

Accesorios mágicos para escribir en la escuela

Mario Aller Vázquez*



MARÍA JESÚS SANTOS, «ALADINO Y LA LÁMPARA MARAVILLOSA» EN CUENTOS DE LAS 1001 NOCHES, ANAYA, 2001.

Puesto que los niños utilizan la narración para conceptualizar sus conocimientos, es decir, que expresan lo que saben por medio de la narración, la educación primaria debería aprovechar las posibilidades de la creación de historias para aumentar la motivación y el interés de los alumnos en las materias del currículo. Por eso es necesario reforzar, cultivar y experimentar las actividades imaginativas en la escuela. Y así se hizo en el colegio de Malpica de Bergantiños (A Coruña), donde los alumnos de segundo ciclo de Primaria «jugaron» a crear sus propias historias utilizando la estructura más o menos fija de los cuentos populares, con resultados muy estimulantes.

El conocimiento de la lectoescritura es, en cierto modo, la prueba iniciática que se les reclama a los niños y niñas para que puedan integrarse plenamente en nuestra sociedad. Por esa razón, deberíamos ser conscientes de la lentitud de este proceso educativo, y adaptar el desarrollo de su aprendizaje a las exigencias psicológicas del alumnado.

Así, según Scardamalia y Bereiter,¹ habría que considerar a la escritura como una estrategia cognitiva de carácter general, que ellos denominan «narración de conocimientos». De los datos de su investigación se deduce que, la mayoría de las veces, los alumnos contestan lo que saben por medio de la narración, sin importar el tema del que se trate. Por tanto, parece que la comprensión de las secuencias narrativas significa algo más que el simple placer de leer cuentos y relatos. En otras palabras, puesto que los niños utilizan la narración para conceptualizar sus conocimientos, la educación primaria debería aprovechar las posibilidades de la creación de historias para aumentar la motivación y el interés —y, en consecuencia, el éxito— en cada una de las materias de que se ocupan los distintos niveles de estudio.²

No obstante, es innegable que la utilidad de la escritura como acción lingüística excede el ámbito de la narración, a pesar de toda su importancia en los primeros años escolares. De todos modos, aunque resulta necesario enseñar a escribir textos diversos, con diferentes intenciones comunicativas, para contribuir desde la escuela a la adquisición y el desarrollo de la competencia escritora de los alumnos, básicamente también hay que tener en cuenta el poder germinativo de los diferentes tipos de texto.³ No todos los textos se pueden moldear sobre una estructura más o menos fija con elementos casi prefabricados, y originar con ese recurso una interminable serie de combinaciones; ese texto único que permite tantas modificaciones creativas es el cuento, como nos revela la extraordinaria cantidad de versiones que presentan los relatos populares.

Nuestra tecnología (televisión, ordenador, internet) no ha terminado con el cuento. Los cuentos aún están presentes en la vida de todos los niños. Y en su



OTTO UBBERLOHDE, CUENTOS ESCOGIDOS DE LOS HERMANOS GRIMM, COMPAÑÍA LITERARIA, 1994.

universo la imaginación y la fantasía son elementos fundamentales, como también lo son en el aprendizaje de la lengua escrita, sobre todo para leer, inventar y escribir historias. Sin embargo, la imaginación y la fantasía se parecen mucho a la fuerza muscular: una cantidad excesiva seguramente no es demasiado recomendable, pero tampoco su escasez. En todo caso, la lectoescritura, la imaginación y la fantasía, al igual que la fuerza de los músculos, necesitan un entrenamiento constante, aunque sea con las debidas precauciones.

Por eso es necesario reforzar, cultivar y experimentar las actividades imaginativas en la escuela. Esto resulta imprescindible si deseamos un aprendizaje lingüístico con resultados positivos. Para conseguirlo tiene que haber algún mate-

rial preparatorio, es decir, unas actividades creativas que sirvan para perder el miedo a la palabra escrita y a las emociones. Y, al mismo tiempo, para incrementar la confianza en sí mismos de los niños y niñas.

Sin más, revisemos algunas actividades de las nuestras. Fueron ideadas para la Educación Primaria, para el área de Lengua Gallega, y realizadas con alumnos del segundo ciclo —3º y 4º nivel—, en un colegio de Malpica de Bergantiños (A Coruña).

Las palabras poderosas

Para la psicología, la etnología o la antropología, el imaginario popular constituye un campo repleto de maravillas y

tesoros simbólicos. Entre ellos se encuentran los arquetipos. Son estructuras psicológicas primarias e innatas que almacenan los contenidos de nuestras experiencias, y que originan la aparición de las imágenes culturales y de los motivos simbólicos. Por eso, desde una perspectiva psicológica, esas imágenes o motivos no nacen de experiencias individuales, sino que de alguna manera están en el inconsciente colectivo. En ese sentido, para saber si realmente era cierto que en la simbología de los cuentos populares una imagen vale más que mil palabras, un día decidimos comprobarlo directamente.

Nuestras palabras poderosas representaban esas ideas simbólicas y arquetípicas que han descubierto las investigaciones sobre el folclore y el cuento popular. Además, se pueden recoger en todos los ámbitos y regiones con una visión cultural amplia, ya que la cultura europea no es la única, y tampoco es mejor que otras.

Nuestras palabras poderosas eran:

— *Águila, hormiga, manzana, ojo, baño [de rejuvenecimiento], bola [de oro], oso, árbol, monte, mendigo, abeja, rayo, flor, sangre, pan.*

— *Puente, fuente, castillo, trueno, dragón, oscuridad, jabalí, piedras preciosas, huevo, lagarto, unicornio, urraca, ángel, asno, lechuza, antorcha, halcón.*

— *Pluma, roca, fuego, peces, ala, río, rana, zorra, ganso, jardín, oro, grifón, gallo, martillo, liebre, corazón, bruja, ciervo, perro, islas, virgen, gato.*

— *Rey y reina, escalera, lirio, león, luna, molino, ruiseñor, horno, perla, puerta, cuervo, bandido, gigante, anillo, rosa, sal, sombra, golondrina, cerdo, espada.*

— *Plata, sol, araña, estrellas, toro, cigüeña, paloma, diablo, torre, pájaro, carro, bosque, agua, y seres acuáticos, vino, lobo, enanos.*

Durante la creación de una historia, simplemente había que introducir una o varias de esas palabras en el desarrollo de su gramática narrativa. Al final, los resultados siempre parecían asombrosos.

Rodari y el binomio simbólico

Gianni Rodari, el inolvidable pedagogo italiano, decía que «una historia sólo puede nacer de un binomio-fantástico». ⁴ Explicándolo de forma breve, consiste

en la búsqueda de dos palabras muy distintas, pues es necesario que haya cierta distancia entre el significado de una y otra. Si es así, cuando se unan, se producirá un extraño choque de sentidos y, mediante la creatividad, resultarán liberadas de sus significados más comunes. A partir de esta técnica se pueden inventar muchas historias y escribir innumerables textos, en los que aparecerán obligatoriamente las dos palabras seleccionadas.

Cuando combinamos el binomio de Rodari con las imágenes simbólicas de los cuentos populares —las palabras poderosas—, obtuvimos un nuevo modelo de binomio: *el binomio simbólico*.

Este nuevo binomio estaba formado por palabras propuestas por los niños, por otras aportadas por el maestro o buscadas en libros determinados, y por algunas de las ideas simbólicas que se derivan del imaginario popular. Por tanto, aparecían palabras actuales y modernas junto a palabras mucho más antiguas. En cualquier caso, el hecho de buscar un vocabulario para esta finalidad, casi siempre creaba en el aula una reacción de simpatía hacia el mundo de lo absurdo y el sinsentido. Y esas parejas de palabras insólitas que se iban consiguiendo, servían para inventar cuentos utilizando cualquier tipo de procedimiento narrativo.

Las fórmulas de la maravilla

Los inicios tradicionales de los cuentos no deben ser considerados como unas fórmulas aburridas, ni mucho menos un estereotipo completamente agotado. Para nosotros eran un elemento muy valioso, con una misión en todo momento singular: integrar y agrupar los elementos correspondientes de cada cuento. En otras palabras, en compañía de otros recursos (por ejemplo, las repeticiones) unen cada una de las partes de los relatos: los personajes, los ambientes, las situaciones problemáticas...

Las fórmulas de entrada o de inicio ayudan al niño, o a cualquier otro destinatario, sea oyente o lector, a reconocer con rapidez la clase de texto que recibe, para de esa manera activar el esquema mental más apropiado para su interpre-



tación. Por tanto, un relato con esas fórmulas ofrece, de entrada, algunas ayudas adicionales para mejorar la comprensión y la cooperación textual. Los niños, entonces, podrán orientarse mejor en el interior de su estructura narrativa. Pero además cumplen una función semejante en el aprendizaje de la composición escrita.

Por ese motivo, para utilizar durante la invención y la elaboración de historias, como un estímulo creativo, en el aula existían distintas relaciones de fórmulas de entrada y salida:

— Fórmulas de inicio: «Había una vez...»; «En un país lejano...»; «Hace muchos años...»; «Cuando la tierra aún era joven...»; «Érase una vez...»; «Éste es un viejo cuento...»; «Cierta día...»; «Una buena mañana...»; «Hace mucho, en el tiempo de los sueños...»; «Había en otras tierras...»; «En los bosques de...»; «Allá en una tierra de lejos...»; «En un tiempo en que la tierra era nueva...»; «Hace mucho, mucho tiempo...»; «Cuentan los viejos en el norte de África...».

— Fórmulas de final: «Y así será para siempre...»; «Y vivieron felices muchos años...»; «Y dicen que vivieron siempre felices porque...»; «Y vivieron felices hasta el fin de sus días...»; «Y colorín colorete, por la chimenea va un cohete...»; «Y así fue porque a los cuentos se los lleva el viento...», «Colorín, colorado, este cuento ya está rematado...».

Son fórmulas que provienen de las tradiciones orales de diversas culturas, y de libros de autores de literatura infantil y juvenil. Los niños las usaban con absoluta libertad, incluso cambiándolas o creando sus propias fórmulas, a partir de los modelos propuestos o de sus descubrimientos personales.

El entramado fantástico

Imaginemos que un cuento no es más que un entramado de celdillas, un casillero construido a partir de cuatro columnas básicas: los personajes, los lugares, las situaciones y los objetos. Cada columna posee un idéntico número de compartimientos o celdillas, y éstas se llenan con un vocabulario especial, con

| PERSONAJES | LUGARES | OBJETOS | SITUACIONES |
|----------------------|--------------------|---------------------|------------------------|
| <i>Un gigante</i> | <i>Un castillo</i> | <i>Un libro</i> | <i>Una sorpresa</i> |
| <i>Un niño</i> | <i>Un río</i> | <i>Una llave</i> | <i>El aburrimiento</i> |
| <i>Un mago</i> | <i>Una isla</i> | <i>Un árbol</i> | <i>El fuego</i> |
| <i>Los padres</i> | <i>Un molino</i> | <i>Una puerta</i> | <i>Un viaje</i> |
| <i>Un animal</i> | <i>Un pueblo</i> | <i>Un barco</i> | <i>Una trampa</i> |
| <i>Un músico</i> | <i>Una cueva</i> | <i>Un anillo</i> | <i>El hambre</i> |
| <i>Un mendigo</i> | <i>Un bosque</i> | <i>Un zapato</i> | <i>Un castigo</i> |
| <i>Una bruja</i> | <i>Una montaña</i> | <i>Una lámpara</i> | <i>Una mentira</i> |
| <i>Un viejo</i> | <i>El espacio</i> | <i>Unas monedas</i> | <i>La lotería</i> |
| <i>Una muñeca</i> | <i>Una ciudad</i> | <i>Un espejo</i> | <i>Un examen</i> |
| <i>Los abuelos</i> | <i>El desierto</i> | <i>Una alfombra</i> | <i>La amistad</i> |
| <i>Un maestro</i> | <i>Una fuente</i> | <i>Una cartera</i> | <i>Un terremoto</i> |
| <i>Un gnomo</i> | <i>Una playa</i> | <i>Un barco</i> | <i>La huida</i> |
| <i>Una costurera</i> | <i>La lonja</i> | <i>Un ordenador</i> | <i>La enfermedad</i> |
| <i>Un músico</i> | <i>Un parque</i> | <i>Un plato</i> | <i>El miedo</i> |
| <i>Una niña</i> | <i>Una piscina</i> | <i>Un teléfono</i> | <i>La guerra</i> |

Figura 1: El entramado fantástico, que en gallego conocíamos como *A Grella Fantástica*. Si las cuatro columnas se llenaban con las palabras correspondientes, y después se seleccionaban libremente, los niños podían construir docenas y docenas de historias. Sólo había que encontrar los personajes más apropiados, los lugares más especiales, los objetos y las situaciones más atractivas para inventar un cuento.

palabras que, de alguna manera, pertenezcan al universo de los cuentos. Evidentemente, pueden ser términos narrativos de actualidad o provenientes de la tradición (véase figura 1).

Al terminar un entramado fantástico, si los niños seleccionan los elementos que prefieran de cada una de las columnas, o los que se determinen en el aula con antelación, pueden inventar decenas y decenas de historias. No hay ningún límite. Para escribirlas, todo va a depender de los procedimientos creativos que se propongan.

Entre nosotros, este vocabulario entramado que se puede elaborar en el aula funcionaba como una biblioteca semántica del cuento.

Los catálogos de ideas

Los cuentos están cubiertos de imágenes que perduran en nuestra memoria durante mucho tiempo, y, como ahora sabemos, a veces no de forma consciente. Por eso, en la escuela es posible su modificación o su reinter-

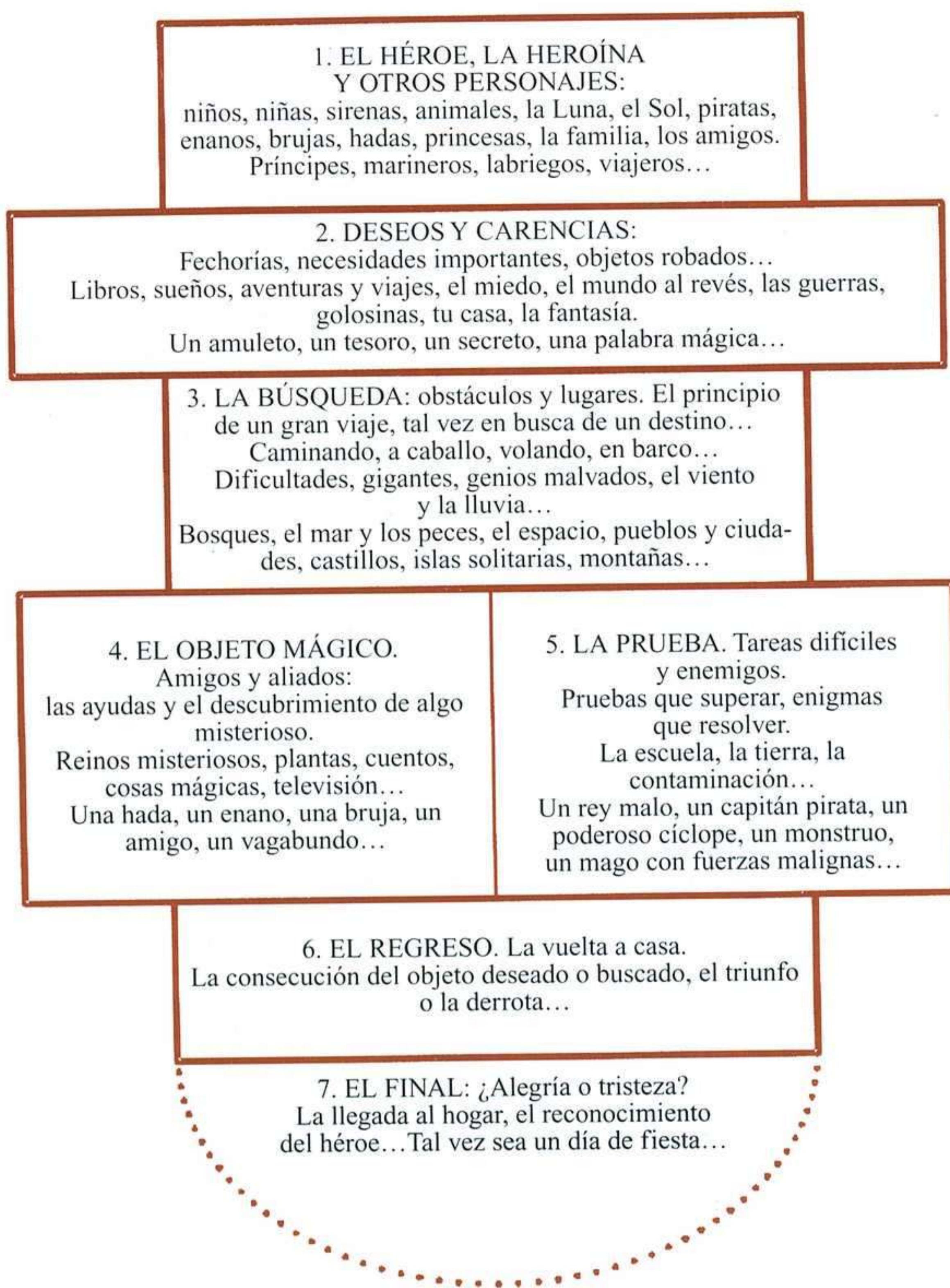


Figura 2: A partir del diseño del juego de la mariola (o rayuela), ejemplo de catálogo de ideas para escribir. Sus elementos, como en cualquier otra lista o repertorio semejante, se cambiaban o se mezclaban libremente hasta que aparecían los ingredientes más apropiados para escribir. De manera especial, para escribir cuentos e historias.

pretación para adaptarlas a las necesidades actuales. Esa acción también supondrá, además, una defensa de ese legado cultural que forman los cuentos populares.

Sus imágenes simbólicas pueden transformarse en un interminable catálogo de ideas y de temas para escribir.

Será un repertorio casi ilimitado de posibilidades narrativas, que permitirá la invención de historias y la creación de cuentos y de otros textos narrativos.

En consecuencia, así tratábamos de hacer en el aula, y de ese modo se elaboraban unas listas de ideas y de temas, que tenían como referente el vocabula-

rio simbólico del cuento. Constituían, por su propio significado, un conjunto de palabras significativas que servían para que los niños escogieran bien los caminos de sus relatos (véase figura 2). Pero no formaban una vía única, pues ellos acababan sus listas con nuevas aportaciones y sugerencias, o incluso mezclando las palabras que se ofrecían. Porque en nuestros repertorios de ideas, las palabras solamente eran poderosas si cada niño las interiorizaba.

El caldero mágico

El caldero mágico era simplemente un esquema narrativo para pensar y escribir, una presentación de la gramática del cuento popular, que resumía los principales acontecimientos que nos podía decir una historia. Tenía su origen en los trabajos de Antonio Rodríguez Almodóvar⁵ sobre la estructura del cuento maravilloso de origen hispánico, aunque sus raíces también se adivinan en los estudios de Propp,⁶ debido a la universalidad del cuento popular.

Nuestro caldero mágico se conformaba alrededor de siete elementos básicos (véase figura 3): El héroe o heroína; deseos o carencias; la búsqueda; el objeto mágico; la prueba; el regreso; el final.

Todo comienza con la aparición obligatoria de un héroe o de una heroína, luego entran en escena los deseos o las carencias, los obstáculos y los peligros, el destino, la victoria después de los nervios, el regreso a la tierra querida o a la casa familiar. Y todo acaba, si es posible, con la alegría y la felicidad del protagonista.

En definitiva, en ese caldero imaginario había que introducir una serie de elementos, «remover» bien su contenido y cumplir ciertas recomendaciones de uso para escribir relatos. Aunque al final, en la escritura de cuentos, los niños siempre organizaban libremente sus relatos, a su propio gusto, y jugaban en todo momento con las formulaciones ibéricas de este esquema narrativo. No les importaba trabajar con menos de las siete funciones que relacionaba este caldero, e incluso preferían muchas veces escribir finales diferentes al modelo tradicional.

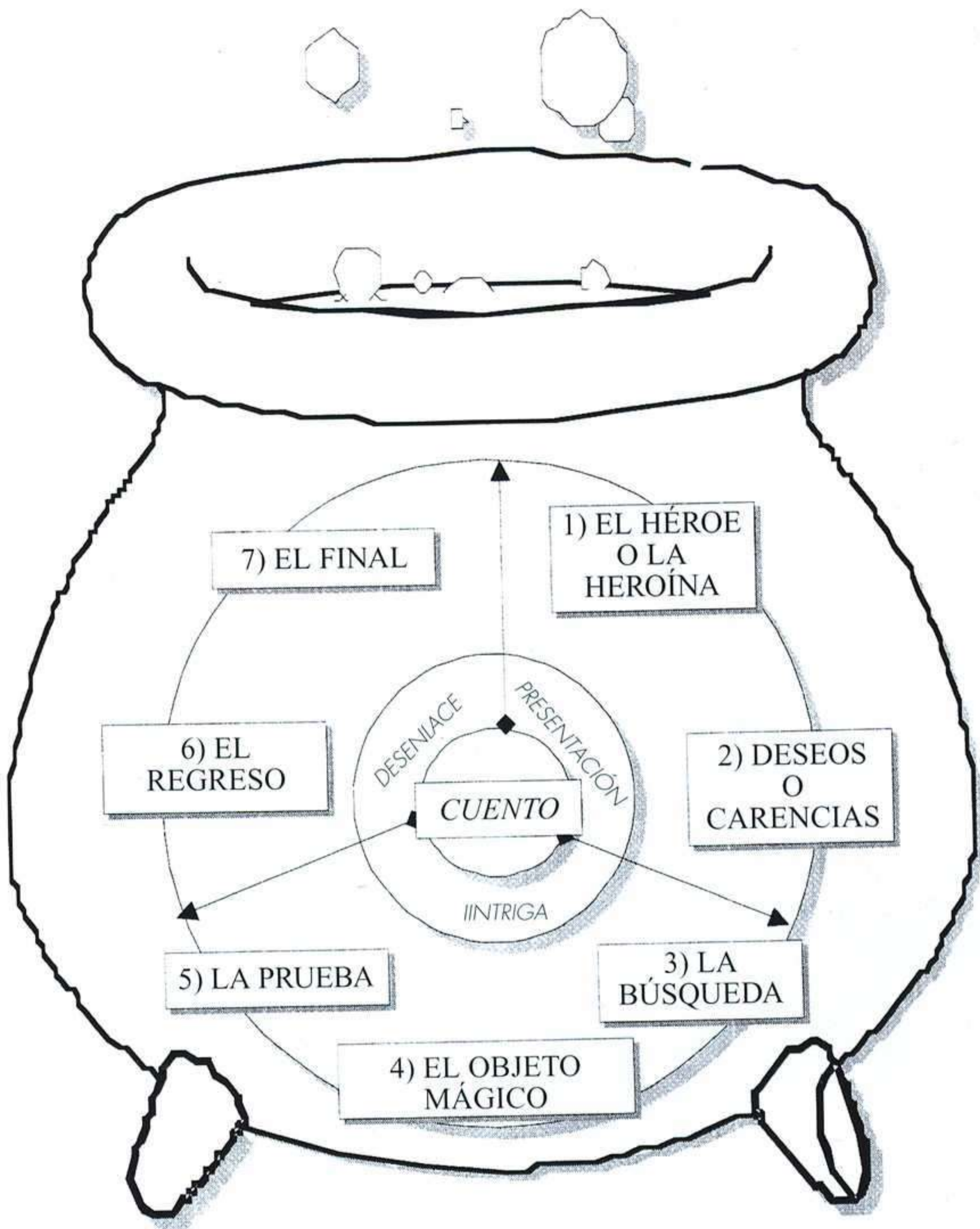


Figura 3: El caldero mágico y sus componentes.

1- El héroe o la heroína. 2- Los deseos o las carencias. 3- La búsqueda. 4- El objeto mágico. 5- La prueba. 6- El regreso. 7- El final.
(Aunque no aparecen reflejados de una manera directa, estos componentes básicos incluyen también los peligros, los lugares y los destinos, los aliados, las pruebas o las tareas difíciles. Y los antagonistas, claro.)

Conclusión

La mayor o menor habilidad de los niños para escribir depende de las ideas que sean capaces de mantener en la mente mientras están escribiendo. Esos recursos individuales, en la mayoría de los casos, son limitados en la escuela Primaria. Cuando nuestras demandas resultan demasiado elevadas su sistema psico-

lógico manifiesta una especie de sobrecarga, y entonces los niños precisan algún tipo de ayuda. Según muchos estudios, la producción escrita opera muy cerca del límite de sobrecarga cognitiva.⁷ Con estas ideas extraídas del cuento popular, se trataba de habituar a los alumnos a unos esquemas bien definidos, ya que debemos guiar su exploración por los caminos que llevan a la escritura.

Evidentemente, no para conducir al alumno paso a paso, sino para llevarlo a situaciones que posibiliten su aprendizaje. De esa manera, aumentarán su competencia y podrán hallar un estilo propio cuando escriban libremente.

En todo caso, para desarrollar la autonomía y la responsabilidad en los procesos de redacción es importante que el alumnado tenga modelos de referencia, y que perciba los pasos que debe o puede seguir para escribir.⁸ No para que todos se vuelvan artistas, sino para evitar que la posibilidad de expresarse por escrito sea el privilegio de unos pocos. ■

*Mario Aller Vázquez es maestro de Primaria del CEIP Milladoiro, de Malpica de Bergantiños.

Notas

1. Scardamalia, M., y Bereiter, C., «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», en la revista *Infancia y Aprendizaje* 58, 1992, pp. 43-64, citado por Gros Salvat, B., *Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona: EUB, 1995.
2. Wells, G., *Aprender a leer y escribir*, Barcelona: Laia, 1988.
3. Teberosky, A., «Leer para enseñar a escribir» en la revista *Cuadernos de Pedagogía* 216, 1993, pp. 22-24.
4. Rodari, G., *Gramática de la fantasía*, Barcelona: Aliorna, 1991.
5. Rodríguez Almodóvar, A., *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*, Murcia: Universidad de Murcia, 1989.
6. Propp, V., *Morfología del cuento*, Madrid: Fundamentos, 1987.
7. Camps, A., «Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones» en *Infancia y Aprendizaje* 49, 1990, pp. 3-20.
8. Cassany, D., «Los procesos de redacción» en *Cuadernos de Pedagogía* 216, 1993, pp. 82-85.

Bibliografía adicional

- Cairney, T. H., *La enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid: Morata, 1992.
- Condemarin, M., y M. Chadwick, *La enseñanza de la escritura*, Madrid: Visor, 1990.
- Ferreiro, E., et al., *Caperucita Roja aprende a escribir*, Barcelona: Gedisa, 1996.
- Jean, G., *El poder de los cuentos*, Barcelona: Pirene, 1988.