



**DINAMIZACIÓN NARRATIVA:
EXCURSIÓN AL MUNDO PERDIDO DE LA FANTÁSTICA.**

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (NO PRESENCIAL).

Mención en atención a la diversidad.

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Autora: Aura Tazón Cubillas.

Tutor: Miguel Sánchez García.

Año 2021.

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 La escritura creativa como herramienta para el desarrollo de la competencia literaria.....	8
2.2 El papel del profesorado en el taller de escritura.....	9
2.3 La explosión imaginativa como premisa	10
3. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES	13
3.1 Características de los participantes.....	13
3.2 Características del aula	14
4. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	15
4.1 Fases de la <i>Excursión al mundo perdido de la Fantástica</i>	15
4.1.1 Dinamización narrativa.....	15
4.1.1.1 Objetivos de la sesión y papel del guía	15
4.1.1.2 Comienzo de la sesión: captamos la atención de la clase.....	15
4.1.1.3 Técnicas y herramientas para desarrollar la sesión	16
4.1.1.4 El caos que se organiza solo... o con un poco de ayuda	19
4.1.2 Taller de escritura	20
4.2 Estudio del desarrollo y resultado de varios talleres de dinamización narrativa..	22
4.2.1 Cuentos colectivos en Educación Infantil	22
4.2.2 Cuentos colectivos en Educación Primaria	22
4.2.3 Cuentos colectivos en Educación Secundaria Obligatoria	25
5. CONCLUSIONES.....	26
6. REFERENCIAS	29
ANEXO: Cuando Propp y Rodari comparten vaso	31
1. Las funciones de los personajes.....	31
1.1. Situación inicial	31
1.2 Aparición del antagonista	31

1.3 Momento de transición	33
1.4 Aparición del donante.....	33
1.5 La relación entre el héroe y el villano	34
2. El juego.....	34
2.1 Reglas del juego	34
2.2 Los tres mazos de cartas	35
ÍNDICE DE FIGURAS	
Figura 1.....	35
Figura 2.....	37
Figura 3.....	39

1. INTRODUCCIÓN

La imaginación es una cualidad característica de nuestra especie, un atributo humano esencial que nos ha permitido evolucionar y crear desde el lenguaje hasta los avances tecnológicos del último siglo. Forma además parte fundamental del desarrollo de la persona, pues su fomento permite construir la distinción entre realidad y ficción, sirve para fomentar un espíritu crítico y despierto, sienta las bases de la futura creatividad profesional y facilita el aprendizaje de muchas disciplinas académicas, como las matemáticas, la historia, las ciencias, etc.

Sin embargo, nuestra cultura de la utilidad inmediata y material siempre ha despreciado la imaginación y ha buscado sacarla de las aulas e incluso de las casas, en el primer caso a través de las propias dinámicas escolares, en el segundo por el paradigma del “hombre de provecho”, que debe “tener los pies en la tierra”.

Proponemos en este trabajo un método con herramientas infinitas para provocar una ruptura en los esquemas de alumnos y profesores, partiendo de la aplicación práctica y modernizada de las propuestas de Rodari (1996). Se trata de embarcarse en un viaje al fabuloso mundo de la Fantástica, a través de la creación de cuentos colectivos orales.

Sostiene Rodari (1996) que todas las personas tienen una predisposición común a la creatividad, pero que esta habilidad queda arrinconada por el modelo educativo, que se ha basado en «escuchar pacientemente y memorizar escrupulosamente» (Rodari, 1996, p.153). A pesar de los esfuerzos de los maestros por cambiar esto, lo cierto es que en las aulas, encorsetadas por las exigencias administrativas de cumplir objetivos de adquisición de contenidos (contradicción clara con la grandilocuencia normativa sobre la enseñanza individualizada y el respeto a los ritmos de los estudiantes), este problema, en mayor o menor medida, sigue presente.

Sin quitar importancia a la atención y la memorización (pues también son habilidades fundamentales para la formación y la adquisición de conocimientos), la imaginación es, según Rodari (1996, p.155), un «modo de actuar de la mente humana» y, como tal, debe ser trabajada.

La mente es una sola. Su creatividad se cultiva en todas las direcciones. Los cuentos (escuchados o inventados) no son “todo” lo que le sirve al niño. (...) Pero la imaginación del niño, estimulada a inventar palabras, aplicará sus instrumentos

en todos los aspectos de la experiencia que provoquen su intervención creativa. (Rodari, 1996, p.156)

Los cuentos, por tanto, sirven a las matemáticas, a la técnica, a la poesía, a la música, a la utopía, a la labor política... Sirven al ser humano completo:

Si una sociedad basada en el mito de la productividad (y en la realidad del beneficio) tiene necesidad de hombres a medias –fieles ejecutores, diligentes reproductores, dóciles instrumentos sin voluntad–, quiere decir que está mal hecha y que hace falta cambiarla. Rodari. (1996, p.156)

Para cambiarla, en consecuencia, hacen falta gentes creativas, que sepan usar su imaginación.

Por lo general, cuando se propone al alumnado de un aula de primaria que se inventen una historia, que cuenten un cuento de creación propia, la sensación mayoritaria es de consternación, inseguridad e incluso miedo. Piden instrucciones precisas, piden pautas, piden un guion al que ajustarse. Olvidan que a diario están creando e inventando de modo constante: cuando juegan con sus animalitos de plástico, cuando buscan disculpas rocambolescas para justificarse por una falta... Pero han excluido la creatividad de su quehacer escolar, que a la postre es la preparación para el quehacer futuro de los adultos.

Es necesario proporcionar a los estudiantes experiencias que les devuelvan la confianza en su propia imaginación, que les demuestren que sí pueden inventar a conciencia, que sí pueden soñar y plasmarlo. Que es posible crear, sin miedo al juicio ajeno. Que el alumnado tome conciencia de este hecho es la premisa ineludible para todas las demás propuestas relacionadas con ella o, más bien, derivadas de la misma: la escritura creativa y la animación a la lectura. Lectura y escritura están relacionadas de modo tan estrecho que su evolución corre pareja:

El encuentro decisivo entre los chicos y los libros se produce en los pupitres del colegio. Si se produce en una situación creativa, donde cuenta la vida y no el ejercicio, podrá surgir aquel gusto por la lectura con el cual no se nace, porque no es un instinto. (Rodari, 1996, p.140)

En este sentido, dice Cerrillo (2017, p.128) que «lectura y escritura son una extensión de mundos literarios que se corresponden», por lo que es fundamental no solo que el alumnado lea, sino que también escriba. Ahora bien, para que puedan escribir, es preciso que sean capaces, primero, de crear y, por ende, de dar rienda suelta a su imaginación. Es en ese punto en el que debemos contextualizar este trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La escritura creativa como herramienta para el desarrollo de la competencia literaria.

Como indica Cruz (2016), uno de los aspectos fundamentales que se deben trabajar en las aulas es la creatividad. Desde hace décadas hay un movimiento creciente que aboga por el desarrollo de esta creatividad, en lo que respecta al aprendizaje de la lengua, a través de la escritura. De hecho, la escritura creativa en el aula es parte esencial de la adquisición de la competencia lectora o, mejor, de la “competencia literaria” en el sentido en que la entiende Cerrillo (2017). Sostiene este autor que la escritura «es una excelente estrategia para la adquisición y el desarrollo de la comprensión y la competencia lectoras de los alumnos» (Cerrillo, 2017, p.134). Un paso más allá parecen dar López, Encabo y Jerez (2011), quienes al tratar la importancia de la escritura creativa, consideran fundamental concebir de manera creativa la enseñanza de la Lengua y la Literatura, «convirtiendo la misma en una ensoñación, realmente en un juego y en una historia que se va reescribiendo continuamente» (López, Encabo y Jerez, 2011, p.73). Introducen estos autores el concepto de “taller” como método, alineándose con autoras como Pampillo (1982), que ciertamente elabora un sistema de “taller de escritura” cuyos planteamientos tienen gran interés para este trabajo, y que trataremos en breve.

Son numerosos los trabajos sobre propuestas de taller de creación literaria en el aula, algunos de ellos con resultados sorprendentes, como las de Guzmán y Bermúdez (2019), un diseño de investigación-acción con alumnado de una escuela rural colombiana que demuestra cómo la expresión literaria puede fluir en los entornos más hostiles para la enseñanza de contenidos académicos y convertirse en un aprendizaje significativo y útil. Otros autores propugnan el uso de técnicas de la *Gramática de la Fantasía*, en combinación con materiales y juegos de diverso tipo. Así, por ejemplo, Álvarez (2014) propone utilizar también los juegos propuestos por Edward de Bono, y nos hace ver que, más que un resultado, «la creatividad misma es un camino» (Álvarez, 2009). Martín (2015) destaca, entre las técnicas de Rodari, el binomio fantástico, la hipótesis fantástica (“¿qué pasaría si...?”) o la reescritura de clásicos. La variedad de supuestos es amplia, desde las más académicas de Sevilla (2012) o López, Encabo y Jerez (2011) al uso de la “Wiki” en una clase de escritura creativa que propone Aguirre (2015).

2.2 El papel del profesorado en el taller de escritura

En todas las propuestas mencionadas en el apartado anterior hay un elemento común: se concibe la escritura creativa como una herramienta para desarrollar de manera significativa la competencia lectora. Es interesante este punto en común, planteado de diversos modos pero siempre presente en las investigaciones y propuestas, porque responde a la pregunta que se hace Pampillo (1982) sobre si es posible enseñar a crear una obra literaria. Para esta autora, la producción literaria en el ámbito escolar suele ser escasa y, cuando se lleva a cabo, por lo general se ciñe a la imitación de modelos (a menudo se pide a los niños un texto de tal o cual tipo, y se les muestran diversos ejemplos para que sepan lo que tienen que hacer), lo que resulta inhibitorio. Se ha reducido la escritura a la construcción de oraciones correctas y al uso adecuado de signos de puntuación, en un modelo de enseñanza centrado en los contenidos y las orientaciones pedagógicas de los libros de texto, olvidando reconocer que la escritura es una actividad personal en relación con la cultura y los saberes de los estudiantes (Guzmán y Bermúdez, 2019).

Pampillo (1982), en su taller de escritura, parte de una formulación de la propuesta, a modo de incitación o de consigna. Estas consignas coinciden en buena medida con las ideas de Rodari (1996), como la de cambiar el final de un cuento (transformación de historias), el *collage* poético (lo que para Rodari, 1996, es la “ensalada de cuentos”), la escritura a partir de oraciones disparatadas, etc. En cambio, Guzmán y Bermúdez (2019) parten de la historia personal y de la búsqueda de significado, la puesta en valor de las cualidades literarias de la propia narrativa vital, con interesantes resultados. Su planteamiento guarda relación, aunque ellas en ningún momento formulan tal cosa, con los postulados de Freire (2012) y su *Pedagogía del oprimido*, y se alinea con López, Encabo y Jerez (2011), para quienes es fundamental la unión de la escritura con la vida de las personas, como elemento determinante para que el alumnado llegue a comprender la importancia de la escritura.

Son caminos diferentes, pero en ambos casos se considera que el papel de quien acompaña, de quien media, de quien «se convierte en promotor de vínculos entre la palabra y el juego» (Guzmán y Bermúdez, 2019, 81), pasa por olvidar el lápiz rojo y no tomar una actitud “correctora”; antes bien, debe participar con todas sus habilidades y conocimientos para que el texto crezca (Pampillo, 1982, p.17). Esta idea cobra especial importancia en Pampillo (1982), porque en su planteamiento, a la “formulación” antes mencionada, sigue la escritura y, tras la escritura, tiene lugar la lectura de los cuentos

creados, siendo este es el verdadero objetivo del esfuerzo literario que se propone al alumnado: «no se escribe para el maestro, ni para sacarse una nota; se escribe para ser oído, leído...» (Pampillo, 1982, p.16). Por este motivo no habrá “calificación” por parte del docente, sino “comentario”, tanto de los compañeros como del profesor, que se verá obligado así a dar un tipo de respuesta por completo distinta de la corrección. Lo importante, por tanto, no es que los estudiantes escriban un texto de tal o cual tipo con corrección ortográfica y sintáctica, sino que se expresen con libertad y deseen hacerlo. Que descubran el placer de crear.

2.3 La explosión imaginativa como premisa

Pero descubrir el placer de crear no es sencillo. Como indicábamos en la introducción, dentro del aula el alumnado se olvida de que *sabe* imaginar. El miedo a la hoja en blanco, ese mito del escritor, está exacerbado en los escolares, porque a la inmensidad con la que perciben la tarea se une la inquietud por la calificación. Una niña que se queda mirando a la pizarra sin pestañear, pero que no está atendiendo, sino de viaje por la selva amazónica con su osito de peluche y su amiga del alma para rescatar a su papá... Un niño que, para disculparse por no llevar la tarea, cuenta a la maestra cómo unos perros le persiguieron y le mordieron la mochila y le hicieron un agujero y por ahí se escapó la hoja de los deberes... Ambos quedan aterrados cuando de pronto les piden que inventen un cuento y lo escriban. No tienen conciencia de que la ensoñación de la una y las disculpas del otro sean muestras de una capacidad imaginativa desbordante y, en consecuencia, no identifican ese proceso mental con el que se les está pidiendo para la tarea escolar de escribir un cuento.

La toma conciencia de la propia imaginación es lo que consideramos que debe trabajarse en el aula como premisa de cualquier actividad de escritura creativa. Y, en la medida en que se trata de una actividad pre-escritura, por necesidad habrá de tratarse de un ejercicio oral.

La expresión oral, como bien indica Lourdes (2019), es parte esencial de nuestro proceso creativo, ya que «supone poner nuestras ideas en orden, llevar lo visual que nuestra imaginación ha creado a lo conceptual que puede ser compartido con los demás». Sin embargo, en la mayoría de contextos educativos la oralidad está limitada a la intervención expositiva, a través de la cual se intenta desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, con una intención claramente finalista: por lo general, los estudiantes deben hablar sobre un tema ante sus compañeros (la actividad más extendida), o contarles un cuento, o recitar una poesía, para que se acostumbren a hablar en público

(y a escuchar). Rara vez se actúa sobre la imaginación, porque esto requiere, por lo general, la intervención de alguna dinámica de carácter lúdico. En efecto, si pretendemos que el alumnado tome conciencia de su capacidad de imaginar, es necesario que les ayudemos a quebrar la barrera que se alza entre la vida y la escuela, entre el juego y el estudio, entre la libertad y el pupitre.

Lourdes (2019) propone una serie de recursos en los que se emplean juegos educativos comerciales para lograr ese momento de explosión creativa. En algunas aulas de apoyo de centros educativos (p.ej., en la del Colegio Altamira, de Cantabria) abundan este tipo de materiales, que pueden resultar adecuados sobre todo para grupos muy reducidos. Son también interesantes las propuestas de Zapata (2020) con sus *Cajas de la Fantasía*, y en una línea similar se encuentran las cartas del juego “Cuando Propp y Rodari comparten vaso”, confeccionadas por la que suscribe y de las que hablaré más adelante. No se pueden desdeñar otras concepciones para el trabajo de la creatividad, como las interesantes propuestas de Rodríguez (2008), entre las que destacamos las relativas a la creatividad sensorial y las palabras vivas.

Recursos hay muchos, basados en buena medida en las propuestas de Rodari (1996), sin olvidar las de Pampillo (1982), bastante extendidas en Argentina. Los recursos y herramientas que se utilizan para la creación de textos literarios son utilizables para la creatividad oral. ¿Dónde radica, pues, la diferencia entre la creatividad oral y la escrita? ¿Por qué la consideramos paso previo y esencial?

La diferencia, a nuestro juicio, estriba en la inmediatez de la expresión oral, en su capacidad para provocar reacciones en cadena, en la facilidad con la que los pequeños despliegan su potencial sin darse cuenta de que están participando en una tarea escolar. La creación oral entronca con la tradición de improvisación y repentización que aún hoy se encuentra activa en muchas zonas de España y de la América hispana. Sin ir más lejos, indica Trapero (2013) que la tradición improvisadora canaria ha resurgido con fuerza, hasta el punto de tener una presencia casi constante en todos los ambientes, saltando de modo habitual a los medios de comunicación. También guarda relación con los cuentos tradicionales, que el alumnado ha escuchado en su casa y que a veces tienen un gran componente de invención, con reelaboraciones espontáneas diferentes en cada familia.

La creación oral, por tanto, no es algo ajeno al alumnado. Forma parte de sus juegos y de su entorno, incluso de su bagaje cultural. Nuestra función debe ser la de hacerles conscientes de esa capacidad creativa, de manera que, en el momento en que se

les pida escribir un cuento (con independencia de las técnicas utilizadas), abran sin miedo la espita de su imaginación.

En esa tarea podemos ayudarles con nuestro taller de “Dinamización narrativa”, en la que proponemos una excursión al mundo perdido de la Fantástica, en el sentido que Rodari (1996), recoge de Novalis: «Un día, en los *Fragmentos* de Novalis (1772-1801), encontré aquel que dice: “Si tuviésemos una Fantástica, así como tenemos una Lógica, estaría descubriendo el arte de inventar”» (Rodari, 1996, p.9).

3. CONTEXTUALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES

3.1 Características de los participantes

El taller de dinamización narrativa que proponemos tiene encaje en todas las etapas educativas. Al menos así lo he podido constatar a través de diversas experiencias entre los años 2009 y 2014, en las que he desarrollado la actividad con grupos de Educación Infantil, de Primaria y de Secundaria. Escogeremos una pequeña muestra de los resultados de los mismos para ilustrar cómo es la dinámica de la actividad y qué dificultades se presentan en los distintos cursos.

Los talleres en los que se basa la propuesta tuvieron, en algunos casos, continuidad con experiencias de escritura y lectura por parte del profesorado del aula, si bien no me llegaron a comunicar los resultados de las mismas. En esencia, mi propuesta para la dinamización narrativa tenía dos partes: primera, el caos creativo de la construcción de cuentos grupales del taller propiamente dicho; segunda, la lectura y análisis del cuento así creado, que yo escribía y publicaba en mi blog para que el profesorado pudiese mostrar a los estudiantes las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito. Si llegaron a aprovechar el recurso o no, lo desconozco.

Como propuesta para el profesorado del aula ordinaria, el taller de dinamización narrativa constituiría, dentro del concepto de Pampillo (1982), una técnica para la fase de “formulación”, a la que habría de seguir la de escritura, que continuaría con la lectura y comentario de los textos, para finalmente llegar a la evaluación. Si bien este trabajo se centra en esa “formulación”, que es la que se va a desarrollar, expondremos también en su momento unas pautas que podrán servir para dar coherencia a las siguientes fases de la actividad.

Ahora bien, para que la dinamización narrativa funcione, el profesorado que la guía no solo debe mediar entre el juego y la palabra, como refieren Guzmán y Bermúdez (2019), sino que debe hacerlo con una desinhibición propia del niño mismo. Es fundamental que el guía sea consciente de que su misión es “hilvanar” las explosiones imaginativas del alumnado, sin censuras (salvo los límites de lo humanamente inaceptable, como veremos en relación a las experiencias con alumnado de la ESO), respetando las preferencias e ideas de los participantes. El profesorado tiene que ser un cuentacuentos repentizador, capaz de dar forma a la tormenta de ideas en la que se ha de convertir el aula, sin distorsionar lo que la chavalería de verdad quiere.

3.2 Características del aula

No se requiere un lugar especial para llevar a cabo una dinamización narrativa. El aula ordinaria es suficiente. Ciertamente resulta más fácil de gestionar con grupos pequeños (entre 15 y 20 estudiantes), pero también puede llevarse a cabo con otros más amplios o con varias clases juntas.

Lo ideal es que participe toda la clase y solo una cada vez. De este modo, la actividad podrá desarrollarse por completo, con una primera sesión de dinamización narrativa a modo de formulación, seguida de las sesiones correspondientes a los trabajos de escritura, lectura y comentario, como decíamos en el apartado anterior.

Cuando el grupo es demasiado grande, será más complicado lograr la participación activa de todos. Sin embargo, si se plantea la actividad de modo periódico, a la larga se conseguirá que la clase entera aporte sus ideas.

En cuanto a las herramientas y materiales necesarios, no descartamos el uso de juegos específicos, como los mencionados en el apartado 2.3, incluidas las cartas por mí confeccionadas (“Cuando Propp y Rodari comparten vaso”). Sin embargo, soy más partidaria de utilizar el poder evocador de las palabras, ya que la referencia directa a imágenes no siempre tiene los efectos deseados, como veremos más adelante.

4. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

4.1 Fases de la *Excursión al mundo perdido de la Fantástica*

Esta propuesta se compone de dos apartados claramente diferenciados: el núcleo del trabajo, que sería la dinamización narrativa propiamente dicha, de carácter oral y colectivo, y las subsiguientes fases de escritura, lectura, comentario y evaluación, que englobaríamos en el apartado de taller de escritura, tal y como lo entiende Pampillo (1982).

4.1.1 *Dinamización narrativa*

4.1.1.1 Objetivos de la sesión y papel del guía

La dinamización narrativa debe hacerse en una sola sesión, que podrá durar entre media hora y una hora, en función de la edad del alumnado y, por qué no admitirlo, de la capacidad del profesorado-guía para sostener el caos y ordenarlo.

Pues de un caos creativo se trata.

El mundo fantástico de la imaginación está aquí, con nosotros, y el objetivo del guía debe ser liberarlo de las ataduras escolares y sociales. En ese proceso de liberación hay pocas reglas: es preciso que los participantes admitan el contrato narrativo que se plantee en el juego (es decir, que se lo crean) y que, en consecuencia, las ideas aportadas tengan cierta verosimilitud literaria dentro del mundo creado; y es necesario también o, mejor dicho, principalmente, que el guía se deje llevar por las ideas de los chavales, evitando toda pretensión de que el cuento discurra por caminos didácticos o pedagógicos.

El objetivo es la toma de conciencia de la propia capacidad de imaginar, de manera que se desarrolle la creatividad para conseguir ese «punto intermedio entre la necesidad y el disfrute», al que se refieren López, Encabo y Jerez (2011, p.72). Puesto que el objetivo es que los estudiantes descubran que de verdad pueden imaginar, es fundamental que el guía no tenga ideas previas respecto al resultado de la sesión. Habrá sin duda muchos contenidos curriculares que puedan desarrollarse a partir de las ideas surgidas en esta sesión de dinamización narrativa, pero deberán ser determinados *a posteriori*, única manera de que la actividad sirva para construir aprendizajes significativos.

4.1.1.2 Comienzo de la sesión: captamos la atención de la clase

La actividad empieza forzosamente por una llamada de atención. Cómo sea esta, dependerá de las características del grupo. En sesiones con alumnado de Infantil y de Primaria suele funcionar muy bien la percusión, que la chiquillería sigue sin necesidad de

explicaciones: marcar patrones rítmicos, que el alumnado repetirá, y que cada vez serán más complejos o rápidos, hasta llegar al ritmo vertiginoso del baile. Una vez que se han “desatado”, se marcan ritmos suaves, o un silencio repentino, que les deja expectantes, listos para cualquier cosa que les propongamos dentro de ese estado de excitación que acabamos de generarles. En estos casos, además, es útil tener cerca el instrumento de percusión durante toda la sesión, ya que resulta muy práctico para unificar a todos cuando el caos de la dinamización llega a ser excesivo (cosa que muchas veces ocurre).

En los primeros cursos de Primaria, además, funciona el misterio de “la pandereta mágica” (que se puede sustituir con cualquier elemento que haga ruido y esté metido dentro de una funda, caja o envoltorio). Abrimos un poco la funda de la pandereta, la vamos agitando dentro de su funda e invitamos a los que sean valientes a meter la mano y sacar algún cuento. Por supuesto, dentro de la funda no hay nada, así que en el momento en que un estudiante se atreve a meter la manita, el guía debe actuar como si la criatura hubiese sacado algo, y le pregunta qué cuento es, o bien cómo empieza, o de qué va... Siempre funciona, siempre aceptan el juego y dicen algo; los hay que incluso “desenrollan” el papel invisible para leer lo que en él pone.

Cuando son más mayores, lo que mejor les capta es la provocación. Desde pedir a los demás adultos de la sala que se tapen las orejas, porque las cosas que van a escuchar no son adecuadas para ellos, hasta proponer, si el grupo lo requiere, transgresiones literarias de todo tipo.

Estos primeros momentos son muy importantes en el desarrollo de la actividad, porque permiten al profesor-guía intuir cual es la mejor manera de actuar con ellos. Permite observar dónde y cómo se sitúan los elementos potencialmente disruptivos, los tímidos y aislados, los entusiastas... Debe darnos tiempo, en ese breve inicio, a percibir la actitud general de la clase, a valorar el nivel de paciencia y las ganas que pueden tener de una actividad que, por lo general, se les vende como “de cuentacuentos”. Es evidente que el profesorado del aula, que conoce a sus estudiantes, no necesitará tanto de esta observación inicial, al menos una vez que esté avanzado el curso.

4.1.1.3 Técnicas y herramientas para desarrollar la sesión

Una vez captada la atención del grupo, debemos atinar con las técnicas que más se adecúan a las características del mismo, y que habremos observado en esa peculiar *captatio benevolentiae*. En este punto, debemos disponer de un elenco de técnicas y herramientas que podamos utilizar, con o sin apoyo de objetos físicos, para empezar

nuestra improvisación colectiva. De las expuestas por Rodari (1996), la primera y más básica es la de la palabra libre, casual:

No de otro modo una palabra, lanzada a la mente por azar, produce ondas de superficie y de profundidad, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, atrayendo en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños. (Rodari, 1996, p.14)

Con frecuencia, esta palabra provoca una segunda, que no tiene por qué guardar con ella una relación evidente y, si es lo bastante distante, lleva al concepto de *binomio fantástico*, en el que una palabra es extraña a la otra y para establecer un vínculo entre ellas, por insólito que parezca, la imaginación se pone en marcha para construir un conjunto de carácter fantástico (Rodari, 1996). El binomio fantástico presenta muchas variantes, como la hipótesis fantástica o disparatada (“qué ocurriría si...”, Rodari, 1996, pp. 29 y ss.), o la modificación de palabras a través de prefijos arbitrarios o composiciones locas e inexistentes a las que se da nuevo significado (“el prefijo arbitrario”, Rodari, 1996, pp. 34 y ss.) o uno de mis favoritos, el error creativo, que cuando surge puede dar lugar a historias estupendas. Como dice Rodari, si la vieja sentencia determina que errar es humano y perdonar es divino, «la nueva podría decir: errar es humano, inventar es divino» (Rodari, 1996, p.39).

Un recurso que suele tener gran éxito es el de la utilización de cuentos tradicionales como materia prima, en especial para los cursos superiores de la Educación Primaria, que responden con entusiasmo si les proponemos “destrozar un cuento tradicional”, sea de manera profunda (veremos ejemplos en los que el cuento original queda irreconocible), bien sea con una ensalada de cuentos. Proponerles cambiar tan solo el nudo o el final no les resulta tan divertido.

Hay grupos, sobre todo entre los más jóvenes, en los que resulta muy atractivo proponer que los propios estudiantes sean los protagonistas. No se trata, como indica Rodari (1996), de estimular en el niño fantasmagorías vacías, «sino de darle una mano que pueda imaginarse e imaginar el propio destino». Además, les suele gustar verse integrados en las historias, y buscar que la clase en sí sea la protagonista genera historias con trabajo en equipo, puesta en valor de los distintos “superpoderes” de cada uno y colaboración de todos, porque todos quieren entrar en el cuento. Si nada de esto funciona, queda siempre el recurso de la desacralización de las figuras de autoridad, el trastorno total y violento de la norma y, por supuesto, el cuento escatológico, todo para provocar una risa liberadora.

También, cómo no, podemos jugar con herramientas físicas, como las que propone Lourdes (2019) y las *cartas de Propp* que recomienda Rodari, y que presentamos aquí en mi propia versión. Propp (1987) elabora un minucioso estudio de la estructura y los elementos que se dan en el cuento popular de tipo maravilloso, que suele ser, por otra parte, el más extendido en la cultura infantil. La mayor parte de los cuentos que escuchan los niños en sus hogares tienen mucho que ver con este tipo de narración, en la que lo importante es la función que cumplen los personajes, qué es lo que hacen, y no quiénes sean estos ni cómo lo hagan: «En el estudio del cuento, la única pregunta importante es saber *qué* hacen los personajes; *quién* hace algo y *cómo* lo hace son preguntas que solo se plantean accesoriamente» (Propp, 1987, p.32).

No es objeto de este trabajo hacer un análisis del sistema de Propp (1987), baste decir que las funciones de los personajes en el cuento maravilloso son constantes y además limitadas en número. Teniendo en cuenta que en la infancia se bebe de las fuentes del cuento maravilloso, es fácil plantear que elaboremos nuestra propia baraja de Propp, como propone Rodari (1996):

¿Por qué usar precisamente las “cartas de Propp” y no otras cartas de fantasía, o un grupo de imágenes tomadas al azar, o una serie de palabras del vocabulario? Me parece evidente: cada “carta de Propp” no se representa solo a sí misma, sino a toda una zona del mundo del cuento, un hormigueo de ecos fantásticos, para niños que hayan tenido cierta familiaridad con los cuentos, su lenguaje y sus temas. (Rodari, 1996, p.74)

La baraja que aquí se propone contiene tres mazos de cartas, cada uno de los cuales se referirá a las funciones de algunos de los personajes o elementos del cuento maravilloso, tal y como las organiza Propp (1987). En concreto, el mazo del *Malo*, el del *Objeto Mágico* y el del *Héroe*. Como es lógico, hay que hacer una abstracción de las funciones más importantes, y tanto el número como el tipo de cartas variará en función de las necesidades del grupo con que se vaya a trabajar. El juego puede ser en gran grupo (dentro de una dinamización narrativa como la que exponemos en este apartado) o por equipos más pequeños. Cada equipo escogerá una carta de cada mazo al azar, y deberá construir un cuento que incluya las funciones representadas por la carta.

En el Anexo I dejaré una muestra de mi propia colección manufacturada. No obstante, como ya indiqué más arriba, el uso de técnicas que incorporen imágenes puede resultar un tanto insatisfactorio. Tanto con mi baraja de “Cuando Propp y Rodari comparten vaso”, como con juegos comerciales como los distintos *Story Cubes* o el de

factura española *Directores de cine*, he podido constatar que, si bien *ab initio* las imágenes resultan motivadoras y evocadoras, lo cierto es que las historias se truncan con facilidad, porque la mayor parte de los niños (y no tan niños) interpretan la imagen de modo literal y quedan cautivados por ella. Por ejemplo, en una de mis cartas del héroe, que sirve para indicar que el protagonista es reconocido por una marca o señal especial, figuran varios ejemplos gráficos de tipos de marcas. Pues bien, siempre que los jugadores toman esa carta, se ciñen a la marca o señal que representa el dibujo. Las funciones quedan diluidas por la *vis atractiva* de las imágenes.

4.1.1.4 El caos que se organiza solo... o con un poco de ayuda

Escogida la técnica, empieza la tormenta de ideas, al principio con cierta timidez, pero en el momento en que los estudiantes comprueban que las ideas que lanzan son recogidas por el profesor-guía y ensambladas (hilvanadas, más bien) en una historia que brota, la participación se acelera y se amontona. El guía no debe tener miedo del inevitable caos de ideas, propuestas, manos levantadas, estudiantes hablando a la vez, discusiones acerca de cuál es la mejor forma de continuar en cada encrucijada. De hecho, aunque tratemos de establecer un cierto orden de participación, no conviene ceñirse demasiado a él, porque el objetivo no es que los estudiantes aprendan a guardar el turno, sino que permitan que su imaginación explote de manera intencionada, y tal explosión no admite tiempos de espera, debe fluir de modo espontáneo, aun a riesgo de que los más participativos se exalten en demasía.

Por otra parte, en ocasiones podemos encontrarnos con personas que no necesitan este tipo de actividades, puesto que ya cultivan de modo habitual su imaginación. Por lo general, este tipo de estudiante quiere contar toda la historia completa y, como en un instante la representa en su mente, no tolera bien las intromisiones del resto de la clase, que se salen del guion que se ha imaginado. En estos casos, es necesario que el guía haga equilibristas para acoger parte de las ideas de la persona creativa, pero no todas, sin que por ello se enfade o se ofenda, y sin que sienta frustración ni minusvaloración de su ya desarrollada creatividad.

Cuando el flujo de ideas es muy grande, suele resultar útil frenar al grupo y volver a empezar el cuento: el guía narra la historia desde el principio hasta el punto en el que ha surgido el conflicto, recogiendo todas las propuestas que la clase ha aceptado para el cuento. En el punto conflictivo, el guía acude a la pizarra para escribir las opciones que se han aportado, y una vez ensambladas en la historia, cada una por separado para ver “cómo quedan”, se someten a votación y se continúa.

Como límite, conviene establecer los relativos a la dignidad humana. Esto es especialmente importante en el caso de trabajar con estudiantes de ESO, dado que advierten con facilidad que el profesor-guía ensambla sus ocurrencias colectivas en la historia. Hay alumnos, tanto en Primaria como en Secundaria, que aportan ideas poco ortodoxas y más bien incorrectas, pero el guía las incorporará a la trama si encajan con el contrato narrativo establecido y mutuamente aceptado. Ahora bien, no es admisible normalizar en la trama acciones que repugnen a la conciencia o impliquen una violencia para otros estudiantes (agresiones sexuales, *bullying*, escarnio contra compañeros, etc.). Bajo ningún concepto la libertad de creación puede dar cobijo a este tipo de planteamientos. No obstante, como decimos, es un límite que por lo general solo se aplica a los estudiantes de ESO, ya que en Primaria lo que el estudiantado puede considerar tremendo y provocador, suele ser mera travesura, por lo general escatológica o similar.

El cuento debe quedar terminado en la sesión. A lo largo de la dinamización narrativa, habrá muchos momentos en los que las ideas salgan de lo verosímil literariamente, o impliquen la apertura de nuevas tramas. En esos momentos, el profesor-guía aprovechará para explicar cómo se estructura un cuento maravilloso, pero no lo hará aludiendo a Propp, cosa que estaría fuera de lugar, sino, por ejemplo, a la imagen del bocadillo de jamón: toda historia debe tener la estructura de un bocata de jamón, es decir, pan-jamón-pan. Puestos los elementos en otro orden, serán algo distinto, no un bocadillo. Debemos, por tanto, concluir cerrando las tapas del bocadillo.

Una vez consensuada la historia, el guía la narra entera y, si el grupo está de acuerdo, llega el momento de buscarle un título adecuado, que se escogerá entre todos, por votación de las diferentes propuestas.

4.1.2 Taller de escritura

La dinamización narrativa *per se* es una actividad lo bastante constructiva como para justificar el uso de una sesión de clase. Sin embargo, puede ser un magnífico punto de partida para el taller de escritura que propone Pampillo (1982). Sin entrar a desarrollar este aspecto, dado que no he tenido oportunidad de ponerlo en práctica durante el Practicum III, como hubiera deseado, sí me parece interesante marcar algunas pautas de utilidad para completar la experiencia en los cursos de Primaria.

La historia consensuada en la sesión de dinamización narrativa será la formulación de la propuesta que ha de ser escrita. Proponemos una escritura individual, aunque en función de la edad y las características del grupo se podrá plantear como una actividad por equipos que se desarrolle dentro de una sesión de clase. Siempre que se adopte esta

estrategia, será necesario respetar a aquellas personas que prefieran escribir su versión de forma individual (es una manera de dar al estudiante que quería su propia historia, la oportunidad de contarla). Conviene también que el profesor-guía aporte su propia versión escrita del cuento de la sesión, para que sea comentado también por el alumnado.

La siguiente sesión se dedicará a leer en alta voz las versiones escritas. Esta fase, como indica Pampillo (1982) es muy importante, porque el grupo se transforma en público y se configura como un auditorio cualificado, puesto que ha participado en el trabajo, conoce la historia y tiene sus propias ideas al respecto. Descubrirán en este momento que el lenguaje oral difiere del escrito, pero también podrán disfrutar de las versiones de los compañeros, que no tienen por qué coincidir (de hecho, lo deseable es lograr que todos los relatos tengan diferencias entre sí, tanto formales como de contenido), y que seguramente haya versiones que nos gusten más que el original. Estas percepciones darán lugar a los comentarios de los textos, propuestas de mejora, impresiones... Una crítica literaria constructiva de los textos, incluido el del profesor-guía, realizada por el grupo y que sirva de enriquecimiento a todos.

Por último, tarea del profesor-guía es la evaluación, que como ya comentamos en su momento, no debe ser de carácter corrector, sino individual y comparativa, para lo cual la actividad debe realizarse de manera periódica. El motivo es simple: siguiendo a Pampillo (1982), buscaremos valorar cada texto en relación con los primeros que escribió cada estudiante, y tendremos en cuenta «el enriquecimiento temático, la incorporación de nuevos procedimientos, la amplitud del léxico» (Pampillo, 1982, p.17).

Esta forma de evaluación basada en el desarrollo individual de la adquisición de competencias encaja a la perfección en el texto de las normas educativas de nuestro país, pero chocan frontalmente con las exigencias burocráticas de calificación en función de la adquisición de contenidos.

En la evaluación que propugnamos, una persona que al principio del curso sea incapaz de juntar palabras para formar una frase, pero al final del período lectivo escriba cuentos de dos y tres páginas casi a diario, habrá tenido una evolución magnífica, digna de matrícula de honor, a pesar de las faltas de ortografía y de sintaxis¹.

¹ Esta referencia está hecha a un caso real observado en mi Practicum I: una niña de Tercero de Primaria con adaptación curricular significativa en el área de Lengua que, por el trabajo de búsqueda de la expresividad literaria desarrollado por el profesor a lo largo del curso, pasó de una incapacidad absoluta de juntar palabras a una creatividad desbordante. Sin embargo, la Inspección Educativa prohibió al docente ponerle más de un “suficiente” en la calificación final, porque consideró que las faltas de ortografía y sintaxis, unidas a la adaptación curricular, impedían que se le pusiera un sobresaliente por no haberse cumplido los objetivos curriculares del curso.

4.2 Estudio del desarrollo y resultado de varios talleres de dinamización narrativa

De los muchos talleres de dinamización narrativa que desarrollé entre los años 2009 y 2014, plasmé por escrito en mi blog (<http://auratazon.blogspot.com>) los cuentos resultantes de varios de ellos, casi siempre a petición del profesorado. Voy a hacer referencia a las características de algunos, clasificados en función de la etapa educativa del grupo en que se crearon los cuentos.

4.2.1 Cuentos colectivos en Educación Infantil

Aunque haya quien pueda considerarlo imposible, lo cierto es que en la etapa de Educación Infantil también se pueden desarrollar talleres de dinamización narrativa. Tienen sus propias características, desde luego, tanto por la duración (siempre más corta), como por la necesidad de recursos añadidos que capten su atención (la percusión es uno de mis preferidos, por su sencillez y eficacia), como, sobre todo, por la estructura de los cuentos que surgen en estas sesiones.

Son cuentos sencillos, basados en las repeticiones y las retahílas, con argumentos cortos y tramas básicas pero efectivas. Con los pequeños se trabaja a menudo a partir de canciones que ya conocen, como la del elefante que se balanceaba en la tela de una araña: se puede transformar en una aventura por la selva, sumando animales de todo tipo hasta que llega una hormiga gamberra que se encarga de romper la telaraña. La pandereta da mucho juego, incluso cuando se le cae alguna sonaja, que los peques me ayudaron a buscar en una sesión en el CEIP Arenas, de Camargo, en 2009. La búsqueda se convirtió en un escapar de bichos gigantes y terroríficos, que quizá formaban parte de los miedos de muchos de los niños².

En otras ocasiones, los cuentos se han basado en añadir acciones a una lista que vamos repitiendo hasta llegar a adoptar un final. Si tenemos en cuenta que los niños pequeños gustan de las repeticiones y retahílas tradicionales (y modernas), es normal que sea este el recurso más jugoso y con el que mejor se les capta.

4.2.2 Cuentos colectivos en Educación Primaria

Las dinamizaciones narrativas más divertidas y ágiles surgen, sin duda, en los cursos de Primaria. A lo largo de cada sesión se van hilando muchos de los recursos y técnicas que comentábamos en apartados anteriores. Entre los puntos de partida, los más

² Cuento reseñado en la entrada <https://auratazon.blogspot.com/2009/06/que-es-la-literatura.html>.

exitosos suelen ser la transformación de cuentos tradicionales y el binomio (o incluso trinomio) fantástico.

Cuando optan por modificar (o más bien “descoyuntar”) un cuento tradicional, la tónica es la inversión de roles o características de los personajes. Así, por obra del alumnado de primer ciclo de Primaria del CEIP Arenas (Escobedo de Camargo, Cantabria), Caperucita Roja se transforma en *Caperucita Feroz*, hija de un alienígena y nieta de una vampiresa desdentada que vive en un solitario castillo de Transilvania a la que lleva, en una cestita, tres bolsas de sangre sacadas del hospital comarcal (cuento relatado en la entrada <https://auratazon.blogspot.com/2009/06/que-es-la-literatura.html>). Blancanieves, por su parte, pasa a ser torpe y malvada y provoca una catástrofe al mezclar su marmita de poción con la de su madrastra, a decir del alumnado de 1º, 2º y 3º de Primaria del CEIP El Haya (Castañeda, Cantabria), en su cuento *Torpe y malvada Blancanieves* (relatado en la entrada <https://auratazon.blogspot.com/2010/06/torpe-y-malvada-blancanieves-cuento.html>). Claro que eso no es nada en comparación con los tres cerditos del cuento *Lobonator, el malvado*, surgido del imaginario de segundo ciclo de Primaria del CEIP Gerardo Diego (Santander, Cantabria), en el que un lobo robótico, *Lobonator*, intenta comerse a los puercos más desagradables jamás descritos (relatado en la entrada <https://auratazon.blogspot.com/2010/04/lobonator-el-malvado-cuento-colectivo.html>). Tampoco sale muy bien parada la Sirenita, que para el grupo de 6º de Primaria del CEIP San Martín de Campijo (Castro Urdiales, Cantabria) pasa a ser un espanto de criatura marina (hasta el punto de llevar por nombre *Oseafea*) cuya posición en la corte solo se mantiene por la habilidad para interpretar sinfonías con pedorretas hechas con los sobacos (el título del cuento es *¡¡Mierda a la vista...!!*, y está relatado en la entrada <https://auratazon.blogspot.com/2010/04/mierda-la-vista-cuento-colectivo-6.html>).

Los personajes de los cuentos que surgen a partir de un binomio o de un trinomio fantástico (en ocasiones he constatado que, para que surja la chispa creativa, hacen falta tres palabras), presentan características peculiares y, en ocasiones, no muy agradables. Es el caso de *El libro mentiroso*, cuento creado por el alumnado de 1º, 2º y 3º de Primaria del CEIP Vital Aza (Pola de Lena, Asturias) a partir de las palabras “libro”, “televisión” y “caca”. En esta historia, el villano es un libro con hojas de bosta seca que atrapa a los lectores en un mundo tenebroso del que solo se puede salir utilizando la imaginación (relatado en la entrada <https://auratazon.blogspot.com/2010/04/el-libro-mentiroso-cuento-colectivo-de.html>). La clase de 4º de Primaria del CEIP San Martín de Campijo

(Castro Urdiales, Cantabria), por su parte, a partir de las palabras “balón”, “cama” y el *lapsus linguae* de un alumno, que dijo “daspelu”, crean un peculiar conflicto entre un personaje peludo y desagradable, pero lleno de súper poderes gracias a sus excesos capilares, y el odioso Plancton, que los pequeños sacan de la serie Bob Esponja y que quiere dominar el mundo (el cuento *Daspelu vs. Plancton* está relatado en la entrada <https://auratazon.blogspot.com/2010/04/daspelu-vs-plancton-cuento-colectivo-4.html>).

La aparición de personajes de cine o de televisión es frecuente en estas creaciones: forman parte de la cultura previa del alumnado que, de manera natural, tiende a brotar en estas agitaciones creativas a las que les sometemos en las dinamizaciones. También, por relación con su cultura previa, es de reseñar cómo los estudiantes de un colegio de pueblo marinerero (Castro Urdiales) crean historias relacionadas con la mar, mientras que los de un pueblo rural lo hacen relacionando con lo ganadero (Pola de Lena), mientras que en los más urbanos (Escobedo de Camargo y Santander) intervienen de manera muy incisiva lo tecnológico y lo alienígena.

En todos los cuentos suele haber un componente escatológico importante y finales que, si no fuera por el aspecto cómico y de juego que casi siempre le imprimen, serían dignos de tragedias griegas. Esto, a mi juicio, es un efecto del propio sistema de la dinamización narrativa, pues al buscar unir el juego y la creación consciente, genera un interés de los participantes en la provocación. En ocasiones da la impresión de que lanzan una idea solo para comprobar si es verdad que la guía va a admitirla, o si más bien hará censura, que es lo que de ordinario esperan de los profesores. Esto no debe sorprendernos, ya que, como bien indica Rodari, «cuando [los niños] son libres de verdad para inventar historias y hablar de las cosas que para ellos cuentan, atraviesan un período en que hacen un uso intenso, agresivo, casi obsesivo, de las llamadas “palabrotas”» (Rodari, 1996, p.115).

En los cuentos que estamos analizando, en *Torpe y malvada Blancanieves* tanto esta como su madrastra se vuelven tan feas que el espejo mágico se deshace en polvo y, después de sus intentos de volver a su estado natural, acaban como un charquito de ácido humeante y el príncipe bobalicón, por su parte, pisoteado por varias manadas de animales diversos. *Lobonator, el malvado*, revienta provocando una explosión nuclear en la que el planeta Tierra se desintegra; a resultas de la onda expansiva, los tres cerditos son lanzados al espacio y engullidos por el Sol. En *¡¡Mierda a la vista...!!*, la corte de Neptuno es sepultada y asfixiada por la diarrea de Moby Dick.

Los finales son menos trágicos en aquellos cuentos en los que participan los estudiantes como protagonistas. En estos casos, cuando el grupo completo se mete en el cuento, para ellos el final de la historia es siempre feliz, con los “malos” recibiendo su “merecido”. Así, *Caperucita Feroz*, tras varias peripecias por el espacio sideral, baqueteos y vapuleos diversos y tratar de devorar al alumnado narrador, termina siendo devorada por su abuelita vampiresa. *El libro mentiroso* acaba destruido en una hoguera, después de que los protagonistas libren grandes batallas para salir de sus páginas. Plancton y su ejército de microbios acaban convertidos en krill y sirviendo de aperitivo a las ballenas, mientras la clase autora de *Daspelu vs. Plancton* es recibida con fastos y honores en Castro Urdiales, después de haber salvado el mundo.

La estructura de los cuentos que surgen en estas dinamizaciones es casi siempre coincidente con la del cuento maravilloso, tal y como lo expone Propp (1987), aunque con ciertas variantes, ya que en el arranque suele ser más importante para ellos describir lo desagradable de los personajes. La mayor o menor complejidad de la trama, con más o menos aventuras, suele venir determinada por la intensidad de la tormenta de ideas (cuanto mayor, más acciones tendremos que integrar) y por la diversión que supone ensamblar hechos hasta que se acerca la hora de terminar y la guía les pide cerrar el cuento. Es interesante, de todos modos, comprobar que la estructura de las narraciones coincide con la del cuento maravilloso tanto en el caso de la transformación de un cuento tradicional como en el de creación a partir de un binomio/trinomio fantástico. De hecho, suele resultar más clara en este último caso, porque construyen a los personajes y sus acciones siguiendo esa pauta culturalmente asumida. En cambio, cuando transforman un cuento tradicional, el comienzo se aleja de las características del cuento maravilloso, de manera que, inconscientemente, tratan en todo momento de regresar a esa estructura con la que se sienten, sin saberlo, seguros.

4.2.3 Cuentos colectivos en Educación Secundaria Obligatoria

Los cuentos que surgen en dinamizaciones narrativas con estudiantes de ESO se alejan más de la estructura del cuento maravilloso y suelen estar plagados de referencias a la actualidad y de lo que ellos consideran “gags” humorísticos o satíricos. En este nivel educativo la dinamización suele incluir “piques” y una cierta dosis de competición: no buscan tanto crear en grupo un cuento, como hacerse los graciosos, o los listos, o destacar de algún modo sobre los demás con sus ideas. De ahí la necesidad de establecer límites en ciertos casos, porque el afán de protagonismo de algunos adolescentes puede llevar a situaciones desagradables.

No vamos a extendernos demasiado en estas experiencias, por exceder del objetivo del trabajo, pero sí destacar algunos aspectos de interés. El protagonista suele ser individual, la entrada de la clase como grupo protagonista no es pacífica. La estructura de la acción se asemeja más a la de las series televisivas o de literatura juvenil, con enredos casi interminables, acción concatenada con acción, que en ocasiones son difíciles de llegar a terminar con un final coherente. Pueden incorporar modificaciones de cuentos tradicionales, pero estas transformaciones surgen porque forman parte del bagaje cultural del alumnado, no porque sean el *leitmotiv* del juego creativo (así ocurre en *Todo por querer volar*, cuento colectivo de 1ºESO del IES Alberto Pico, de Santander, relatado en la entrada <https://auratazon.blogspot.com/2009/10/todo-por-querer-volar.html>). Las más de las veces van incorporando elementos televisivos, cotidianos, relacionados con lo que en ese momento sucede en los ámbitos de su interés. Así, en los dos cuentos que traemos como ejemplo, aparece el *Thriller* de Michael Jackson, fallecido un tiempo antes de la realización de las dinimizaciones; en ambos también aparece como elemento esencial el fútbol y, cómo no, los poderes de corte sobrenatural.

También debemos decir, por qué no, que en ocasiones el alumnado de la ESO utiliza estas dinimizaciones de manera catártica, como en el caso de *Palomiteros* (cuento de 1ºESO del IES Cantabria, de Santander, relatado en la entrada <https://auratazon.blogspot.com/2010/01/cuento-colectivo-de-1eso-b-del-ies.html>), en el que a partir de una compañera que inicia la historia, realizan una venganza contra todo el profesorado del instituto, al que terminan comiéndose tras haberlo transformado en palomitas de maíz.

5. CONCLUSIONES

La dinamización narrativa que aquí proponemos es una actividad encaminada a provocar una reacción imaginativa en el alumnado, de manera que este tome conciencia de su capacidad creadora. Constituye, en el taller de escritura de Pampillo (1982), una manera de realizar la formulación de la propuesta que servirá después de disculpa para las fases de escritura, lectura, comentario y evaluación de los textos. Pero también es, en sí misma considerada, una puerta que permite al alumnado descubrir que tiene imaginación, que sabe utilizarla y, además, divertirse haciéndolo.

Las experiencias que se describen responden a actividades puntuales que, en muchas ocasiones, estaban planteadas como “cuentacuentos”, lo que generaba después

sorprende entre el alumnado y el profesorado. En ellas, el papel jugado por la guía es distinto al del docente, pues, a diferencia de este, no conoce a los estudiantes, ni tiene responsabilidad sobre ellos, y tampoco es considerado por estos una figura de autoridad. Eso imprime una libertad para actuar mayor que la disfrutada por el profesor del aula. Sin embargo, también supone ciertos límites, en especial porque al no conocer a la clase, debe intuir las relaciones existentes entre los estudiantes y captar sus intereses para generar los estímulos adecuados.

Considero que el profesor del aula puede llevar a cabo estas dinimizaciones narrativas, si bien tendrá que construirse un rol diferente del habitual sin por ello perder su ascendente entre el alumnado (quizá echar mano del “profesor-títere” de Rodari, 1996, sea un recurso interesante para desligar roles). El profesor del grupo conoce a sus estudiantes y puede, por tanto, atender a la diversidad de necesidades presentes en el aula a través de estas dinámicas, así como acudir a los intereses del alumnado y aprovechar los hechos cotidianos.

Como se indicó más arriba, no ha sido posible poner en marcha el taller de escritura derivado de la dinamización narrativa, por la propia estructura del Practicum III, que realicé asignada al aula de apoyo del centro escolar. Sin embargo, sí he podido, en períodos de prácticas pasados, hacer una versión reducida de este taller de escritura, sentando las bases de la propuesta del presente trabajo.

En definitiva, a lo largo de este trabajo se ha desarrollado una propuesta que responde al objetivo de proporcionar a los estudiantes experiencias que les devuelvan la confianza en su propia imaginación, de manera que tomen conciencia de su capacidad creativa, como premisa ineludible para otras tareas de desarrollo de la lectoescritura. Ciertamente, no obstante, que la dinamización narrativa *sensu strictu* exige una actitud en el profesorado-guía muy diferente del rol habitual del docente en el aula, pero también lo es que el maestro dispone de información valiosa sobre el alumnado, lo que le puede permitir sacar mucho rendimiento de la puesta en práctica de esta propuesta.

Por otra parte, como línea futura de investigación sería interesante poder comprobar la eficacia de la segunda parte de nuestra “Excursión al mundo perdido de la Fantástica”: el taller de escritura derivado de la narración. Considero que puede dar buenos resultados en el progreso de la expresión escrita del alumnado, si se plantea como una actividad periódica, que por un lado motive a la clase (una dinamización narrativa puede ser considerada una especie de “premio” por los estudiantes) y que, por otro, el

taller de escritura subsiguiente resultaría muy adecuado para evaluar el desarrollo individual en esta materia.

En esta línea de investigación que comento, la de profundizar en la conexión entre la dinamización narrativa como explosión de la imaginación consciente y la lectoescritura, tiene mucho peso el haber descubierto, a través de la investigación bibliográfica para el presente trabajo de fin de grado, la obra de Pampillo (1986), así como la concepción de Cerrillo (2017) sobre la formación de “lectores literarios”. El abanico de técnicas que de hecho ya empleaba para las dinimizaciones narrativas se ve ampliado considerablemente, además, con la lectura de las propuestas de Guzmán y Bermúdez (2018) y el amplio elenco de ideas e incluso ejercicios de todo tipo que aportan Rodríguez (2008) o López, Encabo y Jerez (2011), entre otros que he tenido oportunidad de estudiar.

En el aspecto práctico, lo cierto es que, con independencia de la posibilidad de utilizar esta dinamización narrativa como una herramienta más del aula ordinaria, el planteamiento funciona. Se ve en las caras congestionadas de los participantes, en el entusiasmo por la historia creada. Con esta propuesta podemos ayudar a que la imaginación tenga, como pedía Rodari (1996), su puesto en la escuela, «no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo».

Termino con las palabras de una niña de nueve años que, al finalizar la dinamización, cuando me disponía a salir por la puerta, con los ojos muy abiertos de quien ve cómo se abre un fabuloso mundo ante su mirada, me dijo en voz queda: «Yo no sabía que esto se podía hacer».

6. REFERENCIAS

- Aguirre, A. (2015). Narrativa en grupo: uso de la Wiki en la clase de Escritura Creativa. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 54, 260-270.
- Álvarez, M.I. (2009). Escritura creativa: aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 44, 83-87.
- Álvarez, M.I. (2014). Propuesta didáctica basada en las técnicas de Gianni Rodari y los Juegos de Edward de Bono para la producción de textos literarios creativos. *Revista de la SEECI*, 33, 117-131. DOI: <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2014.33.117-118>
- Cerrillo, P.C. (2017). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica (México).
- Cruz, M. I. (2016). *Animación a la lectura y desarrollo de la creatividad en el aula*. (Trabajo de fin de Grado). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Facultad de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/10553/67569>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Guerrero, P. y López, A. (1992). El taller de escritura creativa. *El Guiniguada*, 3(2), 403-410.
- Guzmán, B.Y. y Bermúdez, J.P. (2018). Escritura creativa en la escuela. *Infancias Imágenes*, 18(1), 80-94. DOI: 10.14483/16579089.12263
- Jam Innovation (2020). *Directores de cine* [Juego de mesa]. Jam Innovation.
- López, A., Encabo, E. y Jerez, I. (2011). *Escritura creativa y animación a la lectura*. Diego Marín.
- Lourdes, C.M. (2019, 18 de abril). ABJ: Creatividad y expresión oral. *Recursos de filosofía*. <https://lourdescardenal.com/2019/04/18/abj-creatividad-y-expresion-oral/>
- Martín, I. (2011). La Gramática de la Fantasía: una experiencia creativa. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 6, 31-40.
- Pampillo, G. (1982). *El taller de escritura*. Plus Ultra.
- Propp, V. (1987) *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Rodari, G. (1996) *Gramática de la Fantasía (introducción al arte de inventar historias)*. Textos del Bronce.
- Rodríguez, E. (2008). *Juegos teatrales para animar a leer*. La Catarata.
- Rory (2004). *Rory's Story Cubes* [Juego de mesa]. Zygomatic Games.

- Sevilla, S. (2012). Taller de escritura creativa de cuentos. *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, 467-494.
- Trapero, M. (2013). La tradición y la improvisación en la poesía oral: la décima, un nuevo género poético integrador en el Mundo Hispánico. *Anuario de Estudios Atlánticos*, 59, 687-718.
- Zapata, S. (2020). Cajas de la fantasía: servicio de animación lectora para centros escolares, familias y asociaciones culturales. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 120, 145-160.

ANEXO: CUANDO PROPP Y RODARI COMPARTEN VASO

Nuestro juego de cartas de Propp se basa en la configuración de las funciones de los principales personajes del cuento. Para Propp (1987, p.33), «por función entendemos la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga». Las funciones son los elementos esenciales del cuento maravilloso, tienen un número limitado y se suceden siempre igual.

Sin pretender extendernos en el estudio de la morfología del cuento maravilloso propuesta por Propp (1987), para un mejor entendimiento de las cartas de nuestra baraja y la propuesta del juego, daremos una serie de indicaciones previas sobre el sistema de funciones expuestas por este autor, bien entendido que no todas las funciones se dan en cada cuento, obviamente.

1. Las funciones de los personajes

1.1. Situación inicial

Todo cuento maravilloso parte de la descripción de una situación de partida, a la que siguen una serie de acciones iniciales que provocan el movimiento narrativo. Entre las acciones más importantes, destacan las siguientes:

- ALEJAMIENTO. Uno de los miembros de la familia se aleja de la casa o desaparece:
 - Los padres se van a trabajar (*Las siete cabritillas*), a la guerra, a hacer una visita, o mueren (*El gato con botas*, *Blancanieves*, *Cenicienta...*) o simplemente no están (*Blancanieves*).
 - Los hijos se van a hacer un recado (*Caperucita*), o se los lleva el rey (*Las tres hilanderas*, *Rumpelestíjeles...*), o son abandonados (*Hansel y Gretel*, *Pulgarcito...*).
- PROHIBICIÓN. Recae sobre el protagonista una prohibición:
 - En sentido estricto: “No hables con desconocidos” (*Caperucita*), “No toques el agua dorada del estanque” (*Juan de Hierro*)...
 - En sentido inverso: establecimiento de una obligación.
- TRANSGRESIÓN DE LA PROHIBICIÓN. Será correlativa al tipo de prohibición.

1.2 Aparición del antagonista

En un momento dentro del inicio del cuento, hace su aparición el antagonista, el malo de la historia, de alguno de los siguientes modos:

- INTERROGATORIO. El agresor intenta obtener noticias o información.

- Directamente del protagonista: El lobo pregunta a Caperucita.
- Por personajes o elementos interpuestos: “Espejito mágico...” (*Blancanieves*).
- INFORMACIÓN. El agresor recibe la información deseada.
- ENGAÑO. El agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes:
 - Persuasión (el lobo convence a Caperucita).
 - Disfraz (el lobo cambia su voz y el color de su pata para que las cabritillas le abran).
 - Medios mágicos o violentos (la malvada reina ordena matar a Blancanieves).
- COMPLICIDAD. La víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo, a su pesar.
- FECHORÍA. El agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicio. En ocasiones, la fechoría es resultado de un engaño anterior. Propp (1987) distingue varios tipos:
 - RAPTA A UN SER HUMANO. los hermanos mayores raptan a la novia del príncipe pequeño (*El pájaro de oro*).
 - ROBA O SE LLEVA UN OBJETO MÁGICO O ESPECIAL. Roba la mesa mágica y el burro de oro (*La mesa mágica, el burro de oro y el palo brincador*).
 - SAQUEA O DESTRUYE. Ricitos de Oro se come el desayuno de los osos, el gigante destruye el reino (*El sastrecillo valiente*).
 - INFLIGE DAÑOS CORPORALES. La bruja lanza al príncipe por el ventano y éste pierde los ojos al caer sobre unos espinos (*Nabiza*).
 - PROVOCA UNA DESAPARICIÓN REPENTINA, CASI SIEMPRE POR PRÁCTICAS MÁGICAS O ENGAÑOSAS. La bruja transforma a los seis hijos del rey en seis cisnes (*Los seis cisnes*).
 - EXIGE O EXTORSIONA A SU VÍCTIMA. Como consecuencia de un pacto engañoso o abusivo (*Rumpelestijeles, Nabiza*).
 - EXPULSA A ALGUIEN.
 - EFECTÚA UNA SUSTITUCIÓN. La bruja sustituye a la esposa del rey por su propia hija.

- DA ORDEN DE MATAR A ALGUIEN O COMETE UN ASESINATO. En *Blancaflor*, la madrastra ahoga a su hijastra en el baño y tira el cadáver al foso del castillo...
- ENCIERRA A ALGUIEN, LO APRISIONA. *Nabiza* en la torre inaccesible; *Juanón y los cuatro invencibles* a quienes el rey mete en un comedor de hierro...
- AMENAZA CON COMERSE A ALGUIEN. Típico de dragones, gigantes, ogros y brujas (p.ej., *Hansel y Gretel*).
- ATORMENTA A ALGUIEN TODAS LAS NOCHES. El soldado hace que la princesa trabaje para él todas las noches, sin que ella lo sepa.
- DECLARA LA GUERRA. Típico de reyes malvados.

En ocasiones, sin embargo, no hay fechoría del agresor, sino que el cuento empieza con la situación de carencia o penuria: *Juanín Culogordo*, *Juanón y los cuatro invencibles*, *El gato con botas*...

1.3 Momento de transición

Suele haber un momento en el que algo impulsa al protagonista o héroe a partir en busca de solución. Por lo general se trata de una llamada de socorro en forma de orden (*El sastrecillo valiente*, *El pájaro de oro*, *Los tres pelos de oro del diablo*...) o en forma de súplica (*El gato con botas*). Como consecuencia de esa llamada, el héroe decide irse y actuar.

1.4 Aparición del donante

En los cuentos en que hay un objeto mágico, este es recibido por el héroe. La figura del donante puede cumplir dos funciones, la de preparar al héroe para la recepción del objeto y la de dársela efectivamente:

- Hace pasar al héroe por una prueba (*La dama de las nieves*), ruega un servicio al héroe (*Juan de Hierro*) o le pide una gracia (*El gato con botas*, el zorro al que el príncipe perdona la vida en *El pájaro de oro*), o se lo da como recompensa (*La mesa mágica*, *el burro de oro y el palo brincador*), o el héroe se lo compra o se lo cambia...
- El héroe supera las pruebas y obtiene el objeto mágico.

En relación con la adquisición del objeto mágico, puede suceder que el protagonista lo reciba directamente o bien que haya que buscarlo o, incluso, es posible que se venda y se compre. Por otra parte, puede ser algo que se bebe o se come (como sucede en *La serpiente blanca*), o quizá haya que robarlo, o bien puede ser un animal (*El*

gato con botas) o un vegetal (la rama mágica que abre las puertas de las siete islas de las mujeres), o ha de fabricarse, es un ingenio humano...

1.5 La relación entre el héroe y el villano

El héroe y el villano se relacionan de diversas maneras en los cuentos maravillosos. Las acciones/funciones más importantes que propone Propp (1987) se pueden resumir en las siguientes:

- DESPLAZAMIENTO. El héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se encuentra lo buscado (*El pájaro de oro, El gato con botas...*).
- COMBATE. El héroe y el malo se enfrentan (*El sastrecillo valiente*).
- MARCA. El héroe recibe una marca especial que le permite ser reconocido (*La princesa y el guisante, Juan de Hierro* –al héroe se le distingue por los cabellos de oro–)...
- VICTORIA. El héroe vence al agresor (*El sastrecillo valiente, Rumpelstijles...*).
- REPARACIÓN DE LA FECHORÍA (cuando existe). Despertar de Blancanieves y de la Bella Durmiente, las lágrimas de Nabiza hacen renacer los ojos del príncipe, el regreso del joven príncipe devuelve la alegría a la princesa de oro (*El pájaro de oro*)
- PERSECUCIÓN. El héroe es perseguido (*Juanín Culogordo, Juanón y los cuatro invencibles...*).
- SOCORRO. El héroe es auxiliado, se transforma para protegerse, o pone obstáculos (*Juanín Culogordo, Juanón y los cuatro invencibles, etc.*).
- RECONOCIMIENTO DEL HÉROE ANTE LAS PRETENSIONES ENGAÑOSAS DE UN FALSO HÉROE. Así ocurre en *El pájaro de oro*.
- SUPERACIÓN DE TAREAS DIFÍCILES (*Los seis cisnes*).
- NUEVA APARIENCIA PARA EL HÉROE. *Juan de Hierro* (las tres armaduras).
- CASAMIENTO Y TRONO...

No vamos a ir más allá. El análisis de Propp es muy minucioso y exhaustivo, y excede de nuestros propósitos. Veamos cómo podemos aprovecharlo a través de nuestro juego.

2. El juego

2.1 Reglas del juego

Confeccionaremos tres mazos de cartas, cada uno de los cuales se referirá a las funciones de algunos de los personajes o elementos del cuento. Proponemos el mazo del

Malo, el del *Objeto mágico* y el del *Héroe*. Hay que hacer una abstracción de las funciones más importantes, y tanto el número como el tipo de cartas variará en función de las necesidades del grupo con que se vaya a trabajar (primaria, secundaria, etc.). Dinámica del juego:

1. Se configuran un mínimo de dos equipos.
Cada equipo escoge una carta de cada mazo, al azar.
2. Se construye una historia con las funciones dadas por las cartas.
3. Se leen en voz alta las historias de todos los equipos.
4. Se analizan los elementos de las historias (opcional).

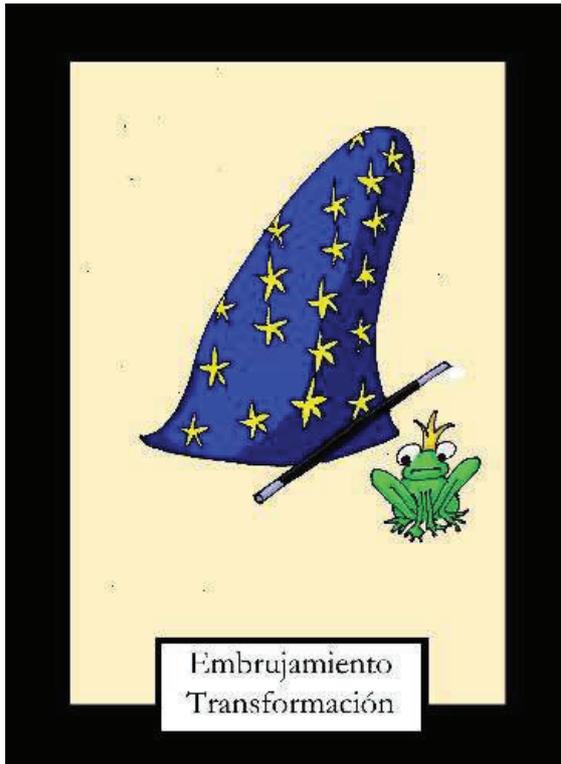
2.2 Los tres mazos de cartas

A continuación, dejamos en las siguientes figuras las cartas correspondientes a cada uno de los mazos (©Aura Tazón, 2010).

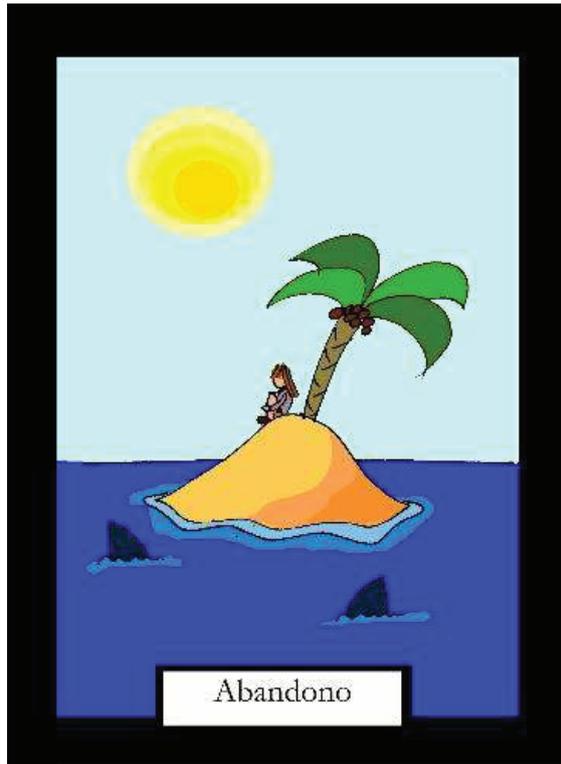
Figura 1
Cartas del “malo”

CARTAS DEL “MALO”

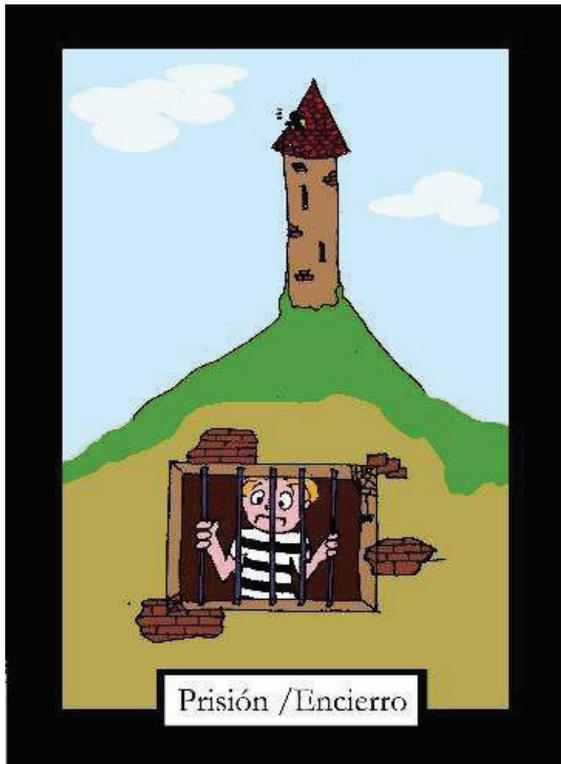




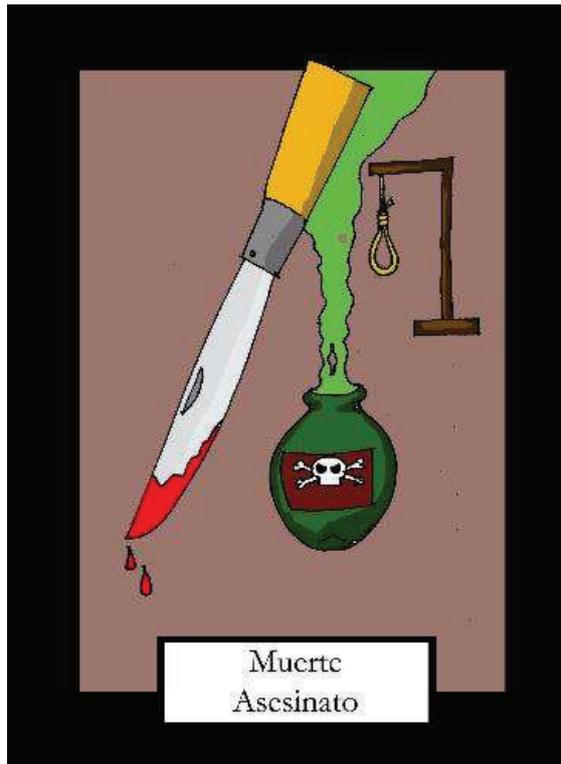
Embrujamiento
Transformación



Abandono



Prisión /Encierro



Muerte
Asesinato

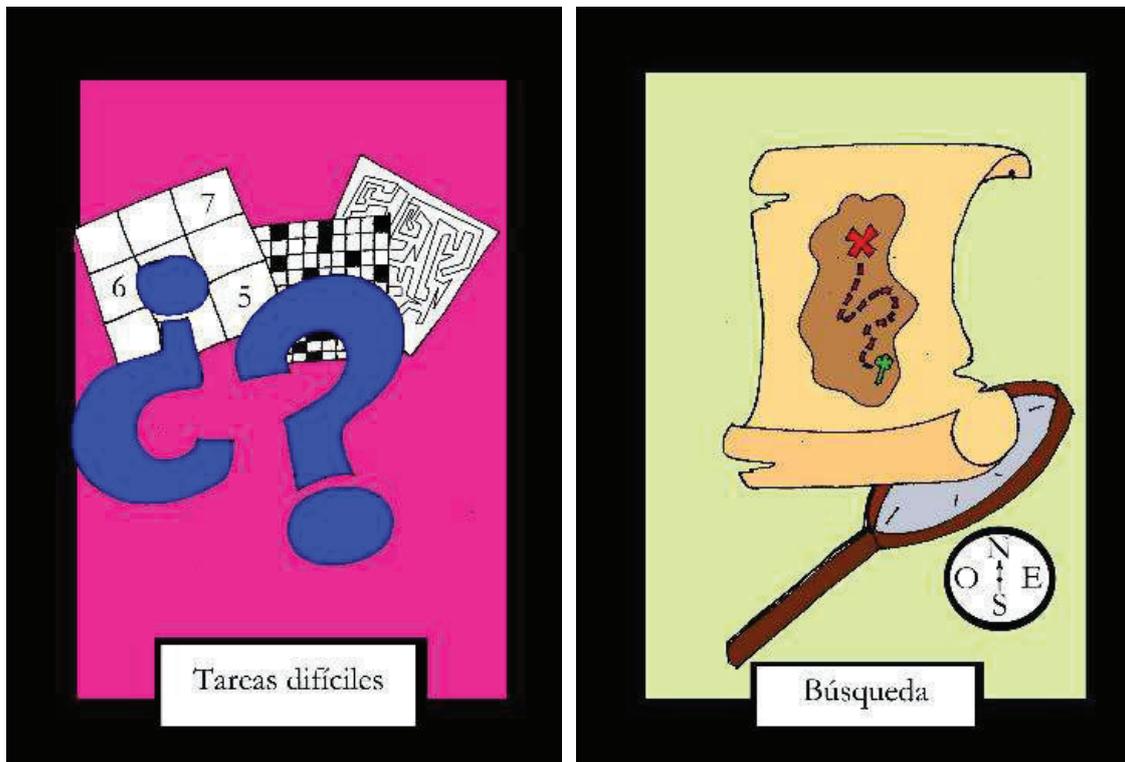


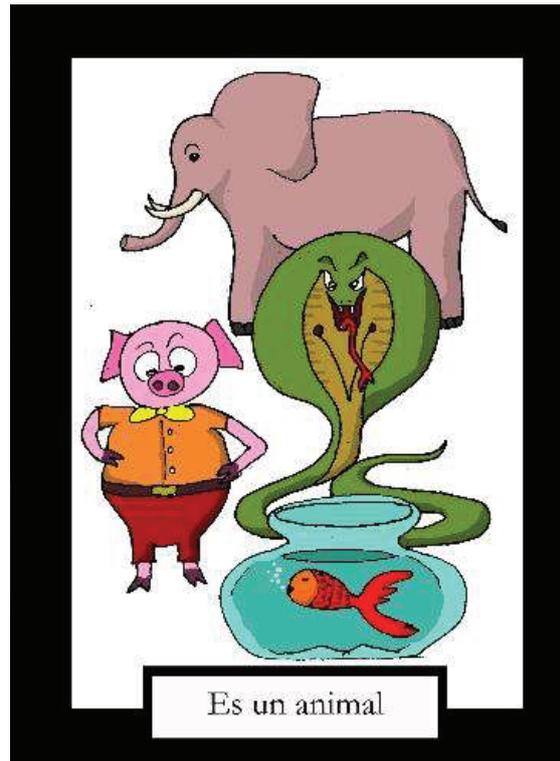
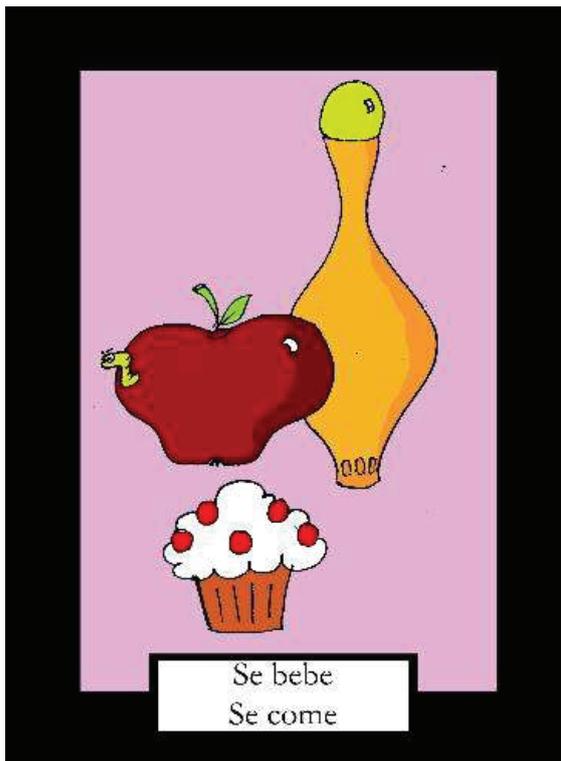
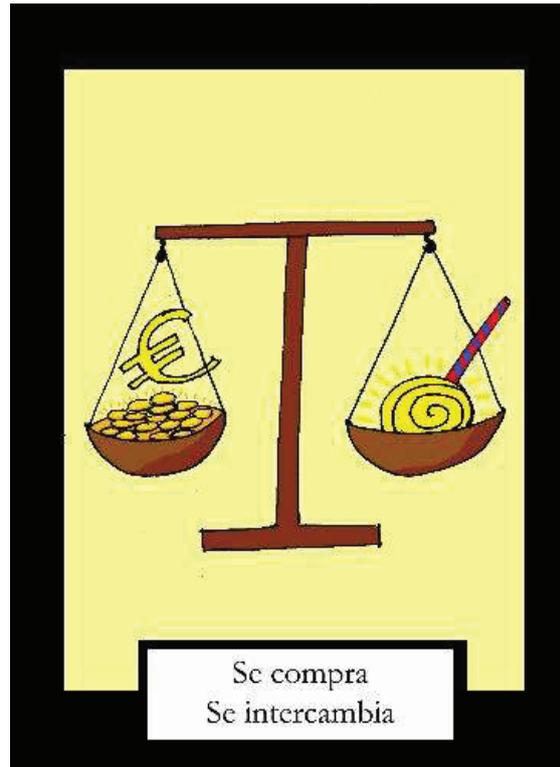
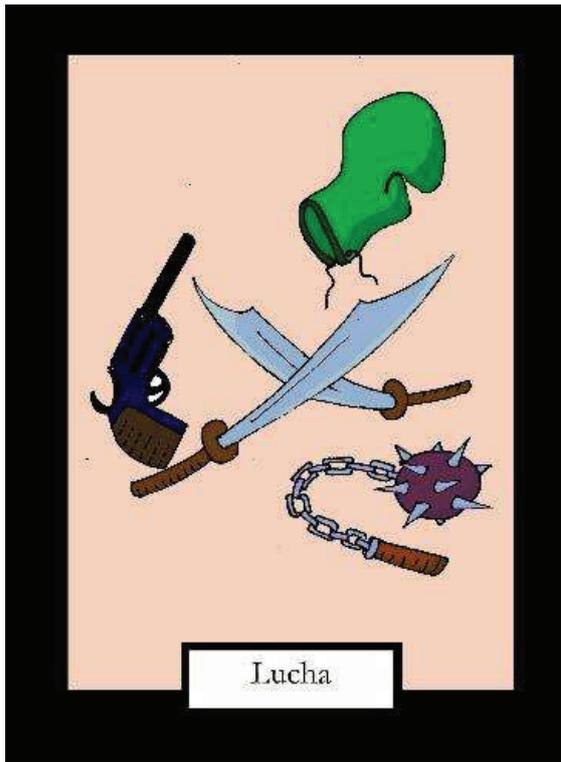
Nota: elaboración propia.

Figura 2

Cartas del “objeto mágico”

CARTAS DEL “OBJETO MÁGICO”







Tareas difíciles



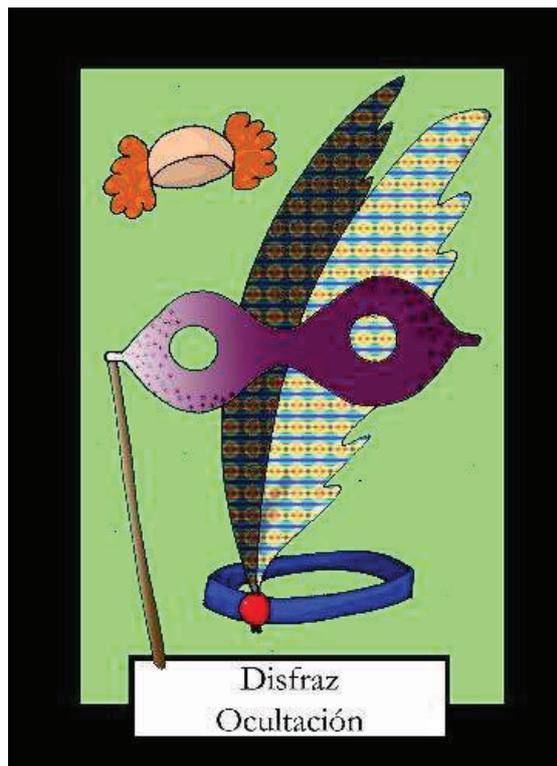
Marca o señal característica



Embrujamiento
Transformación



Fuga / Persecución



Nota: elaboración propia.