que buscara al muchacho por todas las ciudades del mundo. Tras un largo viaje, el anciano encontró a Bedredín en Damasco, ordenó a sus criados que lo capturasen y lo en-

⁵ peregrina: sorprendente.

cerrasen en una jaula y lo llevó a tierras de Egipto con la amenaza de que en El Cairo lo condenarían a muerte. Bedredín sufrió mucho, porque no lograba comprender nada, pero cuando llegaron a Egipto se había quedado dormido a causa del cansancio. Entonces unos criados lo llevaron hasta la alcoba de la Reina de la Hermosura, lo desnudaron y lo acostaron en la cama. Cuando, a la mañana siguiente, Bedredín abrió los ojos y vio a su lado a la mujer a la que tanto amaba, creyó que acababa de despertarse después de su larga noche de amor con la Reina de la Hermosura y tuvo por seguro que sus diez años en Damasco no habían sido más que un sueño.

El califa escuchó con atención la historia de Bedredín y la Reina de la Hermosura, y la juzgó como una de las más fascinantes que había conocido, así que decidió conceder el perdón al esclavo Rayán.

—En cuanto a ti —agregó, dirigiéndose al joven que había matado a su mujer—, te daré por esposa a la mejor de mis esclavas, para que puedas olvidar lo mucho que has padecido.

• • •

—En verdad puede decirse —exclamó Sahriyar cuando Sahrazad concluyó su historia— que Harún al-Rasid fue un hombre magnánimo, pues premiaba con generosidad las buenas historias.

—Bien lo supo el persa Alí —respondió Sahrazad—, que relató una anécdota a Harún una noche en que el califa no lograba conciliar el sueño y recibió por ello una riquísima recompensa.

El sultán Sahriyar quiso conocer la historia que Alí había relatado a Harún al-Rasid, y entonces Sahrazad rememoró las palabras del persa:

Entonces, el curdo repitió a gritos una extensa lista de todas las cosas que se encontraban en la bolsa, a lo que yo sólo pude responder con otra relación de igual longitud.

—Bien —dijo el cadí—. Ya veo que no son ustedes más que dos personas sin escrúpulos, venidas hasta aquí para hacer perder el tiempo a todos los cadíes de este bendito reino. Porque en ningún lugar del mundo, desde China hasta Sayarat Umm Gaylán, ni desde Persia hasta Sudán, ni desde Wadi Numán hasta la tierra de Jurasán, ha oído nadie hablar jamás de una bolsa tan sin fondo como ésta.²

Y, sin más tardanza, ordenó a un criado que abriera la bolsa, y todo lo que apareció fue: un trozo de queso, un limón y dos aceitunas.



—¡Esta no es mi bolsa! —dije—. La mía debe de haberse extraviado, con todos sus tesoros en su interior.

Y, diciendo eso, le di la bolsa al curdo y seguí mi camino.

• • •

La historia del persa Alí hizo reír hasta la saciedad al rey Harún al-Rasid, quien agradeció el relato con una generosa recompensa.³ También el sultán Sahriyar se divirtió mucho con aquel cuento, que calificó de asombroso.

—Pues más asombrosa e hilarante es aún la historia del jorobado —dijo Sahrazad.

—¿Qué historia es ésa? —preguntó Sahriyar.

Entonces, Sahrazad relató la historia de:

² El cadí cita lugares muy diferentes y distantes, como Sudán, en África y Jurasán, que corresponde a una antigua región de Asia Central.

³ Víctima de terrores insomnios, a Harún al-Rasid le gusta distraer sus noches oyendo cuentos. Cuando le agradan, se muestra ilimitadamente generoso: en *Las mil y una noches* es habitual que los rapsodas salgan del palacio real con enormes sacos de monedas cargados al hombro.

El jorobado

Cuentan que hace muchos siglos vivió en una ciudad de la China un sastre que poseía grandes riquezas y que llevaba una vida placentera y desahogada. Todas las tardes salía a pasear con su esposa, y ambos deambulaban por la ciudad buscando los modos más extravagantes de divertirse. Un día, el sastre y su mujer se toparon con un jorobado que trabajaba como bufón del rey,¹ y su deforme figura les hizo reír. Tras conversar animadamente con él durante unos minutos, decidieron invitarle a cenar. El jorobado aceptó la invitación, así que el sastre se dirigió al mercado para comprar pescado frito, pan y limones, además de unos dulces para el postre.

Mientras se regalaban con aquellos manjares, la esposa del sastre, con ánimo de broma, tomó un filete grande de pescado y se lo metió a la fuerza en la boca al jorobado, al tiempo que le decía:

—¡Por Alá! Te vas a tragar este bocado de una vez y no te dejaré masticarlo.

El jorobado, obediente, engulló lo que le daban.

Pero Dios no vio con buenos ojos aquella broma. Porque una gran espina que había en el trozo de pescado se le clavó en el gáznate¹ al jorobado y acabó por asfixiarlo, de manera que el hombre murió en el acto.

Grande fue la consternación² del sastre y de su esposa.

¹ gáznate: garganta.

² consternación: pena y disgusto intensos.

³ Los reyes persas y egipcios de la antigüedad fueron los primeros que se hicieron acompañar por bufones, quienes, al tiempo que distraían al soberano, le decían en tono de broma las verdades más trascendentes y amargas.

—¡No hay fuerza ni poder sino en Dios, el Altísimo! —exclamó el sastre—. ¿Cómo es posible que una broma sin malicia ocasione un destino tan adverso? Este pobre hombre estaba predestinado a morir en nuestras manos.

—¡Deja ya de lamentarte! —respondió su esposa—. He aquí lo que vamos a hacer: cubriremos al jorobado con una colcha de seda y entre los dos lo llevaremos a casa del médico. Por el camino, irás diciendo en alta voz: «Es nuestro hijo, es nuestro hijo. Ha enfermado de viruela y buscamos a un médico. ¿Dónde podemos encontrarlo?»

Así lo hicieron, y la gente que pasaba por la calle hacía todo lo posible por evitarlos, pues temía el contagio de la viruela. Finalmente, llegaron a la casa de un médico judío y le dijeron a la esclava que les abrió la puerta que llevaban a un niño enfermo de un mal desconocido.

—Aquí tienes esta moneda de plata —añadió la mujer del sastre—; ve a decirle a tu amo que baje al instante.

Y mientras la esclava volvía, a todo correr, en busca de su amo, el sastre y su mujer subieron al jorobado por la escalera, lo apoyaron hábilmente contra la pared y se volvieron a casa tan deprisa como pudieron.

El médico estaba cenando con su esposa, pero, cuando vio la moneda de plata que le traía la esclava, se puso en pie de un salto y bajó corriendo para reconocer al enfermo, pues entendió que debía de pertenecer a una familia adinerada.² Con las prisas y la oscuridad, no reparó en el cadáver del jorobado, de manera que tropezó con él, lo derribó y lo hizo rodar por las escaleras con un enorme estruendo.

—¡Una luz! —exclamó el médico—, ¡una luz!

Cuando la joven esclava le acercó una lámpara, el médico vio el cadáver del jorobado tendido en el suelo y pensó que había muerto a causa de la caída.

—¡Hipócrates me valga!³ —dijo—. He matado a un jorobado.

² Los cuentos folclóricos, tanto en Oriente como en Occidente, suelen retratar a los judíos como individuos avariciosos.

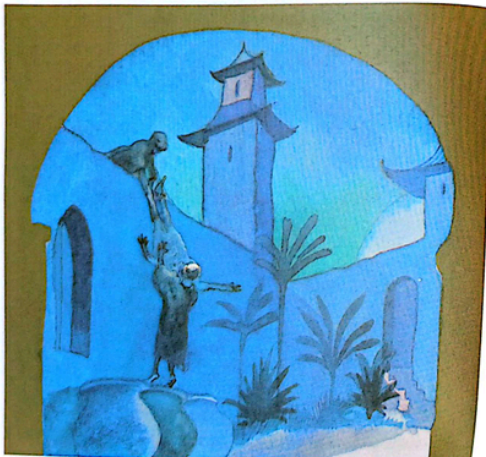
³ El griego Hipócrates, que vivió en el siglo V a.C., es el padre de la medicina occidental.



Y, después de subir en dos zancadas las escaleras, se presentó ante su esposa gimiendo y agitando los brazos.

—¡Deja ya de desvariar! —le interrumpió ella—; todas las cosas tienen arreglo. Lo subiremos a la azotea y desde allí lo arrojaremos al jardín de nuestro vecino, aquel musulmán que es cocinero del rey. Ya sabes que su casa está infestada de ratas y que los gatos y los perros entran en ella para comerse los alimentos que almacena en el jardín. Esos bichos están hambrientos, así que devorarán el cadáver y no dejarán ni rastro de él.

De manera que el médico y su mujer subieron al jorobado a la azotea y lo dejaron caer hasta el jardín del cocinero.

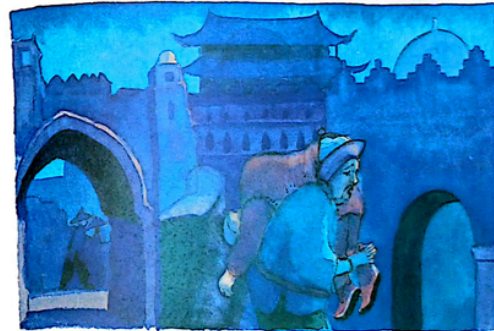


El musulmán no tardó en regresar a su casa. Abrió la puerta, encendió una vela y se dirigió a la cocina. Desde allí miró hacia el jardín y entre las sombras descubrió la silueta del jorobado.

—¡Dios todopoderoso! —se dijo—. ¡Así que no son ratones sino hombres quienes me roban!

Sin pensárselo dos veces, cogió una estaca y golpeó al extraño en la cabeza con todas sus fuerzas. «Cataplum», se oyó en el jardín. Al instante, el difunto cayó de bruces en el suelo. Al ver que no profería una sola queja, el musulmán le acercó la vela al rostro y descubrió con horror que había matado al ladrón.

—¡Menuda noche! —exclamó—. Malditas sean la manteca y la carne y los jorobados que se dedican a robar. ¡Ampárame, Dios mío, bajo tu manto protector!



Pero enseguida comprendió que de nada servía lamentarse, así que decidió aprovechar la oscuridad de la noche para deshacerse del cadáver. Tras comprobar que no pasaba nadie por la calle, se cargó al jorobado a la espalda y lo llevó hasta la entrada del mercado. Una vez allí, apoyó el cadáver contra una pared, como si fuera un borracho que descansase un momento antes de proseguir su camino. Luego, el cocinero regresó a toda prisa a su casa.

Poco después pasó por el mercado un cristiano que era administrador del sultán. Había estado bebiendo desde el anochecer, y la borrachera le hacía tambalearse de un lugar

a otro de la calle. Cuando llegó frente a la pared en que estaba apoyado el jorobado, decidió detenerse a orinar. De reojo, le pareció distinguir la figura de un hombre y pensó que debía de ser un ladrón de turbantes, así que apretó el puño y le asestó un revés en el pescuezo. «Actuar primero, preguntar después», se dijo. El jorobado se derrumbó con el primer golpe, y el administrador se le echó encima, al tiempo que lo aporreaba y pedía ayuda a gritos.

A las voces acudió el sereno con la lámpara y el chuzo⁴ y, aunque el administrador borracho explicó que había sido objeto de una agresión a manos del jorobado, la única conclusión evidente era que el presunto agresor estaba muerto. De manera que, tras recriminarle el delito que había cometido, el sereno maniató al cristiano y lo condujo a la casa del valí,⁵ donde lo encerró en una mazmorra hasta la llegada del día. Durante la larga noche, el administrador no cesó de repetirse:

—¡Jesús y María! ¿Cómo he podido matar a un hombre de un simple puñetazo?

Por la mañana, el valí interrogó al cristiano y decidió condenarlo a muerte. Tras montar el patíbulo,⁶ el verdugo pregonó la sentencia y una gran multitud se congregó para presenciar la ejecución del cristiano. Cuando el verdugo se disponía a ahorcar al administrador, se presentó el cocinero gritando:

—¡Alto! ¡Alto! No fue él quien mató al jorobado; fui yo.

Y pasó a relatar cómo lo había encontrado merodeando por su jardín, dispuesto a robarle la carne.

—Muy bien —dijo el valí al pregonero—, cambiemos de condenado. Ahorca a este individuo, puesto que ha confesado su delito.

Pero tan pronto como todo estuvo dispuesto para ahorcar al cocinero, apareció el médico judío, gritando a su vez:

—¡Alto! ¡Alto! No fue él quien mató al jorobado; fui yo.

⁴ chuzo: palo que tiene un pincho de hierro en un extremo y que se utiliza como arma.

⁵ valí: gobernador de un *valiato* (provincia de un estado musulmán).

⁶ patíbulo: tablado sobre el que se ejecuta a los condenados a muerte.



Y contó cómo lo había derribado escaleras abajo en su propia por ganarse las monedas de plata de sus nuevos clientes.

—Muy bien —dijo el valí al verdugo—, cambiemos de condenado. Ahora ca a este individuo, puesto que ha confesado su delito.

El verdugo pasó la soga del cuello del musulmán al cuello del judío, pero mientras lo hacía resonó la voz del sastre entre la multitud:

—¡Alto! ¡Alto! No fue él quien mató al jorobado; fui yo.

Y procedió a contar la triste broma del filete de pescado.

El valí, que no salía de su asombro, pensó que aquel suceso merecía ser escrito en los libros de historia. Pero una vez más tenía que tomar una decisión:

—Muy bien, cambiemos de condenado. Ahorca a este individuo, puesto que ha confesado su delito.

—Así lo haré —respondió el verdugo, y a continuación murmuró—: Espero que este sea el último cambio, porque de lo contrario no ahorcaré a nadie en todo el día.

Mientras tanto, en la corte, el sultán echó de menos al jorobado, pues era su bufón predilecto y quien le proporcionaba los mejores ratos. Cuando preguntó a los cortesanos por él, le dijeron:

—Se lo han llevado al valí y estaba muerto. El valí ha ordenado ejecutar al asesino, que era un cristiano, pero otros tres hombres han alegado uno tras otro: «Yo fui quien lo mató».

La historia suscitó la curiosidad del sultán, quien ordenó a su chambelán que bajara al patíbulo, despidiera al verdugo y condujera a palacio a todos los implicados en el suceso. El chambelán obedeció a su señor, de modo que el valí, el sastre, el médico, el cocinero y el administrador no tardaron en presentarse ante el sultán. El valí se adelantó a los otros y refirió con todo detalle la historia del jorobado, que el sultán escuchó al borde de la hilaridad. Cuando el valí concluyó su relato, el sultán ordenó a sus escribas que grabaran todo lo sucedido en letras de oro.⁴

⁴ Los reyes de la antigüedad tenían a su servicio un cuerpo de escribas o copistas encargados de poner por escrito los sucesos memorables que acaecían en el reino.

—Porque —añadió—, ¿habéis oído algo más extraordinario que las cuatro muertes de mi jorobado?

Como si respondiera a un desafío, el administrador se adelantó y dijo:

—Si me lo permites, yo te contaré una historia mucho más sorprendente y prodigiosa que la del jorobado.

—Está bien —respondió el sultán—. Cuenta lo que tengas que contar.

Entonces, el administrador relató la historia de un hombre que, a pesar de ser muy rico y bien parecido, robó oro por el amor de una mujer y perdió por ello la mano derecha.

Aunque el caso era asombroso, el cocinero declaró que conocía otro más sorprendente. El sultán le pidió que lo contase, y entonces el cocinero relató la historia de un mercader de Bagdad que, tras conseguir entrar en el harén del califa,⁵ se casó con la despensera, y, al día siguiente de la boda, le cortaron los pulgares de manos y pies porque se atrevió a hacer el amor con ella cuando tenía las manos manchadas de un guiso aliñado con ajo.

En cuanto el cocinero dejó de hablar, el médico afirmó que conocía una historia más asombrosa que la del musulmán y la del cristiano. Como el sultán manifestó su deseo de oírla, el judío relató la historia de un joven que se acostó con la hermana de su prometida, y ésta, devorada por los celos, asesinó a su propia hermana en la cama donde yacía con el muchacho, quien prefirió que le cortaran una mano antes que confesar lo que había sucedido.

Cuando el médico dejó de hablar, el sultán dijo:

—Ninguna de las historias que habéis referido iguala en extrañeza a la aventura del jorobado, de modo que sólo me queda ordenar que os ahorquen a los cuatro.

—Antes de que eso ocurra —replicó el sastre—, permíteme que te cuente una historia que encierra mayores prodigios que cualquiera de las que has oído.

⁵ El harén (haremlik en árabe) es el departamento reservado a las mujeres en las casas musulmanas; está separado de la zona que habitan los hombres (el selamlık) y no puede ser visitado por ningún varón ajeno a la familia.

—Cuenta tu historia —dijo el sultán—, pero si no es más asombrosa que la del jorobado, los cuatro seréis ejecutados sin más dilación.

Entonces el sastre relató que, en las horas previas a la muerte del jorobado, había asistido al convite de bodas de uno de sus colegas, al que estaban invitados todos los agremiados⁷ de la ciudad: los sastres, los hilanderos de la seda, los alfombreros y demás.

Durante el banquete se presentó un joven muy bien parecido, aunque cojo de una pierna. Al entrar en la sala, el muchacho observó que entre los invitados se encontraba cierto barbero de tez⁸ oscura y, tan pronto como lo vio, dio media vuelta y quiso abandonar la fiesta.

—He jurado no sentarme nunca en la misma habitación ni permanecer en la misma ciudad que ese barbero de tez oscura y de mal agüero —explicó.

Cuando lograron convencerle para que diera más detalles sobre aquel asunto, el joven contó que, algún tiempo atrás, había estado enamorado de una de las hijas del cadí de Bagdad. Con mucho ingenio se las arregló para concertar una cita secreta con ella, que habría de tener lugar mientras el padre de la muchacha oraba en la mezquita.⁹ Antes del encuentro, el joven quiso recibir los cuidados de un barbero, así que rogó que le trajeran al más discreto y apacible de cuantos trabajaran en Bagdad. Pero cuáles no serían su sorpresa y su desesperación cuando vino un barbero que, a pesar de que se hacía llamar El Silencioso, alardeaba de poseer amplios conocimientos de todas las ciencias y hablaba sin descanso de lo divino y de lo humano:

—Además de ser el barbero más reputado¹⁰ de Bagdad —le dijo—, conozco a la perfección todos los secretos de la astrología,

la alquimia,
la gramática,

⁷ agremiado: individuo que pertenece a un gremio (corporación formada por un conjunto de personas que comparten un mismo oficio).

⁸ tez: piel del rostro.

⁹ mezquita: templo musulmán.

¹⁰ reputado: que posee fama y buena reputación.



la lógica,
la medicina,
la poesía,
la retórica,
las matemáticas,
la arquitectura
y la teología.⁶

Para demostrarlo, el barbero peroró¹¹ durante mucho rato acerca de todas esas materias, con lo que provocó la desesperación de su cliente. Pero, no contento con ello, mostró curiosidad por la cita del joven, y con su insistencia logró sonsacarle que se había enamorado de la hija del cadí y que esperaba verla en secreto aquella misma tarde. Aunque el joven quiso deshacerse cuanto antes del barbero, éste se empeñó en acompañarlo hasta la casa del cadí, adonde finalmente llegaron ambos con mucho retraso. Poco después,

¹¹ perorar: hablar largo rato y en tono solemne.

⁶ El folclore árabe satiriza a menudo a los barberos por su desahogada curiosidad y su costumbre de hablar incansablemente, de ahí el irónico apodo del personaje, que se hace llamar «El Silencioso». El barbero dice ser experto en la alquimia, que busca procedimientos químicos para convertir los metales en oro, la retórica, o arte de hablar con precisión y belleza para persuadir o conmovir al oyente, y la teología, que se ocupa de Dios y sus atributos.

la torpeza y la indiscreción del barbero provocaron que el joven fuera descubierto en las habitaciones de su amada, por lo que hubo de emprender una fuga rápida y repentina, a consecuencia de la cual se rompió una pierna. El barbero, pues, había sido para el muchacho la causa de un sinfín de desgracias, así que no era de extrañar que el joven no quisiera volver a verlo y que deseara abandonar la fiesta en que acababa de encontrarlo.

El barbero, por su parte, demostró cuán verdad era todo lo que el joven había dicho, pues de inmediato procedió a disertar sobre su fama de hombre silencioso y, a continuación, narró a todos los presentes seis prolijas¹² historias acerca de cada uno de sus seis hermanos, a quienes identificó por sus respectivos defectos: el cojo, el tuerto, el mutilado, el ciego, el desorejado y el bizzo. Aturdidos por la insoportable locuacidad¹³ del barbero, el sastre y sus amigos decidieron encerrarlo en un cuarto oscuro y lleno de ratas, donde habría de descansar hasta que se le enfriase la lengua.

—He de confesar que has logrado asombrarme con tu relato —exclamó el sultán—. Pero dime, ¿dónde se encuentra ese barbero del que me has hablado? Con sinceridad te confieso que me gustaría conocerlo antes de tomar una decisión sobre vosotros cuatro.

Para satisfacer al sultán, los chambelanes fueron en busca del barbero, lo sacaron del cuarto infestado de ratas y lo llevaron a palacio. Una vez allí, le explicaron la historia del jorobado y de sus múltiples asesinos.

—Verdaderamente —dijo el barbero retorciéndose de risa—, hay motivos de asombro en toda muerte, ¡pero la de este jorobado merece sin duda escribirse en letras de oro!

—¿Qué quieres decir? —dijo el sultán con perplejidad.¹⁴

—¡Que este jorobado muerto está muy vivo!

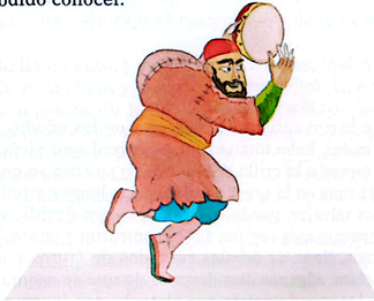
Entonces el barbero ordenó que destaparan el cadáver, se acercó a él, sacó de su bolsa un unguento con el que empapó el cuello del jorobado y, con la ayuda de unas tenazas

¹² *prolijas*: demasiado detalladas, pesadas.

¹³ *locuacidad*: tendencia a hablar demasiado.

¹⁴ *perplejidad*: confusión, duda.

de hierro, le sacó la espina del gatzate. Acto seguido, el jorobado estornudó, como alguien que ha comido un rábano picante, y se incorporó como si nada hubiera ocurrido. El suceso dejó estupefactos a todos los presentes, y el sultán lo consideró el mayor de los muchos prodigios que aquel día había podido conocer.



A partir de aquel instante, y durante muchos años, el jorobado siguió bromeando en presencia del sultán, de la misma manera que el sastre sastreó, el médico medicó, el cocinero cocinó, el administrador administró y el barbero barbeó hasta que vino en su busca, para cada uno a su debido tiempo, la Destrucciona de todas las dulzuras y la Cercenadora de todas las uniones.⁷



Y cuando Sahrazad hubo concluido el cuento del jorobado, siguió narrando más historias de los reyes y príncipes de aquellas regiones. También relató, echando mano de sus recuerdos, fábulas de aves y bestias, entre ellas:

⁷ Es decir, 'la muerte', que *cercena* o corta la vida. El uso de una perífrasis para aludir al final de la existencia es sobre todo una costumbre poética en la literatura árabe, pero tiene su origen en una superstición que considera de mal agüero la mención directa de la muerte.

La fábula del león y el carpintero



En lo más antiguo del tiempo y en las edades más remotas, hubo una vez un pavo real que vivía con su esposa a la orilla del mar. Pero su casa se encontraba en una zona en la que abundaban los leones y toda clase de bestias salvajes, por lo que las dos aves decidieron buscar otro paraje más seguro. Lo encontraron por fin en una isla cercana, llena de árboles cargados de frutos y arroyos de agua clara. Algunos días después de que se asentaran en la isla, se les acercó un pato que aleteaba con fuerza al tiempo que daba gritos de terror:

—¡Atención! ¡Desconfiad de los hijos de Adán!¹ ¡Desconfiad, no me cansaré de repetirlo!

—Cálmate —lo serenó el pavo real—. Aquí estás fuera de peligro, pues ningún hombre ha pisado jamás esta isla.

—¡Al-hamdu li-lah!¹ —exclamó el pato—. Doy gracias a Dios por vuestra amabilidad, pero debéis saber que los hijos de Adán han aprendido a atravesar las aguas del océano y que no hay quien les supere cuando se trata de hacer el mal, porque son astutos y taimados.²

Para convencer a los pavos reales de la maldad de los hombres, el pato les contó la experiencia que acababa de tener con ellos. Una noche una voz de ultratumba le previno contra los hombres.

¹ *Al-hamdu li-lah*: ¡gracias a Alá!

² *taimados*: perversos, que hacen el mal con maquinación y astucia.

¹ *Hijos de Adán* es una perífrasis para aludir a la especie humana, pues tanto la Biblia como el Corán llaman Adán al primer ser humano.

—No te fíes de los hombres —le advirtió—, pues saben cómo cazar las aves y pescar los peces.

Tras el sueño, el pato despertó aterrorizado y emprendió una huida que duró mucho tiempo. Un día se encontró con un cachorro de león que permanecía sentado a la entrada de una cueva.

—Acércate —le dijo el cachorro—, y dime tu nombre y especie.

—Me llamo pato, y pertenezco a las aves; ¿quién eres tú?

—Me llamo león y mi padre me ha dejado en esta cueva para protegerme de los hombres. Sin embargo, tengo algo de miedo, pues esta noche he soñado que una voz profunda me prevenía contra los hijos de Adán.

—¡Dios mío —exclamó el pato—, es lo mismo que he soñado yo! El hombre es una amenaza y a ti que eres fuerte te corresponde la obligación de exterminarlo.

Con argumentos lisonjeros,³ el pato convenció al león para que lo acompañara en su peregrinaje y para que lo protegiese en caso de peligro. No habían avanzado mucho cuando vieron a lo lejos una espesa polvareda. Al acercarse más, advirtieron que era provocada por un asno que atravesaba a toda velocidad aquellas tierras. El león se cruzó en su camino y le increpó:⁴

—¡Escucha, animal de poco seso! ¿Cómo te llamas y cuál es tu especie?

—¡Oh, hijo del sultán! Soy asno y estoy huyendo de un hijo de Adán.

—¿Por qué razón? ¿Acaso temes que te mate?

—No, oh hijo del sultán, pero temo que, empleando su astucia, me utilice para cabalgar, porque tiene un instrumento llamado albarda⁵ para echármelo a la espalda, y otro llamado cincha⁶ para atarme por debajo de la barriga, y un

³ *lisonjeros*: halagadores, que agradan a quien los oye y le incitan a hacer lo que uno quiere.

⁴ *increpar*: regañar con severidad y dureza.

⁵ *albarda*: almohadón repleto de paja que se coloca sobre el lomo de las bestias de carga y sirve como montura.

⁶ *cincha*: cinto que sujeta la silla de montar o la albarda a la caballería.

tercero que me coloca debajo de la cola y un cuarto al que llama bocado, con el que me sujeta la boca; también ha fabricado una agujada⁷ con la que me obliga a cumplir sus órdenes y a transportar sus mercancías. Y cuando ya no pueda trabajar más, me matará y me arrojará por un barranco para que sirva de alimento a los perros.



—No temas —dijo el cachorro de león—, porque el pato y yo te defenderemos.

—Lo siento, señor mío —respondió el asno—, pero quiero alejarme cuanto sea posible del hombre y tan sólo hace unas horas que lo he dejado atrás.

El asno enderezó las orejas, miró fijamente el camino, echó a correr y desapareció en medio de una inmensa polvareda. Cuando la nube se hubo disipado, apareció un caballo negro con una estrella de plata en la frente.

—Ven aquí, noble bruto⁸ —llamó el león—, y dinos tu nombre y especie.

—Soy un corcel que pertenece a la especie de los caballos, y huyo de un hijo de Adán.

—¿Qué me dices? ¿Cómo es posible que una criatura tan poderosa como tú tenga miedo de un hijo de Adán, cuando yo sólo deseo encontrar a uno de ellos para acabar con él? Sin duda una sola de tus coces bastaría para vencerlo.

⁷ *agujada*: vara larga que tiene una punta de hierro en un extremo, con la que se pincha a las bestias para dirigir las hacia un lugar determinado.

⁸ *bruto*: bestia, animal.

—No te engañes, oh príncipe —dijo el caballo—; porque el hombre dispone de un ingenio llamado traba⁹ con el que me impedirá hacerlo, y, cuando decide montarme, utiliza una silla y una cincha y un bocado y unas riendas, con todo lo cual me fuerza a cumplir sus órdenes. Luego, cuando me haga viejo y ya no pueda correr para él, me venderá al molinero para que le triture el maíz, y el molinero, a su vez, me venderá al matarife,¹⁰ que me cortará el cuello y me desollará y me arrancará la cola para el fabricante de cribas,¹¹ y cocerá mi grasa para hacer velas de sebo.¹²

Cuando el cachorro de león escuchó aquello, su indignación contra los hijos de Adán se transformó en odio, así que pidió al caballo que le indicara dónde podía encontrar a tan desalmadas criaturas.

—Este mismo mediodía huí de uno de ellos. ¡Y ahora me persigue, así que voy a echar a correr de inmediato!

Apenas hubo dicho la última palabra, el corcel salió corriendo al galope. Poco después, el pato y el león encontraron a un camello muerto de miedo que bramaba¹³ con desesperación y golpeaba el suelo con las patas. El cachorro de león, al verlo tan alto y tan grande, lo tomó por un hijo de Adán, y ya se disponía a arrojarse sobre él para destrozarlo cuando el pato le advirtió de que aquella criatura se llamaba camello, y el camello le explicó que también él huía de un hijo de Adán.

—¿Cómo es posible? Sin duda con un golpe de tus pezuñas pondrías fin a su vida.

—No seas tan ingenuo, oh príncipe —respondió el camello—. Has de saber que el hombre es una criatura muy astuta que me coloca en la nariz un cordel de pelo de cabra que se llama anillo, y en la cabeza un arnés,¹⁴ y que me entrega

⁹ *traba*: cinta o cuerda que se utiliza para atar las manos o los pies de un caballo u otro animal.

¹⁰ *matarife*: individuo que mata y descuartiza las vacas, caballos y otros animales para destinarlos al consumo humano.

¹¹ *criba*: o *tamiz*, utensilio formado por un aro al que se fija una malla y que sirve para cribar (filtrar el trigo u otra semilla para limpiarla de impurezas).

¹² *sebo*: grasa que se extrae de los animales herbívoros.

¹³ *bramar*: gritar, aullar.

¹⁴ *arnés*: correa que se emplea para sujetar a las caballerías.

al menor de sus hijos para que me conduzca de aquí para allá por todo el mundo; y, cuando sea viejo y ya no sirva para nada, me venderá al matarife, que me cortará el cuello y entregará mi piel a los curtidores¹⁵ y mi carne a los cocineros. ¿Entiendes ahora por qué temo tanto a los hombres?

—¿Dónde has dejado a ese hijo de Adán? —preguntó el cachorro de león con un furor sin límites.

—¡Cómo! Incluso ahora debe de seguir buscándome, por eso voy camino del desierto donde no podrá encontrarme.

—Espera un poco, camello, quédate con nosotros y verás cómo lo haré pedazos y le quebraré los huesos y me beberé su sangre.

—¡No puedo detenerme! —dijo el camello, y se apresuró a escapar con sus largos pasos.

Apenas hubo desaparecido el camello, el pato y el león vieron acercarse a un hombrecillo viejo, enjuto¹⁶ y encorvado, que llevaba sobre los hombros un capazo con herramientas de carpintero y sobre la cabeza una rama de árbol y ocho tablas. El león avanzó en su dirección, y entonces el hombre le sonrió y le dijo:

—¡Oh, poderoso rey que ocupas el primer puesto en la creación y defiendes a estas criaturas de todo daño! ¡Te deseo horas felices y espero que Alá duplique tus fuerzas, pues de ese modo me podrás brindar protección a mí también!

—Cuenta con ello. Pero dime quién eres, porque en mi vida he visto un animal de tu especie y desearía ayudarte, aunque sólo sea por la elocuencia¹⁷ de tus palabras.

—¡Oh, señor de las fieras! Soy carpintero, y voy de camino, requerido por el leopardo, el visir de tu padre, para que le construya un refugio que lo proteja contra los hijos de Adán. Porque el leopardo sabe de la astucia de esas criaturas, y quiere tener una casa donde guarecerse¹⁸ de sus enemigos.

¹⁵ *curtidor*: persona que *curte* pieles, es decir, que las prepara para que al secarse no se pongan duras ni se pudran y se puedan usar para fabricar cosas.
¹⁶ *enjuto*: delgado.
¹⁷ *elocuencia*: capacidad de convencer o emocionar por medio de las palabras.
¹⁸ *guarecerse*: resguardarse, protegerse.



Cuando el joven león oyó aquellas palabras, no pudo evitar un sentimiento de honda indignación:

—¡Juro que acabaré con esos canallas que se hacen llamar hombres! ¿Cabe una osadía mayor que la de atemorizar al visir de mi padre?

Y al instante enmudeció y quedó pensativo. El carpintero aprovechó la situación para anunciar su partida:

—Si me permites, debo reemprender mi camino. Mis pasos son cortos y vacilantes y me espera un largo viaje y un duro trabajo.

—¡Alto, no te des tanta prisa! Antes de irte me construirás un refugio como el que debes levantar para el leopardo.

—¡Oh, señor de las fieras! —dijo el carpintero—, eso no puede ser. He de atender primero al leopardo, y luego volveré para ponerme a tu servicio y construirte una casa, o un palacio, si así lo prefieres.

—¡Por Dios todopoderoso! —rugió el león—, ¡no te marcharás de aquí hasta que me hayas construido una casa de tablas!

El pato, que desconfiaba del carpintero, intentó convencer al león para que dejara marchar al anciano, pero el ca-

chorro, movido por la ambición de no ser menos que el leopardo, no quiso atender a la advertencia de su amigo. Por el contrario, embistió al carpintero y le puso una de sus zarpas sobre el pecho.

—¡Ay de ti, carpintero! —agregó el león—. En verdad está justificado que temas a los hijos de Adán, porque eres un animal débil, incapaz de protegerte por ti mismo.

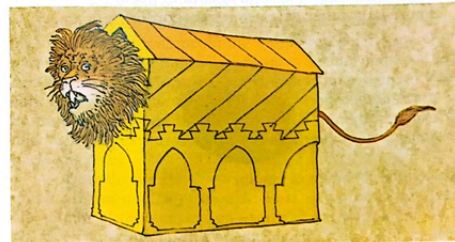
Pero el carpintero se puso en pie y sonrió al león, al tiempo que le decía:

—Te haré una casa, como me pides.

Enseguida procedió a clavar las tablas unas con otras hasta construir una habitación con forma de cofre a la medida del joven león. Sólo dejó abierto un extremo para poner una puerta; luego tomó martillo y clavos y le dijo al león:

—Entra en la casa por esa abertura, para que la ajuste a tu tamaño.

El león, con el ademán orgulloso de quien cree haber logrado una victoria, se deslizó en el interior de la casa a través de la abertura. Una vez que estuvo dentro, el carpintero colocó rápidamente el madero que faltaba y lo clavó.



—¡Carpintero! —exclamó el león—, ¿qué casa tan estrecha es ésta que me has hecho? ¡Abre la puerta y déjame salir!

—Desgraciadamente —dijo el carpintero—, soy débil y carente de fuerzas y no sé lo que podría sucederme si te de-

jara otra vez en libertad. Has caído en mi trampa, y morirás en esa jaula. Tu fuerza de león ha sido inútil frente a mi astucia.

El cachorro comprendió demasiado tarde que había tratado con un hombre, un miembro de aquella especie contra la que en tantas ocasiones le habían prevenido. El pato quedó aterrizado al comprobar que ni siquiera la agilidad y la firmeza de un león bastaban para derrotar a un hijo de Adán y, movido por el miedo, se alejó a toda prisa de la llanura. Cuando se detuvo por un instante y volvió la cabeza, observó una escena desoladora: el anciano había cubierto el cofre con matorrales y hierba seca y le había prendido fuego con una antorcha. Así fue como el león pereció del modo más cruel.

—¡Tal es la maldad de los hombres! —advirtió el pato.

—¡Que Alá nos libre de ellos! —exclamó el pavo real.

—Y que nos libre también de la maldad de los otros animales, que pueden ser tan crueles como los mismos hombres —añadió la esposa del pavo real—. Y, si no me creéis, recordad el caso del lobo y la zorra.

—¿Qué historia es ésta? —preguntó el pato.

Entonces, la mujer del pavo real recordó:



La fábula del lobo y la zorra

Hace algún tiempo un lobo y una zorra decidieron vivir juntos. Pero muy pronto el lobo empezó a tratar con crueldad a la zorra, haciéndola siempre de menos como si fuese una criada, zarandeándola¹ y rechazando todos sus ofrecimientos de amistad. La zorra aceptaba todo aquello con resignación, pero a la larga se dijo para sus adentros: «No tiene arreglo; debo acabar con este lobo y castigarlo así por su insolencia y orgullo».

Un día, la zorra descubrió un terreno plantado de vides que estaba cercado por una valla. Con gran alborozo,² advirtió que en el muro había una brecha por la que podía accederse a la viña. Pero, cuando se encontraba a punto de atravesar el agujero, pensó: «¿Y si fuese una trampa? Los hombres son astutos y es probable que hayan abierto esa grieta para cazarme». De modo que la zorra decidió obrar con toda cautela: introdujo lentamente la cabeza en el agujero y descubrió que el propietario de la viña había cavado al otro lado un pozo muy hondo y que lo había cubierto con unas ramas a fin de capturar a cualquier animal que quisiera robarle sus uvas.

—¡Alabado sea Dios! —exclamó la zorra—. No se engaña quien afirma que la prudencia es la mitad de la inteligencia. ¡Ojalá el lobo cayera en esta trampa! No sólo me libraría de él, sino que podría quedarme con todas las uvas de la viña para mí sola.

Así que la zorra regresó a casa y le dijo al lobo:

1 zarandear: agitar, golpear.
2 alborozo: alegría.

—Dios te ha preparado un camino para que entres en la viña.

—¿Cómo es posible? —respondió el lobo—. ¿Cómo puede saber una cosa así un ignorante como tú?

—¿Cómo? —dijo la zorra—. He ido a la viña y he comprobado que el propietario había muerto. Ahora mismo vengo de pasearme por entre las vides, que están cargadas de uvas.

El lobo, cegado por la codicia, corrió hacia la viña, mientras la zorra lo seguía a corta distancia. Cuando llegaron ante la brecha, la zorra dijo:

—Entra por aquí, deprisa.

Entonces el lobo lanzó un aullido de alegría y saltó con todas sus fuerzas a través de la brecha. Las ramas que cubrían el hoyo cedieron de inmediato y el lobo cayó en el fondo del pozo.

La zorra se asomó a la orilla del hoyo y, al comprobar que el lobo aullaba de pena, no pudo reprimir las lágrimas.

—Observo, amiga zorra —dijo el lobo al verla—, que también a ti te entristece contemplar con cuánta crueldad me ha tratado el destino; pero, ¿no podríamos encontrar algún medio que me permitiera escapar?

—No, no, amigo lobo —respondió la zorra—, no me malinterpretes. No lloro por tu triste situación, sino por la alegría que me causa verme libre de ti.

—Nunca imaginé que fueses tan malvada.

—Has recibido el castigo que merecías: la gula³ y la arrogancia han sido tu perdición —replicó la zorra al tiempo que hacía ademán de irse.

—Por favor, no me abandones; avisa a mis familiares para que vengan a buscarme —suplicó el lobo.

—¿Estás loco? Ni por todo el oro del mundo te sacaré de ahí. Quien la hace la paga.

—No seas rencorosa y escúchame: si me sacas de aquí olvidaremos el pasado e iniciaremos una pacífica convivencia, sin viejos rencores. Nunca más volveré a maltratarte.

—¡Falsas promesas! No te ayudaré.

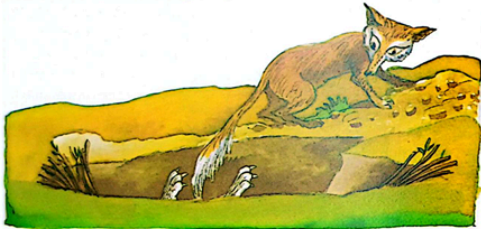
3 gula: glotonería.



El lobo comprendió que la zorra no iba a apiadarse de él, así que decidió encomendarse a Dios:

—Si me libras de este hoyo, Señor —dijo mirando al cielo—, te aseguro que no volveré a agraviar a la zorra, me reformaré, me cubriré con el manto de la santidad y subiré a las montañas como peregrino, cantando tus alabanzas.

Al escuchar aquellas humildes palabras, la zorra no pudo evitar un estremecimiento. Extrañada por los propósitos devotos⁴ del lobo, se acercó al hoyo y estuvo a punto de caer en él. Aunque enseguida recuperó el equilibrio, su cola quedó colgando hacia el interior del hoyo y, en cuanto el lobo la vio, tiró de ella hasta lograr que la zorra cayera en el pozo.



—¡Ya te tengo, zorra despiadada! —gritó el lobo con alegría—. Hace un momento estabas ahí arriba, riéndote de mí, y un instante después te hallas aquí abajo, una vez más a mi merced. Ten la seguridad de que voy a poner fin a tu vida antes de que me veas muerto.

«¡Ah!», se dijo la zorra, «he vuelto a caer en la trampa de este tirano, y ahora he de utilizar toda mi habilidad y mi astucia para librarme de sus garras».

Así que durante un largo rato intentó persuadir al lobo de que había lanzado voluntariamente su cola al interior del hoyo con la intención de salvar a quien seguía considerando su mejor amigo.

⁴ devoto: religioso.

—Comprende que en nada te favorece matarme —le dijo al lobo—, pues aún podemos salvarnos los dos. Si te levantas en toda tu estatura —añadió— y yo trepo por tu espalda, podré alcanzar el borde del hoyo, y, de un salto, estaré fuera; luego iré a buscar algo a lo que te puedas agarrar, para que tú también escapes.

Al lobo no le convencieron los argumentos de su compañera, pero comprendió que tal vez no hubiera otra manera de salir del pozo, de modo que permitió que la zorra se encaramase a su espalda. Después, se alzó lo más que pudo, y la zorra saltó como salta una castaña puesta al fuego. En cuanto estuvo arriba asomó la cabeza y le gritó al lobo:

—¡Escúchame, dos veces embuster! Arrepíentete de verdad y acude de corazón a Dios, porque nunca volveré a fiarme de ti. ¿Cómo has podido creer que deseara salvarte?

Acto seguido, la zorra se encaramó al muro que rodeaba la viña y desde allí lanzó unos gritos ensordecedores para llamar la atención de los campesinos. Cuando éstos la vieron, se lanzaron tras ella, pero la zorra logró huir con una veloz carrera. No pretendía otra cosa más que atraer a los campesinos hasta la viña para que descubrieran al lobo en el fondo del hoyo. Apenas lo vieron, los campesinos se armaron de palos y piedras y golpearon al lobo hasta matarlo. La zorra, mientras tanto, dio un rodeo y se acercó cautelosamente al otro extremo de la viña, donde comió un racimo tras otro hasta hartarse.



—Así fue como la zorra acabó con el animal que durante un tiempo había sido su compañero —dijo la esposa del pavo real.

—Debo reconocer —respondió el pato— que los zorros pueden ser tan astutos y tan crueles como los mismos hombres.

—Y no sólo los zorros —agregó el pavo real—, pues son muchos los animales ingeniosos y malignos que habitan la tierra. ¿O acaso no recuerdas lo que le sucedió al ratón con la comadreja?

—Nada sé de ellos —reconoció el pato—. Cuéntame, por favor, lo que les ocurrió.

Entonces el pavo real dio inicio a una nueva historia:



La fábula del ratón y la comadreja

En tiempos ya remotos vivían en la casa de un viejo labrador una comadreja¹ y un ratón, compartiendo todos los alimentos que encontraban. Un día, el labrador cayó enfermo, y el médico del pueblo le recetó sésamo² descascarillado. Su esposa pidió a las vecinas una medida de sésamo, la maceró con agua,³ peló todos los granos y los extendió para que se secaran; luego se marchó para atender a sus tareas en el campo.

La comadreja, que había presenciado, relamiéndose, todos los movimientos de la esposa del labrador, salió de su madriguera en cuanto la mujer se ausentó, y empezó a acarrear hasta su guarida el sésamo descascarillado para prepararse un buen banquete. Estuvo trabajando todo el día, de manera que, al caer la tarde, cuando la campesina regresó, apenas quedaban unos granos sobre la mesa.

—¡Dios me valga! —exclamó la mujer—, tengo un ladrón en mi casa —y se sentó a vigilar, acompañada de un buen garrote.

Al cabo de un rato, la comadreja salió de su agujero, dispuesta a transportar hasta su madriguera lo que aún queda-

¹ comadreja: mamífero de tamaño similar al de una ardilla, y tan vivo y ligero como ella. Se alimenta de animales pequeños, en especial de ratones, y tiene fama de animal perjudicial, pues devora los huevos de las aves y mata a los polluelos. Esos rasgos explican la maldad que en esta fábula se le atribuye.

² sésamo: semillas amarillentas y comestibles de las que se extrae un aceite de alta calidad.

³ macerar: sumergir durante un cierto período de tiempo una sustancia sólida en agua u otro líquido con el fin de ablandarla.



ba sobre la mesa. Pero, al ver a la mujer del labrador con el garrote en la mano, se dijo: «Mucho me temo que esta buena mujer se propone quitarle la piel a algo más que a unas semillas de sésamo. Me conviene ser prudente». Y, sin esperar un momento más, regresó a su agujero y acarreo de nuevo las semillas hasta la mesa de donde las había tomado.

«En verdad», se dijo la mujer del labrador, «este animal no puede ser el culpable de la desaparición del sésamo, porque lo trae de la madriguera de quien lo robó. Quien hace el bien merece ser recompensado con el bien». De manera que contuvo sus deseos de aporrear a la comadreja y siguió vigilando para descubrir al verdadero ladrón.

La comadreja, por su parte, adivinó lo que la mujer estaba pensando y, cuando vio a su compañero, el ratón, le habló en estos términos:

—Hermano mío, no sería buena vecina si no te dijera que nuestros anfitriones,⁴ el labrador y su esposa, han traído sésamo a casa, han comido hasta hartarse y han dejado en la mesa unas sobras que ni siquiera el rey y la reina de los ratones despreciarían.

El ratón, chillando de alegría, salió de su agujero y retozó⁵ y jugueteó entre los granos que, con tanta diligencia,⁶ la



comadreja había devuelto a la mesa. Al verlo, la mujer del labrador dedujo que tenía delante al culpable del robo, y le asestó un garrotazo tan enérgico que lo dejó muerto en el acto. La gula y la ingenuidad acabaron con la vida del ratón.

4 anfitrión: el que hospeda a alguien en su casa o le da de comer en su mesa.
5 retozar: brincar, saltar con alegría.
6 diligencia: cuidado, esmero.

Por el contrario, gracias a su astucia, la comadreja logró llevar desde aquel día una vida cómoda y llena de satisfacciones, pues recibía los cuidados de la esposa del labriego y ya no debía compartir nada con ningún otro animal.

Cuando el pavo real concluyó su relato, el pato comprendió que los animales podían ser tan malignos y peligrosos como los mismos hombres, pues tanto los unos como los otros prefieren el beneficio propio al bienestar ajeno. Temeroso de todos, el pato decidió construir su nido en aquella isla solitaria en la que no encontró más vecinos que los dos pavos reales. Allí vivió plácidamente durante cierto tiempo, hasta que un barco atracó en la isla y el animal fue descubierto por dos marineros, que no tardaron en cazarlo y en darle muerte.



—Ahora comprendo —dijo Dunyazad— que nadie puede librarse de su destino, por más que logre rehuirlo durante un tiempo.

—Así es —respondió el rey Sahriyar.

Hacia más de cien noches que Sahrazad relataba historias al sultán, pero su sabiduría y su memoria parecían inagotables, de modo que antes de amanecer decidió dar comienzo a un nuevo relato.

—Si mi Señor lo permite —anunció—, y puesto que el alba tardará en llegar, os explicaré una historia no menos prodigiosa.

—¿De qué se trata? —preguntó Dunyazad.

—Es la historia de Tálíb ibn Sahl y de los viajeros que encontraron la Ciudad de Bronce.

—Nada me complacerá más que conocerla —admitió el sultán disponiéndose a escuchar con suma atención.

Entonces, Sahrazad contó:

La historia de la Ciudad de Bronce

Las botellas del rey Salomón

En días muy remotos, vivió en la ciudad de Damasco un califa llamado Abd al-Málik ibn Meruán,¹ a quien nada le complacía tanto como reunir a su alrededor a sus sultanes y a los altos dignatarios¹ del reino para oír noticias del ancho mundo. Un buen día se presentó ante él un cortesano, cierto Tálíb ibn Sahl, famoso por sus muchos conocimientos, si bien sus estudios iban siempre encaminados a descubrir aquellos lugares del mundo donde pudiera esconderse algún tesoro.

—Emir de los Creyentes —dijo Tálíb—, hace algún tiempo emprendí un largo viaje hacia tierras occidentales. Tras varios días de serena navegación, una noche nos sorprendió una fuerte tormenta que acabó por arrastrar nuestra nave hasta un lugar desconocido, más allá de la gran isla de Sicilia. Era una tierra llena de desiertos y montañas habitada por hombres de piel oscura cuya lengua y religión no eran las nuestras.² Afortunadamente, se mostraron hospitalarios

1 dignatario: persona que posee una autoridad o cargo.

1 Abd al-Málik ibn Meruán (646-705) fue el quinto califa de la dinastía de los Omeya, que tenía su corte en Damasco. Durante su reinado, el imperio islámico se extendió por el norte de África hasta Cartago. «La Ciudad de Bronce» refleja precisamente ese momento histórico en que los árabes viajaban hacia Occidente y conquistaban amplios territorios en el norte de África y el sur de Europa.

2 El lugar en el que desembarcaron los viajeros es probablemente la isla de Dyerba, que se encuentra frente a Túnez. Antes de la invasión musulmana, esta isla estuvo ocupada por una tribu berber que vivía en cuevas excavadas en las montañas y, según la leyenda, sus primeros pobladores fueron los lotófagos, o «comedores de loto», de los que habla el canto IX de la *Odisea*.

Cuento Hansel y Gretel

Las tres hilanderas

—Tengo tres primas —dijo la joven—, y dado que se han portado muy bien conmigo, me gustaría no olvidarlas en mi felicidad; permíteme que las invite a la boda y las sienta a mi mesa.

La reina y el novio dijeron:

—¿Por qué no íbamos a permitirlo?

Cuando comenzó la fiesta, llegaron las tres doncellas con extraños ropajes y la novia dijo:

—Sed bienvenidas, queridas primas.

—¡Ay! —dijo el novio—. ¿Cómo tienes esas amistades tan desagradables?

Luego se dirigió a la del pie en forma de remo y preguntó:

—¿Por qué tienes ese pie tan ancho?

—De pisar.

Luego se dirigió el novio a la segunda y dijo:

—¿Por qué tienes ese labio tan colgando?

—De chupar —contestó ella—. De chupar.

A continuación preguntó a la tercera:

—¿Por qué tienes el pulgar tan ancho?

—De torcer el hilo —contestó ella—. De torcer el hilo.

Entonces se asustó el novio y dijo:

—A partir de ahora mi esposa no volverá a tocar la rueca.

Con esto se vio ella libre de la horrorosa tarea de hilar.

113

114

Hänsel y Gretel

Al lado de un gran bosque vivía un pobre leñador con su mujer y sus dos hijos; el muchachito se llamaba Hänsel y la niña Gretel. Tenían poco para comer, y un buen día, cuando en el país reinaba una enorme carestía, no pudo ni conseguir el pan diario. Por la noche pensaba en ello y se removía lleno de preocupación. Suspirando le dijo a su mujer:

—¿Qué será de nosotros? No podemos siquiera alimentar a nuestros pobres hijos, ya que no tenemos suficiente ni para nosotros mismos.

—¿Sabes una cosa, marido? —contestó la mujer—. Mañana muy temprano llevaremos a los niños al bosque, allí donde es más espeso; entonces les encendemos un fuego y le damos a cada uno un trocito de pan, luego nos vamos a trabajar y los dejamos solos. No encontrarán el camino de regreso a casa y así nos libramos de ellos.

—No, mujer —dijo el marido—, yo no hago eso. ¿Cómo voy a tener corazón de dejar a mis hijos solos en el bosque? Pronto aparecerían los animales salvajes y los destrozarían.

—Oh, qué necio eres —dijo ella—. Entonces tendremos que morir todos de hambre. Ya puedes ir cepillando las tablas para los ataúdes.

Y no le dejó en paz hasta que él consintió.

—Pero los pobres niños me siguen doliendo, desde luego.

Los dos niños no habían podido dormirse tampoco a causa del hambre y habían oído lo que la madrastra le había dicho al padre. Gretel lloró amargamente y le dijo a Hänsel:

—Ahora estamos perdidos.

—Tranquila, Gretel —dijo Hänsel—. No te entristezcas, ya buscaré yo el modo de ayudarnos.

En cuanto los padres se durmieron, se levantó, se puso su chaquetita, abrió la hoja inferior de la puerta y se deslizó hacia fuera.

En ese momento lucía la luna intensamente y los blancos guijarros que había ante la casa brillaban como monedas. Hänsel se agachó y metió tantos como le cupieron en el bolsillo de su chaqueta. Después regresó de nuevo, hablándole así a su hermana:

—No tengas miedo, querida hermanita, y duérmete tranquila. Nuestro Señor no ha de abandonarnos.

Y se metió de nuevo en la cama.

Hänsel y Gretel

Cuando se hizo de día y antes de que el sol saliera, llegó la mujer y despertó a los dos niños:

—¡Levantaos, perezosos! Vamos a ir al bosque a recoger leña.

Luego le dio a cada uno un trozo de pan y dijo:

—Tomad, aquí tenéis la comida, pero no os la comáis antes de mediodía, pues no vais a tener ya nada más.

Gretel se metió el pan bajo el delantal, porque Hänsel tenía las piedras en el bolsillo. Luego se pusieron todos juntos en camino con dirección al bosque. Cuando habían andado un rato, Hänsel se paró una y otra vez mirando hacia la casa. El padre dijo:

—Hänsel, ¿qué estás mirando y por qué te quedas atrás? Presta atención y no te olvides de andar.

—¡Ay, padre! —dijo Hänsel—. Estoy mirando a mi gatito blanco, está sentado en el tejado y me dice adiós.

La mujer habló:

—¡Tonto! Ese no es tu gatito, es el sol de la mañana que se refleja en la chimenea.

Hänsel no había mirado a su gatito, sino que había sacado cada vez un guijarro reluciente de su bolsillo y lo había arrojado al camino.

Cuando llegaron al interior del bosque, dijo el padre:

—Coged leña, niños, que haré un fuego para que no paséis frío.

115

116

Cuentos de niños y del hogar



Hänsel y Gretel cogieron ramas secas e hicieron un pequeño montón con ellas. Prendieron las ramas secas, y cuando el fuego era ya grande, dijo la mujer:

—Bien, niños, poneos aquí al lado del fuego y descansad; nosotros vamos al bosque a partir leña. Cuando hayamos terminado, volveremos y os recogeremos.

Hänsel y Gretel permanecieron sentados al fuego, y cuando llegó el mediodía, cada uno se comió su trocito de pan. Y como oían los golpes del hacha creían que su padre estaba cerca. Pero no era el hacha, sino una rama que él había atado a un árbol seco y el viento la movía de un lado para otro. Y como llevaban ya mucho tiempo sentados, los ojos se les cerraron de cansancio y se durmieron. Cuando, finalmente, se despertaron era ya noche cerrada. Gretel comenzó a llorar y dijo:

—¿Cómo podremos salir del bosque?

Hänsel la consoló:

—Espera un poco hasta que salga la luna, entonces encontraremos el camino.

Y cuando la luna hubo salido del todo, Hänsel cogió a su hermana por la mano y siguió el rastro de los guijarros, que brillaban como monedas recién fundidas y les mostraban el camino. Caminaron durante toda la noche, y cuando empezaba de nuevo a amanecer llegaron a la casa de su padre.





Llamaron a la puerta, y cuando la mujer abrió y vio que eran ellos, dijo:

—Niños malvados, ¿cómo es que habéis dormido tanto tiempo en el bosque? Creíamos que no queríais regresar.

El padre, sin embargo, se alegró, pues se le había encogido el corazón cuando los había tenido que dejar totalmente abandonados.

No mucho tiempo después volvía a haber necesidad por todas partes, y los niños oyeron cómo la madre, por la noche, le decía al padre en la cama:

—Ya nos hemos comido todo otra vez, solamente tenemos media libra de pan; después de esto será el final. Los niños tienen que irse, les llevaremos mucho más adentro del bosque para que no encuentren el camino de salida; de lo contrario, no habrá salvación para nosotros.

El hombre se apenó mucho y pensó: «Sería mejor repartir el último bocadito con tus hijos.» Pero la mujer no atendía a razones, insultándole y haciéndole reproches. El que ha cedido la primera vez, tiene que ceder la segunda, así que tuvo que volver a hacerlo. Sin embargo, los niños estaban todavía despiertos y habían oído la conversación. Cuando los padres se durmieron, se levantó de nuevo Hänsel y quiso coger guijarros como la vez anterior, pero la mujer había cerrado la puerta y no pudo salir. Sin embargo, consoló a su hermana y le dijo:

ma tan hermosa que se detuvieron y le escucharon. Y cuando terminó, batió sus alas y voló ante ellos; los niños le siguieron hasta que llegaron a una pequeña casa, en cuyo tejado se posó el pajarillo, y cuando se acercaron a ella vieron que la casita estaba hecha de pan y cubierta de pastel, y las ventanas eran de azúcar.

—Manos a la obra —dijo Hänsel—. Menudo banquete nos vamos a dar. Yo voy a comerme un trozo de tejado, Gretel, tú puedes comer de la ventana, que está dulce.

Hänsel alzó la mano y cogió un poco de tejado para probar cómo sabía, y Gretel se colocó al lado de los cristales y los mordisqueó. Entonces salió una fina voz de la habitación:

—Crunch, crunch, crunch. ¿Quién roe, roe?
¿Quién mi casita me come?

Los niños contestaron:

—Es el viento, sólo el viento,
el niño del cielo.

Y siguieron comiendo sin dejarse distraer. Hänsel, al que le estaba gustando mucho el tejado, arrancó un gran trozo de él, y Gretel cogió un cristal redondo de la ventana, se sentó y se puso a comerlo alegremente. De pronto se abrió la puerta y una mujer viejísima, que se apoyaba en una muleta, salió lentamente.



—No llores, Gretel, y duérmete tranquila. Dios, nuestro Señor, nos ayudará.

A la mañana siguiente vino la mujer y sacó a los niños de la cama. Les dio un mendruguillo de pan más pequeño que la vez anterior. En el camino hacia el bosque, Hänsel lo desmigajó en su bolsillo, se paró y echó una miguita al suelo.

—Hänsel, ¿por qué te paras y miras hacia atrás? —dijo el padre—. Sigue tu camino.

—Estoy mirando mi palomita que está sentada en el tejado y quiere decirme adiós —contestó Hänsel.

—¡Tonto! —dijo la mujer—. No es tu palomita, es el sol mañana que se refleja en la chimenea.

Hänsel, sin embargo, siguió arrojando una tras otras las migajas al camino.

La mujer llevó a los niños más hacia el interior del bosque, donde ellos no habían estado en toda su vida. A continuación hicieron de nuevo un gran fuego, y la madre dijo:

—Estaos aquí sentados, niños, y cuando os canséis, podéis dormir un poco. Nosotros vamos al bosque a cortar leña; cuando hayamos terminado, vendremos y os recogeremos.

Cuando llegó el mediodía, Gretel repartió su pan con Hänsel, que había esparcido el suyo por el camino. Luego se durmieron y pasó la tarde, pero nadie vino por los pobres niños. No se despertaron hasta entrada la noche, y Hänsel consoló a su hermanita diciéndole:

—Espera, Gretel, hasta que salga la luna, entonces veremos las migajas que yo he esparcido, y ellas nos mostrarán el camino a casa.

Cuando la luna salió se levantaron, pero no encontraron migaja alguna, ya que los muchos pájaros que vuelan por el bosque y los campos se las habían llevado. Hänsel le dijo a Gretel:

—Ya encontraremos el camino.

Estuvieron toda la noche andando y todo el día siguiente, de la mañana a la tarde, pero no lograron salir del bosque y estaban muy hambrientos, pues no tenían nada más que las pocas bayas que había en el suelo. Y como estaban muy cansados y ya no podían tenerse en pie, se tumbaron bajo un árbol y se durmieron.

Hacía ya tres días que habían abandonado la casa de su padre. Comenzaron de nuevo a andar, pero cada vez se adentraban más en la espesura del bosque y, si no recibían pronto ayuda, morirían. Pero al mediodía vieron a un hermoso pajarillo, blanco como la nieve, que estaba posado en una rama, cantando de for-

Hänsel y Gretel se asustaron tanto que dejaron caer lo que tenían en las manos. La mujer meneó la cabeza y dijo:

—¡Oh, queridos niños! ¿Quién os ha traído aquí? Entrad y quedaos conmigo, no os pasará nada malo.

Cogió a ambos por la mano y les llevó a la casita. Les sirvió buena comida, leche, filloas * con azúcar, manzanas y nueces. Luego se hicieron dos camitas con ropa blanca, y Hänsel y Gretel se metieron en ellas y pensaron que estaban en el cielo.

Pero la vieja que se había presentado de forma tan cordial era una bruja malvada que acechaba a los niños. Había construido de pan la casa solamente para atraerlos. Cuando caía uno en sus manos, lo mataba, lo cocinaba y se lo comía, y eso era para ella un día de fiesta. Las brujas tienen los ojos sanguinolentos y no ven bien de lejos, pero poseen un olfato tan fino como los animales y notan cuándo se aproximan seres humanos. Al llegar Hänsel y Gretel cerca de ella, se rió de forma malvada y dijo burlesco:

—A estos los tengo ya, no se me pueden escapar.

Muy temprano por la mañana, antes de que despertaran los niños, se levantó, y cuando vio a los dos dormir tan tranquilamente, con las mejillas rojas rellenas, se dijo para sí:

—¡Esto va a ser un buen banquete!

Entonces cogió a Hänsel con su mano seca, lo llevó a un pequeño establo y lo encerró tras una puerta enrejada. El gritó lo que quiso y pudo, pero no le sirvió de nada. Luego fue ella a donde estaba Gretel, la sacudió hasta despertarla y dijo:

—¡Levanta, holgazana, trae agua y hazle a tu hermano algo rico! Está sentado en el establo, tiene que engordar. En cuanto engorde, me lo comeré.

Gretel empezó a llorar amargamente, pero todo fue en vano, tuvo que hacer lo que exigía la bruja. A continuación le preparó al pobre Hänsel la mejor comida: Gretel, en cambio, no recibió más que caparazones de cangrejos. Cada mañana se deslizaba la vieja hasta el establo y decía:

—Hänsel, saca tu dedo para ver si has engordado.

Pero Hänsel sacaba siempre un huesecillo, y la vieja, que tenía los ojos turbios, no podía ver y pensaba que eran los dedos de Hänsel y se asombraba de que no engordara absolutamente nada. Pasaron cuatro semanas y Hänsel seguía estando flaco. Entonces se vio presa de impaciencia y no quiso esperar más tiempo.

—¡Gretel, ven aquí! —llamó a la muchacha—. Ve de prisa y trae agua, me da lo mismo que Hänsel esté flaco o gordo; mañana lo cortaré en trozos y me lo comeré.

—¡Ay, ay! —se lamentaba la hermanita mientras acarrea el agua; y cómo le rodaban las lágrimas por las mejillas—. ¡Dios mío, ayúdanos, por favor! —exclamaba—. ¡Si nos hubieran comido las alimañas en el bosque, por lo menos hubiéramos muerto juntos!

—Ahórrate tu gimoteo, no te va a servir para nada —decía la bruja.

A la mañana siguiente tuvo que salir Gretel temprano, colocar la marmita con agua y encender el fuego.

—Primero vamos a cocer pan —dijo la vieja—. Ya he encendido el horno y he preparado la masa.

Así que empujó a la pobre Gretel hacia el horno, del que salían las llamas del fuego.

—Entra dentro —dijo la bruja— y mira si está bien encendido para que podamos meter el pan.

Cuando Gretel estuviera dentro, ella cerraría el horno, Gretel se asaría allí dentro y se la comería. Pero Gretel advirtió lo que le rondaba por la cabeza y dijo:

—Yo no sé cómo tengo que hacerlo, no sé cómo puedo entrar ahí.

—¡Estúpida! —dijo la vieja—. La abertura es lo suficientemente grande. ¿no ves que hasta yo misma cabría ahí? —y a gatas metió la cabeza en el horno.



no había tenido ya ningún momento de alegría desde que había dejado a los niños en el bosque. La madrastra, por su parte, se había muerto. Gretel sacudió su delantalillo de manera que las piedras preciosas y las perlas cayeron rodando por la habitación, y Hänsel sacó un puñado tras otro de los bolsillos. Sus preocupaciones se acabaron entonces y vivieron felices en amor y compañía.

Colorín colorado este cuento se ha acabado, por allí corre un ratón, el que lo coja puede hacerse una gran capa de piel.



Entonces Gretel le dio un empujón, de tal manera que ella se resbaló más hacia dentro; entonces cerró la puerta de hierro y echó el cerrojo.

—¡Uff! —comenzó ella a dar enormes gritos, de forma espantosa. Gretel se marchó y la horrible bruja ardió de forma miserable. Luego corrió sin pérdida de tiempo a donde estaba Hänsel, le abrió el estabillito y gritó:

—¡Hänsel, estamos salvados! ¡La vieja bruja está muerta!

A continuación, Hänsel saltó como un pájaro sale de la jaula cuando se le abre la puerta. ¡Hay que ver lo que se alegraron ambos! Se abrazaron, saltaron de alegría, besándose muchas veces. Y como ya no había por qué tener miedo, entraron en la casa de la bruja y en todos los rincones había cajones con perlas y piedras preciosas.

—¡Estas son mejor que los guijarros! —dijo Hänsel, y se metió en los bolsillos todo lo que le cabía, y Gretel dijo:

—Voy a llevarme a casa también algo —y se llenó el delantalillo.

—Pero ahora vámonos —dijo Hänsel—. Hay que salir del bosque de la bruja.

Cuando habían andado ya varias horas, llegaron a una gran corriente.

—No podemos cruzarla —dijo Hänsel—, no hay ningún sendero ni tampoco puente.

—Por aquí tampoco pasa barquito alguno —contestó Gretel—, pero por allí viene nadando un pato blanco; si se lo pido, él nos ayudará a cruzar.

Entonces dijo:

—Patio, patio mío,
aquí están Hänsel y Gretel;
no hay ni sendero ni puente:
crúzanos en tu lomo.

El patito se acercó y Hänsel se montó en él y le pidió a su hermana que lo hiciera a su lado.

—No —dijo Gretel—, sería muy pesado para el patito. Primero cruzará a uno y luego a otro.

Así lo hizo el noble animalito, y cuando estuvieron ya felices en la otra orilla y hubieron andado un rato, el bosque les resultó cada vez más conocido y finalmente divisaron de lejos la casa de su padre. En esto comenzaron a correr, entraron precipitadamente en la habitación y se le echaron a su padre al cuello. El hombre

Las tres hojas de la serpiente

Había una vez un pobre hombre que no podía alimentar a su único hijo. Entonces el hijo habló así:

—Querido padre, os va tan miserablemente que yo soy una carga para vos. Lo mejor será que me vaya a ver cómo puedo ganarme el pan.

A continuación, el padre le dio su bendición y se despidió con gran pena de él. Por aquel tiempo, el rey de un poderoso país hacía la guerra. El joven se puso a su servicio y fue al campo de batalla. Y cuando llegó ante el enemigo, tenía lugar una enorme contienda; el peligro era grande y llovían balas de fusil, de tal manera que sus camaradas caían por doquier. El capitán también cayó, y los restantes quisieron emprender la huida, pero el joven se adelantó, les infundió valor y gritó:

—¿Es que vamos a dejar que se hunda nuestra patria?

Entonces le siguieron los otros; él atacó y venció al enemigo. El rey, al oír que tenía que agradecerle únicamente a él la victoria, le exaltó por encima de los otros y le dio grandes tesoros, convirtiéndole en el primero de su reino.

El rey tenía una hija, que era muy hermosa, pero era también muy rara. Ella había hecho el juramento de no convertir en su dueño y señor a nadie que no prometiera, en caso de morir ella antes, enterrarse vivo a su lado. En caso contrario, ella haría lo mismo, y si él moría antes, ella iría a la tumba con él. Esta promesa tan extraña había asustado hasta el momento a todos los pretendientes, pero el joven se quedó tan prendado de su belleza que no hizo caso de nada, sino que pidió la mano a su padre.

—¿Sabes —dijo el rey— lo que tienes que prometer?

—Debo ir con ella a la tumba —contestó— si la sobrevivo. Mi amor, sin embargo, es tan intenso, que no me importa correr ese riesgo.

Entonces el rey accedió a su deseo y la boda se celebró con todo lujo. Durante algún tiempo vivieron felices y contentos el uno con el otro.

Acaeció una vez que la reina contrajo una grave enfermedad y ningún médico pudo curarla. Y una vez muerta, el joven príncipe se acordó de lo que había prometido, y sintió pánico de tener que enterrarse en vida, pero no hubo otro remedio. El rey había colocado vigilantes en todas las puertas y no le era posible escapar a su destino. Cuando llegó el día en que el cadáver tenía que

Cuento Caperucita roja

Los siete cuervos

171

de allí y corrió hasta la luna, pero ésta era muy fría y también mala y despiadada y, cuando notó la presencia de la niña, dijo:

—Huelo, huelo a carne humana.

Rápidamente se alejó de allí y llegó a las estrellas, que fueron buenas y amables con ella y cada una se sentó en su sillita. La estrella de la mañana se levantó, le dio un huesecillo de pollo y dijo:

—Si no tienes el huesecillo, no podrás abrir la montaña de cristal, y en la montaña de cristal están tus hermanos.

La muchacha cogió el huesecillo, lo envolvió bien en un pañuelito y partió de nuevo, hasta que llegó a la montaña de cristal. El portón estaba cerrado y quiso sacar el huesecillo, pero cuando extendió el pañuelito, estaba vacío. Había perdido el regalo de las bondadosas estrellas. ¿Qué haría ahora? Ella quería salvar a sus hermanos y no tenía llave alguna para abrir la montaña de cristal. La buena hermanita cogió un cuchillo, se cortó un dedo meñique, lo metió en la puerta y abrió felizmente la cerradura. Cuando hubo entrado, salió a su encuentro un enanito que dijo:

—Niña, ¿qué buscas?

—Busco a mis hermanos, los siete cuervos —contestó ella.

El enano dijo:

—Los señores cuervos no están en casa, pero si quieres esperar hasta que lleguen, entra.

Luego puso el enanito la comida de los siete cuervos en siete platos y en siete vasitos, y de cada platito comió la hermanita un trocito, y de cada vasito bebió un traguito. En el último vasito dejó caer el anillo que había llevado consigo.

De pronto se oyó en el aire un zumbido y un lamento; entonces habló el enanito.

—Ya vienen los señores cuervos.

Entonces llegaron ellos y quisieron comer y beber y buscaron sus platitos y vasitos. Luego habló uno detrás de otro:

—¿Quién ha comido de mi platito? ¿Quién ha bebido de mi vasito? Ha sido una boca de ser humano.

Y cuando el último llegó al fondo del vaso, rodó hacia él el anillo. Entonces lo observó y reconoció que era el anillo de su padre y de su madre, y dijo:

—¡Alabado sea Dios! Si nuestra hermana se encontrase aquí, estaríamos salvados.

Cuando la muchacha, que estaba detrás de la puerta acechando, oyó el deseo, salió y entonces todos los cuervos recobraron su forma humana. Y se abrazaron, se besaron y partieron a casa alegremente.



Caperucita Roja

Erase una vez una pequeña y dulce muchachita, que en cuanto se la veía se la amaba, pero sobre todo la quería su abuela, que no sabía qué darle a la niña. Un buen día le regaló una caperucita de terciopelo rojo, y como le sentaba muy bien y no quería llevar otra cosa, la llamaron *Caperucita Roja*. Un día la madre le dijo:

—Ven, Caperucita, aquí tienes un pedazo de pastel y una botella de vino; llévaselo a la abuela, que está enferma y débil, y se sentirá aliviada con esto. Prepárate antes de que haga mucho calor, y cuando salgas ve con cuidado y no te apartes del sendero, si no, te caerás y romperás la botella, y la abuela se quedará sin nada. Y cuando llegues no te olvides de darle los buenos días, y no te pongas a curiosear antes por todas las esquinas.

—Lo haré todo bien —dijo Caperucita a su madre, y le dio la mano a continuación.

La abuela vivía muy dentro del bosque, a una media hora de distancia del pueblo. Cuando Caperucita llegó al bosque, se tropezó con el lobo. Pero Caperucita, que aún no sabía lo mal bicho que es el lobo, no tuvo miedo de él.



Caperucita Roja

173

—Buenos días, Caperucita Roja —dijo él.

—Muchas gracias, lobo.

—¿Adónde tan temprano, Caperucita?

—A ver a la abuela.

—¿Qué llevas debajo del delantal?

—Pastel y vino. Ayer lo hicimos. Con esto la abuela, que está algo débil, se alimentará y se fortalecerá.

—Caperucita, ¿dónde vive tu abuela?

—Todavía a un buen cuarto de hora andando por el bosque. Debajo de tres grandes encinas, está su casa; abajo están los setos del nogal, como sabrás.

El lobo pensaba para sí: «Esta joven y tierna presa es un dulce bocado y sabrá mucho mejor que la vieja; tengo que hacerlo bien desde el principio para cazar a las dos.» Siguió andando un rato junto a Caperucita Roja y luego dijo:

—Caperucita, mira las hermosas flores que están alrededor de ti, ¿por qué no echas una ojeada a tu alrededor? Creo que no te fijas en lo bien que cantan los pajarillos. Vas como si fueras a la escuela y aquí en el bosque es todo tan divertido...

Caperucita Roja abrió los ojos y cuando vio cómo los rayos del sol bailaban de un lado a otro a través de los árboles y cómo todo estaba tan lleno de flores, pensó: «Si le llevo a la abuela un ramo de flores, se alegrará; aún es pronto y podré llegar a tiempo.»

Y se desvió del sendero, adentrándose en el bosque para coger flores. Cogió una y, pensando que más adentro las habría más hermosas, cada vez se internaba más en el bosque. El lobo, en cambio, se fue directamente a casa de la abuela y llamó a la puerta:

—¿Quién es?

—Caperucita Roja, traigo pastel y vino. Abreme.

—¡Mueve el picaporte! —gritó la abuela—. Estoy muy débil y no puedo levantarme.

El lobo movió el picaporte, la puerta se abrió y él, sin decir una palabra, fue directamente a la cama de la abuela y se la tragó. Luego se puso sus vestidos y su cofia, se metió en la cama y corrió las cortinas.



174

Cuentos de niños y del hogar

Entre tanto Caperucita Roja había seguido buscando flores y cuando ya había recogido tantas que no las podía llevar, se acordó de nuevo de la abuela y se puso de nuevo en camino de su casa. Se asombró de que la puerta estuviera abierta y, cuando entró en la habitación, se encontró incómoda y pensó: «Dios mío, qué miedo tengo hoy, cuando por lo general me gusta estar tanto con la abuela.» Exclamó:



—Buenos días —pero no recibió contestación. Luego fue a la cama y descorrió las cortinas; allí estaba la abuela con la cofia tapándole la cara, pero tenía una pinta extraña.

—¡Ay, abuela, qué orejas tan grandes tienes!

—Para oírte mejor.

—¡Ay, abuela, qué ojos tan grandes tienes!

—Para verte mejor.

—¡Ay, abuela, qué manos tan grandes tienes!

—Para cogerte mejor.

—¡Ay, abuela, qué boca tan enormemente grande tienes!

—Para devorarte mejor.



Apenas había dicho esto, el lobo saltó de la cama y se zampó a la pobre Caperucita Roja.

Después de que el lobo hubo saciado su apetito, se metió de nuevo en la cama, se durmió y comenzó a roncar con todas sus fuerzas. El cazador, que pasaba en ese preciso momento por la casa, pensó: «Cómo ronca la anciana; tendrías que ir a ver si necesita algo.» Y cuando entró en la habitación y se acercó hasta la cama, vio que el lobo estaba dentro:



—¡Ah, estás aquí, viejo pecador! —dijo él—. ¡Tanto tiempo como llevo buscándote!

Entonces quiso cargar su escopeta, pero pensó que el lobo podía haber devorado a la abuela, y a lo mejor aún se la podía salvar, así que no disparó, sino que cogió las tijeras y comenzó a rajar al lobo la barriga. Cuando había dado unos cuantos cortes, salió la muchacha y dijo:

—¡Huy, qué susto tenía! En la barriga del lobo estaba todo muy oscuro.

Y luego salió la abuela también viva, aunque casi no podía respirar. Caperucita Roja cogió rápidamente unas piedras, con las

que llenaron la barriga al lobo. Cuando éste despertó, quiso irse saltando, pero las piedras eran tan pesadas que se cayó y murió.

A consecuencia de esto estaban los tres muy felices. El cazador le quitó al lobo la piel y se la llevó a casa; la abuela se comió el pastel y bebió el vino que había traído Caperucita Roja y se recuperó de nuevo. Caperucita Roja pensó: «Ya no te volverás a desviar en toda tu vida del camino, si tu madre te lo ha prohibido.»

Se cuenta también que, una vez, Caperucita Roja le llevó de nuevo a la abuela pastas, y otro lobo le habló y la quiso desviar del camino. Caperucita Roja se guardó de hacerlo y siguió directamente su camino, y le dijo a la abuela que se había encontrado con el lobo, que le había dado los buenos días, pero que la había mirado con tan malos ojos, que si no hubiera estado en un lugar público, la hubiera devorado.

—Ven —dijo la abuela—, vamos a cerrar la puerta para que no pueda entrar.

Poco después llamó el lobo y gritó:

—¡Abre, abuela, soy Caperucita Roja y te traigo pastas!

Ellas permanecieron en silencio y no abrieron la puerta. El cabeza gris dio varias vueltas alrededor de la casa, finalmente saltó al tejado y quiso esperar hasta que Caperucita Roja se fuera por la noche a casa; entonces él la seguiría y se la zamparía en la oscuridad. Pero la abuela se dio cuenta de lo que le rondaba por la cabeza. Ante la casa había una gran artesa

de piedra, y le dijo a la niña:

—Coge el cubo, Caperucita; ayer coci salchichas, trae el agua en la que las he cocido y échalo en la artesa.

Caperucita Roja trajo agua hasta que la gran artesa estuvo llena. Luego empezó el olor de las salchichas a llegarle a la nariz al lobo, olisqueó, miró hacia abajo, y finalmente estiró tanto el cuello, que no pudo sujetarse más y comenzó a resbalar, de modo que se cayó del tejado precisamente dentro de la artesa y se ahogó. Caperucita Roja se fue feliz a casa y nadie le hizo daño.



Cuento *Blancanieves*

13

Blancanieves

Una vez en medio del invierno, cuando los copos de nieve caían como plumas, estaba sentada una reina cosiendo junto a una ventana que tenía un marco de negra caoba. Y mientras estaba cosiendo y miraba la nieve se pinchó con la aguja en el dedo y cayeron tres gotas de sangre en la nieve. Como el rojo estaba tan hermoso en la nieve pensó para sí:

«¡Ojalá tuviera yo una hija tan blanca como la nieve, tan roja como la sangre y tan negra como la madera del marco!»

Poco después tuvo una hijita tan blanca como la nieve, tan roja como la sangre y de cabellos tan negros como la caoba, y por eso la llamó Blancanieves. Después de nacer la niña, murió la reina.

Transcurrido un año, el rey volvió a tomar otra esposa. Era una bella mujer, pero tan orgullosa y soberbia, que no podía aguantar que nadie la superara en belleza. Tenía un espejito mágico, y cuando se colocaba ante él y se miraba decía:

—Espejito, espejito,
dime una cosa:
¿Quién es de estos contornos
la más hermosa?

El espejo contestaba así:

—Reina y señora,
vos sois de estos contornos
la más hermosa.

Y ella se sentía feliz, pues sabía que el espejo decía la verdad. Blancanieves, sin embargo, creció y cada vez se volvía más hermosa, y cuando tenía siete años lo era tanto como una mañana de mayo, y superaba en hermosura a la reina. Esta un día preguntó al espejo:

—Espejito, espejito,
dime una cosa:
¿Quién es de estos contornos
la más hermosa?

Y él contestó de esta manera:

—La más bella eras, reina,
vos has ahora.
Pero ya Blancanieves
es más hermosa.

14

Cuentos de niños y del hogar

La reina se asustó y se puso amarilla y verde de envidia. Desde ese momento cada vez que veía a Blancanieves se ponía enferma de lo mucho que la odiaba. Y la envidia y la soberbia crecían como mala hierba en su corazón cada vez más, de tal manera que no encontraba descanso ni de día ni de noche. Entonces hizo llamar a un cazador y dijo:

—Llévate la niña al bosque, no quiero verla nunca más ante mis ojos. Mátala, y como prueba tráeme los pulmones y el hígado.

El cazador obedeció y se la llevó de allí, y cuando ya había sacado el cuchillo de monte y quería agujerear con él el inocente corazón de Blancanieves, ésta comenzó a llorar y prometió:

—¡Ay, querido cazador, yo me internaré corriendo en el bosque salvaje y no regresaré nunca más a casa!

Como era tan hermosa, el cazador se compadeció y dijo:

—Está bien, vete, pobre niña.

«¡Pronto serás pasto de las alimañas», pensó, y sintió como si le hubieran quitado un gran peso de encima, porque no necesitaba matarla. Y cuando pasó por allí saltando un jabato, lo mató y le sacó los pulmones y el hígado, y se los llevó a la reina como prueba. El cocinero tuvo que cocerlos con sal, y la malvada mujer se los comió pensando que se había comido los pulmones y el hígado de Blancanieves.

Ahora estaba la pobre niña en medio del bosque totalmente sola y tenía tanto miedo que miraba todas las hojas de los árboles



15

Blancanieves

atentamente y no sabía qué hacer. Entonces comenzó a correr y corrió por los puntiagudos peñascos y entre los espinos, y los animales salvajes pasaban a su lado, pero sin hacerle nada. Corrió tanto como se lo permitieron sus pies, hasta que pronto se hizo de noche; en ese momento vio una casita y entró en ella para descansar. En la casita todo era pequeño, pero tan gracioso, y estaba tan limpio que no se puede ni decir. Allí había una mesita con un mantel blanco y siete plattitos, cada plattito con su cucharita, además de siete cuchillitos, siete tenedoritos y siete vasitos. En la pared había siete camitas colocadas una detrás de otra y cubiertas con siete sábanas blancas como la nieve. Blancanieves, como estaba muerta de hambre y sed, comió de cada plattito un poco de legumbre y pan y bebió de cada vaso una gota de vino, pues no quería comerse todo lo de uno. Luego, como estaba cansada, se echó en una camita, pero ninguna le servía: una era muy grande, la otra muy pequeña, hasta que finalmente la séptima fue la justa y allí se tumbó, se encomendó a Dios y se durmió.

Cuando se hizo totalmente de noche, llegaron los amos de la casita, eran los siete enanos que picaban en las montañas buscando minerales. Encendieron sus siete lamparitas y al iluminarse la casa vieron que alguien había estado allí dentro, pues no estaba todo en el orden en que ellos lo habían dejado. El primero dijo:

—¿Quién se ha sentado en mi sillita?

El segundo:



16

Cuentos de niños y del hogar

—¿Quién ha comido de mi plattito?

El tercero:

—¿Quién ha cogido de mi pan?

El cuarto:

—¿Quién ha comido de mis legumbres?

El quinto:

—¿Quién ha pinchado con mi tenedorcito?

El sexto:

—¿Quién ha cortado con mi cuchillito?

El séptimo:

—¿Quién ha bebido de mi vasito?

Entonces se volvió el primero y vio que en su cama había un pequeño hoyo, y exclamó:

—¿Quién se ha subido a mi camita?

Los demás se acercaron corriendo y gritaron:

—¡En la mía ha estado también alguien!

El séptimo, sin embargo, al mirar su cama, descubrió a Blancanieves, que estaba echada en ella y dormía. Entonces llamó a los otros, que cogieron sus siete lamparitas y alumbraron a Blancanieves.

—¡Huy, Dios mío, huy, Dios mío! —exclamaron—. ¡Qué hermosura de niña!

Y tuvieron tal alegría que no despertaron a la niña, sino que la dejaron seguir durmiendo. El séptimo enano durmió con sus camaradas, con cada uno una hora, y así se pasó la noche.

Cuando a la mañana siguiente despertó Blancanieves y vio a los siete enanos, se asustó. Ellos fueron, sin embargo, amables y le preguntaron:

—¿Cómo te llamas?

—Me llamo Blancanieves —contestó.

—¿Cómo has llegado a nuestra casa? —siguieron preguntando los enanos.

Ella les contó que su madrastra la había querido matar, que el cazador le había perdonado la vida, y que había estado andando todo el día hasta que encontró la casa. Los enanos dijeron:

—Si te quieres ocupar de nuestra casa, cocinar, hacer las camas, lavar, coser y tejer y tenerlo todo en orden y limpio, te puedes quedar con nosotros y no te faltará nada.

—¡Sí! —dijo Blancanieves—, con mucho gusto —y se quedó con ellos.

Ella mantenía la casa en orden. Por la mañana ellos se iban a las montañas y buscaban cobre y oro, por la tarde regresaban y

tenía que estar preparada la comida. Por el día estaba la muchacha sola; los buenos enanos la habían puesto en guardia diciendo: —Ten cuidado con tu madrastra; pronto sabrá que estás aquí. No dejes entrar a nadie.

La reina, después de haberse comido los pulmones y el hígado de Blancanieves, sólo pensaba en que ella era, de nuevo, la primera y la más hermosa. Se puso delante de su espejo y dijo:

—Espejo, espejito,
dime una cosa:
¿Quién es de estos contomos
la más hermosa?



El espejo respondió:

—La más bella de aquí
sois vos, señora,
pero aún Blancanieves
es más hermosa.
Vive allá abajo,
cuidando la casita
de los enanos.

Se asustó ante esto, pues sabía que el espejo no decía mentiras, y se dio cuenta de que el cazador la había engañado y que Blancanieves estaba viva todavía. Entonces se puso a reflexionar largamente en cómo podía matarla, pues mientras ella no fuera la más hermosa del país la envidia no la dejaba vivir. Y cuando finalmente hubo decidido algo, se pintó la cara, se vistió como una vieja buhonera y quedó irreconocible. Así se fue por los siete montes a casa de los siete enanos, y llamó a la puerta gritando:

—Buena mercancía a la venta!
Blancanieves se asomó a la ventana y dijo:



—Buena mujer. ¿qué traéis para vender?
—Buena y hermosa mercancía: cordones de todos los colores —y sacó uno que estaba tejido con una seda policroma.
—A esta honrada mujer la puedo dejar entrar, pensó Blancanieves, descorrió el cerrojo y se compró los bonitos cordones.
—Niña —dijo la vieja—, qué bien te sientan; te voy a ceñir el corpiño con ellos.
Blancanieves, sin sospechar nada, se colocó ante ella y se dejó

ceñir el corpiño con los cordones nuevos, pero la vieja se los ató tan rápidamente y tan fuerte, que Blancanieves perdió la respiración y cayó como muerta.

—Ahora ya has dejado de ser la más hermosa —dijo la vieja, y se marchó apresuradamente.

Poco después, a la caída de la tarde, regresaron los siete enanos a casa y se asustaron cuando vieron a su querida Blancanieves tumbada en el suelo, inmóvil como si estuviera muerta. La levantaron y, como vieron que estaba atada con tal fuerza, le cortaron en dos los cordones. Entonces comenzó a respirar poco a poco y fue volviendo a la vida progresivamente. Cuando los enanos oyeron lo que había pasado, dijeron:

—Esa vieja no era otra que la impía reina. Ten cuidado y no dejes entrar a nadie si no estamos contigo.

La malvada mujer, sin embargo, cuando llegó a casa, se puso ante el espejo y preguntó:

—Espejito, espejito,
dime una cosa:
¿Quién es de estos contomos
la más hermosa?

El contestó, como las otras veces:

—La más bella de aquí
sois vos, señora,
pero aún Blancanieves
es más hermosa.
Vive allá abajo,
cuidando la casita
de los enanos.

Cuando oyó esto se le subió toda la sangre a la cabeza, y se asustó, pues vio que Blancanieves había recobrado la vida de nuevo.

—Bien —dijo—, ahora voy a pensar algo que acabe contigo. Y con las artes de bruja que ella conocía hizo un peine envenenado. Luego se disfrazó y tomó la apariencia de otra anciana. Caminó por los siete montes a casa de los siete enanos, y llamó a la puerta gritando:

—Buena mercancía a la venta, a la venta!
Blancanieves se asomó y le dijo:
—Sigue tu camino, no puedo dejar entrar a nadie.
—Pero mirar te estará permitido —dijo la vieja.

Sacó el peine envenenado y lo mantuvo en alto. A la niña le gustó tanto, que se dejó seducir y abrió la puerta. Cuando se habían puesto de acuerdo en la compra, dijo la vieja:

—Bueno, ahora te voy a peinar como es debido.

La pobre Blancanieves no pensó en nada malo y dejó hacer a la vieja, pero apenas le había metido el peine en el pelo, cuando el veneno hizo su efecto, y la muchacha cayó sin sentido al suelo.

—Tú, dechado de belleza —dijo la malvada mujer—, ahora ya te has muerto —y se marchó.

Por suerte pronto se hizo de noche y los siete enanitos regresaron a casa. Cuando vieron a Blancanieves tumbada en el suelo como muerta, sospecharon rápidamente de la madrastra y buscaron hasta encontrar el peine envenenado, y apenas lo sacaron, volvió Blancanieves en sí y contó lo que había pasado. De nuevo le dijeron que estuviera alerta, que tuviera cuidado y que no abriera la puerta a nadie.

La reina se colocó en casa ante el espejo y dijo:

—Espejito, espejito,
dime una cosa:
¿Quién es de estos contomos
la más hermosa?

El contestó como lo había hecho antes:

—La más bella de aquí
sois vos, señora,
pero aún Blancanieves
es más hermosa.
Vive allá abajo,
cuidando la casita
de los enanos.

Cuando oyó hablar así al espejo, se puso a temblar de ira:

—Blancanieves tiene que morir —gritó—, aunque me cueste la vida!

Después de esto se fue a una cámara escondida y solitaria, donde no podía entrar nadie, y preparó una manzana envenenada. Externamente tenía un aspecto muy hermoso, con una parte blanca y otra roja, de tal manera que a todo el que la viera le apetecería, pero tan pronto como comiera un trocito moriría. Cuando estuvo lista la manzana, se pintó la cara y se disfrazó de campesina y fue por los siete montes a casa de los siete enanos. Llamó, y Blancanieves, que asomó la cabeza por la ventana, dijo:

—No puedo dejar entrar a nadie, los enanos me lo han prohibido.

—Me parece bien —dijo la campesina—, pero yo quiero librar-me de mis manzanas. Toma, te voy a regalar una.

—No —dijo Blancanieves—, no puedo aceptar nada.

—¿Temes que esté envenenada? —dijo la vieja—. Mira —la cortó en dos pedazos—. Tú te comes la parte roja y yo me como la blanca.

La manzana estaba tan bien preparada que solamente la parte roja era la envenenada. A Blancanieves le apeteció, y cuando vio que la campesina comía de ella, no pudo resistir durante mucho tiempo la tentación, sacó la mano y cogió la mitad envenenada. Apenas había dado un bocado, cayó muerta al suelo. La reina la contempló con una mirada espeluznante y, riéndose en voz alta, dijo:

—Blanca como la nieve, roja como la sangre y negra como la caoba, esta vez no te podrán despertar los enanos!

Y cuando estuvo en casa, le preguntó al espejo:

—Espejito, espejito,
dime una cosa:
¿Quién es de estos contornos
la más hermosa?

El espejo le contestó por fin:



—Reina y señora,
vos sois de estos contornos
la más hermosa.

Su envidioso corazón encontró la calma en la medida en que la puede encontrar un corazón envidioso.

Los enanitos, al llegar a casa, se encontraron a Blancanieves tirada en el suelo y de su boca no salía el menor aliento y estaba muerta. La levantaron y buscaron para ver si encontraban algo venenoso, le desabrocharon el corpiño, la peinaron y la lavaron con agua y vino, pero no sirvió de nada. La querida niña estaba muerta y permaneció muerta. Entonces la pusieron en unas garillas y se colocaron a su lado los siete, y lloraron y lloraron durante tres días. Luego quisieron enterrarla, pero tenía la misma apariencia que una persona viva, y conservaba todavía sus hermosas mejillas rojas. Dijeron:

—No podemos meterla en la negra tierra.

Y construyeron un ataúd de vidrio, y con letras doradas escribieron su nombre, y que era una princesa. Colocaron el ataúd en la montaña y uno de ellos permanecía allí siempre de guardia. Los animales vinieron y lloraron también a Blancanieves, primero una lechuga, luego un cuervo y por último una palomita.

Durante mucho tiempo estuvo Blancanieves en el ataúd sin descomponerse; parecía que estaba durmiendo, pues todavía era



tan blanca como la nieve, tan roja como la sangre y con los cabellos tan negros como la caoba.

Sucedió que un príncipe vino a parar al bosque y llegó hasta la casa de los enanos para pasar allí la noche. Vio el ataúd en la montaña y a la hermosa Blancanieves en él y leyó lo que estaba escrito en letras de oro. Entonces dijo a los enanos:

—Dejadme el ataúd, y os daré lo que pidáis por él.

Pero los enanos dijeron:

—No lo damos por todo el oro del mundo.

A esto dijo él:

—Regaládmelo entonces: no puedo vivir ya más sin ver a Blancanieves; la respetaré y honraré como lo más querido.

Cuando habló así, los enanos sintieron compasión y le dieron el ataúd. El príncipe hizo que lo llevaran sus sirvientes a cuestas. Entonces acaeció que tropezaron con un arbusto, y por la sacudida, se salió de la garganta el trozo de manzana envenenada que había mordido Blancanieves. Poco después abrió los ojos, levantó la tapa del ataúd, y se enderezó. Había recobrado nuevamente la vida.

—¡Ay, Dios mío! —dijo—. ¿Dónde estoy?

El príncipe, lleno de gozo, dijo:

—Te quiero por encima de todas las cosas. Ven conmigo al palacio de mi padre, y serás mi mujer.



A Blancanieves le pareció bien y se fue con él, y su boda fue celebrada grandiosamente. A la fiesta fue invitada la horrible madrastra de Blancanieves. Cuando ya se había puesto sus hermosas vestiduras, se acercó al espejo y dijo:

—Espejito, espejito,
dime una cosa:
¿Quién es de estos contornos
la más hermosa?

El espejo respondió:

—La más bella de aquí
sois vos, señora,
pero la joven reina
es más hermosa.

La malvada mujer soltó una maldición y tuvo tanto, tanto miedo que no pudo dominarse. No quiso asistir a la boda, pero no conseguía estar tranquila, y se decidió a ir a ver a la joven reina. Y cuando entró, reconoció a Blancanieves, y de miedo y horror se quedó quieta sin moverse. Pero ya habían sido colocadas al fuego unas sandalias de hierro y se las trajeron con tenazas y las pusieron ante ella. Tuvo que ponerse los zapatos ardiendo como brasas y bailar hasta que cayó muerta al suelo.

ANEXO X

Resumen de un alumno

El rey de Arabia y de Persia falleció y pasó su reinado a sus hijos, los cuales se dividieron los territorios. Veinte años después, a Sah Zaman, el rey de las tierras orientales, le invadió la nostalgia y quiso visitar a su hermano. Entonces preparó una carroza y se puso rumbo hacia el reino de su hermano, Sahriyar. Pero esa noche recordó que se olvidó de un rubí para su hermano, entonces volvió sigiloso al palacio y descubrió a su esposa abrazada a un esclavo negro en su dormitorio, recogió el rubí y volvió al campamento sigiloso. Días después llegó al reino de su hermano el cual le enseñó las maravillas de su reino, pero no pudo devolverle la sonrisa a Sah Zaman tras varios intentos. Sah Zaman le contó todo, incluso que vio a la esposa de su hermano siéndole infiel. Al final deciden unirse para recorrer el mundo tras las infidelidades de sus esposas.

Evaluación del docente de dos alumnos

¡ES HORA DE PONER NOTA AL PROFESOR!

- Las clases en general han sido...
 - Siempre fáciles de seguir
 - Casi siempre fáciles de seguir
 - Casi siempre difíciles de seguir
 - Siempre difíciles de seguir
- A menudo me siento...
 - Muy motivado
 - Algo motivado
 - Algo desmotivado
 - Muy desmotivado
- Mi interés por esta asignatura es...
 - Muy elevado
 - Elevado
 - Normal
 - Bajo
 - Muy bajo
- La dirección de la clase es...
 - Caótica, la clase es desordenada y ruidosa.
 - Ruidosa, tiene problemas para mantener el orden
 - Dinámica, la gente participa de forma constructiva
 - Silenciosa, la clase está habitualmente callada y en silencio.
- Cuando tengo dificultades con las actividades, el profesor me resulta una figura de apoyo...
 - Sí
 - No

¡ES HORA DE PONER NOTA AL PROFESOR!

- Las clases en general han sido...
 - Siempre fáciles de seguir
 - Casi siempre fáciles de seguir
 - Casi siempre difíciles de seguir
 - Siempre difíciles de seguir
- A menudo me siento...
 - Muy motivado
 - Algo motivado
 - Algo desmotivado
 - Muy desmotivado
- Mi interés por esta asignatura es...
 - Muy elevado
 - Elevado
 - Normal
 - Bajo
 - Muy bajo
- La dirección de la clase es...
 - Caótica, la clase es desordenada y ruidosa.
 - Ruidosa, tiene problemas para mantener el orden
 - Dinámica, la gente participa de forma constructiva
 - Silenciosa, la clase está habitualmente callada y en silencio.
- Cuando tengo dificultades con las actividades, el profesor me resulta una figura de apoyo...
 - Sí
 - No