



Universidad de Valladolid

**El cuento y la narrativa como recurso didáctico. La escritura creativa
como medio educativo**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: Mario Requejo Rodríguez

Tutor: Dr. Adrián Pradier Sebastián



Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas

A mi madre y a mi padre, porque sin su apoyo y fuerza nada habría sido posible

A mis abuelas, por ser únicas, irrepetibles

A Ana, por ser mi viaje y mi destino

A mi tutor Adrián, por su paciencia y buen trato

A Enrique, por creer en mí cuando nadie lo hizo

A mis amigos y tíos, por apoyarme tanto en este largo trayecto

A esa edad suena música en la cabeza, todo el tiempo, como si transmitiera una radio en la nuca, bajo el cráneo. Esa música un día empieza a bajar de volumen o sencillamente se detiene. Cuando eso pasa, uno deja de ser adolescente.

Mariana Enríquez

Verter los pensamientos correctos en los pensamientos venenosos -como verter agua limpia en un vaso de agua sucia- hasta que el vaso se llene del todo y empiece a rebosar y luego seguir hasta que el agua quede limpia del todo.

Denis Johnson

Me di cuenta de que me encontraba en medio de uno de esos momentos de la vida en que es posible hacer grandes cosas si estás dispuesto a tomar la decisión adecuada.

Donald Ray Pollock

ÍNDICE

Contenido

Resumen.....	7
1. Introducción.....	8
2. Justificación del proyecto.....	9
2.1. Interés académico.....	9
2.2. Interés profesional.....	11
2.3. Interés científico.....	13
2.4. Interés personal.....	14
3. Cuestiones preliminares.....	16
3.1. ¿Por qué el cuento y la narración de historias?	15
3.2. El pensamiento narrativo.....	20
3.3. A propósito de la narrativa.....	24
3.4. La narrativa en la enseñanza.....	26
3.5. El programa FPN como ejemplo.....	28
3.6. El estilo de la escritura filosófica.....	31
4. La metodología del taller de escritura.....	33
4.1. El taller de escritura y la filosofía.....	33
4.2. ¿Aprender a escribir filosofía?	33
4.3. Disposición, dinámica general, propuestas y exposición de trabajos y comentarios.....	35
5. El paso a la acción: nuestra propuesta.....	38
5.1. Contenidos de la actividad.....	38
5.2. Método docente elegido.....	40
5.3. Criterios e instrumentos de evaluación.....	47
6. Conclusión.....	49
7. Bibliografía.....	50

Resumen

El siguiente trabajo de fin de Máster tiene como objetivo la postulación del cuento y de la escritura creativa como herramientas de gran potencial educativo. A lo largo del proyecto nos encontraremos, primero, con cuatro órdenes de justificación en los que se tratará de legitimar el uso del cuento y el ejercicio de la escritura creativa en la escuela en general y en la filosofía en particular; segundo, con una serie de cuestiones con las que se pondrán de manifiesto los conocimientos existentes en torno a la narración y la escritura como instrumentos educativos de enorme relevancia; tercero, con el tipo específico de metodología y dinámicas que se aplican dentro de los talleres de escritura creativa Fuentetaja; cuarto, con una propuesta didáctica en la que el cuento y la escritura ejercerán el papel principal.

Palabras clave

cuento, escritura creativa, educación, enseñanza, filosofía

1. Introducción

Para Borges, la filosofía era la organización de las perplejidades esenciales del hombre. La curiosidad, esa motivación interior que explotamos, sobre todo, cuando somos aún pequeños y el mundo es para nosotros completamente nuevo, puede interpretarse como el impulso que nos anima a seguir descubriendo realidades, significados; que nos ayuda a comprender nuestros pensamientos y los de otros, pero también a construirlos, a trabajarlos. Aquellas vivencias que captamos a través de los sentidos -o de nuestra intuición, porque también somos seres artísticos-, deben organizarse a través de ese intento de empoderamiento tan significativo del ser humano: necesitamos, en última instancia, señalar, conceptualizar y organizar nuestra realidad para tratar de comprender nuestro mundo, nuestro yo más íntimo. Pero en ese descubrir también entran en juego nuestras historias, las interpretaciones que hacemos del mundo que nos rodea. Desde el principio de los tiempos, el ser humano ha necesitado compartir sus vivencias, a veces alrededor del fuego y de forma oral, otras a través de su producto más exclusivo: la escritura. Porque descubrir conlleva un maravillarse, un impulso hacia la verdad o hacia lo que nosotros consideramos cierto. Necesitamos compartir nuestras reflexiones, pero también nuestras vivencias con el objetivo de tejernos como comunidad de pensamiento, como relatores de historias. Por ello, y por mucho más, la filosofía, el cuento y la escritura son partes de un mismo todo: el pensamiento de un mundo que compartimos y las historias de aquellos que lo forman y que, por ende, lo visten de sentido.

En las siguientes líneas trataremos de desarrollar la idea de que el cuento y la narración como recurso didáctico y la escritura creativa como medio educativo pueden resultar de vital importancia para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en general y de la Filosofía en particular. Primero, justificaremos el interés del proyecto; segundo, plantearemos un estado de la cuestión que reúna todas las ideas posibles en torno al tema tratado; tercero, expondremos el método de trabajo de los talleres de escritura Fuentetaja —que será el que pondremos en práctica—; cuarto, pondremos en marcha nuestro proyecto con una propuesta didáctica para la asignatura de Filosofía en 1º de Bachillerato.

2. Justificación del proyecto

Tanto la escritura como la lectura constituyen competencias transversales que se incluyen dentro del currículo académico; fomentar el uso ambas prácticas garantiza una formación académica óptima: el alumno mejora su capacidad de expresión, estimula su creatividad y forma un hábito lector que resulta de gran importancia en todas las áreas del currículo.

Existen suficientes experiencias, tanto en España como en otros países, para legitimar la práctica de la lectura y de la escritura en la escuela, así como la metodología de trabajo de los talleres de escritura Fuentetaja. Autores como Moreno (2013), Coto (2006), Pampillo (1985) o Cassany (1989) avalan este tipo de métodos a través de sus estudios. Trataremos de respaldar nuestro trabajo por medio de tres órdenes diferentes de justificación: académico, profesional y científico. Por último, y a modo de corolario, elaboraremos una justificación personal de nuestro proyecto.

Para el epígrafe *Cuestiones preliminares* se han utilizado una serie de artículos académicos que defienden la utilidad educativa del cuento, la narración y la escritura. Con ello tratamos de legitimar, con base en estudios y consideraciones ya contrastadas, que los recursos que se utilizan en nuestra propuesta encuentran apoyo académico para su plasmación concreta en el ámbito educativo de secundaria y bachillerato.

2.1. Interés académico

Desde una perspectiva académica podemos encontrar varios trabajos relacionados con el tema del cuento como recurso didáctico y de la escritura creativa como medio educativo, y aunque la mayoría están orientados a la Educación Infantil y Primaria, creemos que nuestro trabajo está bien respaldado por una cantidad notable de artículos académicos y algunos trabajos de fin de estudio, los suficientes como para tomar en serio nuestra propuesta y que, de igual modo, sirva como motivación para posteriores trabajos y proyectos educativos.

En el contexto en el que hemos desarrollado nuestro grado y máster encontramos, dentro del repositorio de la Uva, aunque orientados a los tramos de Infantil y Primaria, trabajos para la prevención del acoso escolar a través de los cuentos

(García Marinas, Paloma, 2020); el uso del cuento como motor y medio de transmisión social en Infantil y Primaria (Jiménez Moreno, José Luis, 2014); el cuento como recurso educativo para superar el miedo (San Alonso, Celia, 2017); el valor educativo de los cuentos (Alonso Escudero, Cristina); el cuento clásico como instrumento de transmisión de valores morales (Barrios López, Ángela, 2017); el uso del cuento y la literatura como tratamiento para la muerte y/o situaciones de duelo (Sánchez Castro, Isabel, 2017); el desarrollo de la creatividad infantil a través del cuento (Redondo Lillo, Marta, 2017); el cuento como herramienta para trabajar la educación emocional (Martínez García, Lorena, 2017); el cuento como herramienta pedagógica orientada al aprendizaje lector (Cerezo Ortega, Cristina, 2018); la enseñanza de valores a través de los cuentos infantiles (Fuente Godos, Sara de la, 2018), el uso del cuento como medio para educar a través del arte (Fernández Cabrera, Ana María, 2018); una propuesta de intervención para mejorar la autoestima en alumnos con TDAH a través de los cuentos (González Alonso, Julia, 2018); la educación emocional a través de los cuentos (Carrero Ruiz, Carmen, 2018); La animación a la lectura en Educación Primaria a través del cuento (Municio Casado, Raquel, 2018); el uso del cuento infantil para fomentar la igualdad (Forcada Peña, Laura Isolde, 2019); una propuesta didáctica con cuatro cuentos para trabajar cuatro valores en el aula de Educación Infantil (García Ortega, Patricia, 2019); el fomento de la creatividad literaria en el aula a través de la creación de cuentos (Castro Ledo, Sara de, 2019); el desarrollo de cuentos para promover el pensamiento en Educación Infantil (Francisco Sebastián, Selene, 2020); o los cuentos como herramienta pedagógica para trabajar emociones y estimular el aprendizaje cooperativo (Pérez García, Natalia, 2021).

Respecto a los trabajos de fin de estudio orientados al cuento y a la narrativa como recursos didácticos y la escritura creativa como medio educativo en Educación Secundaria, encontramos muy pocos en relación a la enorme cantidad de proyectos de Infantil y Primaria. Por un lado, destaca *La narrativa como herramienta pedagógica* (Fargallo Calvo, Lucía, 2019) y, por otro, *La escritura creativa como proceso de aprendizaje* (García Rodríguez, Rubén J., 2017).

2.2. Interés profesional

Para este apartado es imposible no tener en cuenta nuestra etapa de prácticas como alumnos del máster en el I.E.S. La Merced, junto a nuestro tutor Juan Carlos Díez Lérica. Aparte del período de observación, que tuvo una duración de tres semanas, y con el que he logrado comprender que no hace tanto que dejamos de ser adolescentes, he tenido la suerte de poder ejecutar en mis clases la propuesta didáctica que se desarrolla en el presente trabajo. Como podremos comprobar más adelante, los resultados fueron muy positivos: primero se utilizó el cuento como medio para expresar un sentido, una filosofía que, posteriormente, se trató con más detenimiento en el desarrollo de la clase; segundo, la práctica de la escritura creativa en la construcción de un cuento, ensayo o reflexión que giró en torno a los contenidos de la unidad didáctica propuesta. Profundizaremos en ello en el apartado 5.2. *Método docente elegido*.

Por otro lado, debemos tomar en consideración, primero, la historia de los talleres de escritura Fuentetaja, así como las funciones de uno de sus principales dirigentes: Enrique Ferrari; por otro, la dinámica de trabajo que se desarrolla en sus aulas, con el objetivo de fomentar la lectura de cuentos o relatos, principalmente, y la escritura creativa como medio de expresión.

La historia de los talleres de escritura Fuentetaja se remonta a 1985. Fue en Madrid, en ese mismo año, donde surgió el primer taller de escritura creativa presencial, una propuesta ambiciosa que, como se ha podido comprobar, ha sido duradera y exitosa. Fue un año después, en 1986, cuando se apostó por el método de trabajo a distancia y en grupo, para que cualquier persona pudiera participar en el taller desde cualquier lugar del globo. Cabe destacar que, antes de esta idea pionera, ya existían algunos cursos de escritura por correspondencia, aunque no de la manera como se han construido y trabajan los talleres Fuentetaja: si aquellos se parecían más a un manual de instrucciones sobre cómo escribir, en estos se hacía hincapié en un método de trabajo grupal e interactivo, similar al que utilizan actualmente las universidades y muchos centros de enseñanza, algo de lo que hablaremos más adelante.

En 1996 se crea la primera editorial especializada en la práctica de la escritura literaria en lengua hispana, la cual sigue siendo, incluso a día de hoy, la única editorial dedicada a proveer herramientas que faciliten el aprendizaje de la escritura creativa. Más tarde, en 1999, se crean los seminarios y cursos de escritura especializados de

carácter intensivo, con un objetivo de adaptación, para que cualquier persona pudiera aprender en los talleres, incluso si su tiempo pudiera constituir un problema.

En 2012 se crea una aplicación única en su género: el *Club de escritura Fuentetaja*, una comunidad en red en la que sus participantes pueden difundir sus obras literarias y conseguir, de forma gratuita, herramientas de ayuda en su formación como aficionados a la escritura. El Club ha seguido creciendo desde entonces: publicando antologías de relatos seleccionados de alumnos y participantes de aquel; creando certámenes para promover el uso de la escritura; formando a escritores por todos los rincones de nuestro país, incluso en Sudamérica; buscando ese estilo propio que todos llevamos dentro y que nos forma como contadores de historias; colaborando con prestigiosos autores como Juan Villoro, Elvira Navarro, Mariana Enríquez o Antonio Muñoz Molina. Los talleres y el Club de escritura Fuentetaja, en colaboración con la Fundación Escritura(s), han creado ese ansiado ecosistema en el que se valora e incentiva una de nuestras formas de comunicación más antiguas y que tanta importancia tiene para la filosofía: la escritura.

Enrique Ferrari Nieto (1979) ejerce como profesor titular en UNIR y como director de Relaciones institucionales en la Fundación Escritura(s). Doctor en Filosofía (2009) y licenciado en Filología hispánica (2002) y Filosofía (2003), es autor del *Diccionario de pensamiento estético de Ortega y Gasset* (2010) y de la obra *Resistencias con lo digital* (2014), además de participar en la coautoría de tres libros más. Trabaja la Filosofía de la literatura y la Filosofía, la Literatura y la Educación ante las nuevas tecnologías. Ha impartido clase en el Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria y como profesor de Retórica y Oratoria. Su papel como tutor en los talleres de escritura creativa Fuentetaja pasa por motivar, formar y tutorizar a un alumnado que siente curiosidad por la escritura a nivel creativo, algo difícil de encontrar a nivel universitario en España. Su trabajo para con los alumnos y alumnas, entre otras cosas, consta de seleccionar textos que fomenten la aplicación de la escritura creativa, la mayoría de ellos cuentos o relatos, ya que su extensión se adecua perfectamente a la dinámica que se pone en práctica en el aula. Comenta y corrige los ejercicios literarios que realizan los educandos, con el fin de estimular su proceso creativo, trabajar aquellas deficiencias que pueden darse en el ejercicio de la escritura y, ante todo, conseguir que el estudiante encuentre su propio estilo.

En cuanto al método de trabajo, los talleres Fuentetaja apuestan por una metodología constructivista y colaborativa. Por un lado, se fomenta el uso de la lectura como principal herramienta del escritor: la búsqueda del sentido profundo del texto, el estudio y análisis de sus partes —narrador, personajes, vocabulario, perspectiva, verosimilitud, circularidad, extensión y un largo etcétera— y, por supuesto, las opiniones recabadas por los alumnos en cuanto al texto propuesto y a las dinámicas ejecutadas en el aula. Por otro lado, un método de aprendizaje constructivista en el que los alumnos crean cuentos, ensayos, poemas, fragmentos de novelas, reflexiones, aforismos, *haikus*... porque la escritura abarca todo tipo de formato y se apuesta, ante todo, por la creatividad y el trabajo constante. Se realizan, posteriormente, comentarios constructivos y retroalimentativos para aprender en comunidad, en grupo, porque una buena forma de generar conocimiento es a partir de las discrepancias que puedan surgir entre distintas voces, entre personas con diferentes puntos de vista y con distintos grados de conocimiento.

2.3. Interés científico

Desde una perspectiva científica, podemos legitimar el ejercicio de la escritura creativa a partir de la didáctica constructivista que autores como Piaget o Vygotski pusieron en práctica. Es importante tener en cuenta que el constructivismo supone una corriente pedagógica difícil de cartografiar, pero creemos que al asumir el modelo, la metodología y las dinámicas de los talleres Fuentetaja podemos obtener una serie de beneficios que, sin duda, resultan de gran importancia en la escuela: la creación de un itinerario de escritura, la conformación de un criterio personal en la selección de textos y estilos, el ejercicio de la capacidad crítica y autocrítica y el fomento del esfuerzo personal que supone trabajar durante horas y a solas el ejercicio de la escritura.

La metodología colaborativa y las clases dialógicas que se ponen en práctica en los talleres ayudan a que los alumnos participen e interactúen entre ellos, gracias también a la disposición en forma de círculo —o de U— del aula, al ejercicio crítico, pero constructivo, que realizan los estudiantes para mejorar los textos propios y ajenos y a la conformación de un clima de confianza que ayude a trabajar con las emociones de todos los educandos.

El docente, de esta forma, se convierte en un coordinador, en un guía que dibuja mapas de acción para el desarrollo de las clases: crea dinámicas de grupo, motiva y estimula el trabajo de los alumnos y se funde con ellos en una atmósfera donde todos y todas parten con los mismos miedos e inseguridades. La aplicación de la metodología del taller de escritura en la escuela convierte la clase en un laboratorio de ideas: primero, porque los alumnos pueden recopilar la teoría necesaria a partir de una serie de textos seleccionados para la unidad didáctica propuesta; segundo, porque la producción de textos fomenta la creatividad y la imaginación y los ayuda a formarse como seres humanos autónomos, a encontrar su propio estilo en el ejercicio de la escritura; tercero, porque los comentarios críticos de los demás alumnos hacia los textos propios y ajenos los ayuda a aprender a aprender, a recibir y a construir críticas constructivas para mejorar tanto en el plano humano como en el académico.

2.4. Interés personal

Las razones personales que motivan la construcción de este trabajo obedecen al papel que han jugado la lectura y la escritura a lo largo de mi vida. Leo literatura desde los diez años y trato de escribir todos los días desde que tengo quince, pero es desde hace tres cuando comencé a formarme como escritor aficionado dentro de los talleres de escritura Fuentetaja. Allí comprendí que el arte de la escritura debe trabajarse día tras día para que, poco a poco, cada persona encuentre su propio estilo; además, allí me di cuenta de que la escritura es filosofía, y viceversa: «La escritura es precisamente la tecnología gracias a la cual la filosofía pudo surgir y desarrollarse» (Galparsoro, 2008, p. 298). Por ello no podemos imaginar una sin la otra, porque todo filosofar y todo escribir conllevan creatividad y esfuerzo y suponen un pensar, un imaginar que son tan propios del ser humano como sus sentidos o su esqueleto, y por ello «[...] La filosofía debería ser reflexivamente consciente de sí misma como un producto tecnológico —es decir, como una clase especial de un producto muy humano. La propia lógica emerge de la tecnología de la escritura» (Galparsoro, 2008, p. 298).

Con la filosofía y la escritura somos capaces de comprender, analizar, transformar y crear realidades, ficticias o no, porque el juego de nuestra imaginación produce mundos posibles e ideas que surgen gracias a nuestro pensar y que se desarrollan gracias a la escritura; con ella nos formamos como personas, como

creadores y comunicadores de historias; contamos nuestros relatos y satisfacemos nuestra necesidad de compartir vivencias. Con la escritura y la filosofía nos (re)conocemos y aprendemos a vivir en comunidad al transmitir, de manera reflexionada y escrita, nuestros relatos de vida más íntimos.

3. Cuestiones preliminares

3.1. ¿Por qué el cuento y la narración de historias?

Habitualmente, suele pensarse que la Filosofía supone un saber «abstracto, que no tiene conexión con la vida ordinaria» (García Amilburu, 1997, p. 304). De igual modo, es posible que aquellas personas que no se dedican al estudio de la Filosofía piensen que se trata de un saber que pertenece a una esfera elitista y que nada tiene que ver con la vida ordinaria; un tipo de conocimiento estrictamente teórico que, a fin de cuentas, no tiene utilidad práctica. Puede pensarse que los filósofos enfocan su atención hacia problemas que carecen de interés para una actualidad dinámica y tecnificada que se mueve rápida y constantemente y no deja espacio ni tiempo a la reflexión de algunas de las preguntas más importantes de la existencia.

Pero, entre otras muchas cosas, el estudio de la Filosofía trata de abarcar, racionalizar y conceptualizar la totalidad de lo real. Es un saber necesario que nos lleva a cuestionarnos una realidad que nunca antes habíamos tenido en cuenta, pero es posible que, como hemos dicho más arriba, se trate de un saber tan importante como mal enfocado en sentido didáctico. De este modo:

La filosofía no es un asunto exclusivo de expertos, un ámbito especial vetado al interés vulgar y al sentido común, una especie de Departamento de Verdades Sublimas. (...) El material sobre el que reflexiona el filósofo (...) no es de su propiedad. El filósofo no tiene coto de caza propio; únicamente dispone de una licencia de cazador furtivo que le permite adentrarse en los cotos de los demás. La mayor parte de lo que el filósofo dice no es «filosofía». A veces esto es formulado como reproche, pero constituye su mejor alabanza (García Amilburu, 1994, p. 304).

La Filosofía aborda la totalidad de lo existente, los hechos de la vida ordinaria y común de todas las personas sin perder un ápice del rigor que la caracteriza y ha caracterizado a lo largo de su historia. Se trata de un saber que «aspira a reunir vida y reflexión» (García Amilburu, 1994, p. 304) y que debe «intentar dar razón —en su máxima radicalidad y con la mayor profundidad posible— de lo que sucede, y por qué sucede» (García Amilburu, 1994, p. 304). El profesor de Filosofía tiene la obligación,

no sólo de reunir el tipo de conocimientos propios de esta doctrina, sino de ser capaz de transmitirlo a unos educandos que rondan los quince y los dieciséis años. Por esta razón, el docente debe tener en cuenta que la mayoría de nuestros alumnos o se han acercado nunca a los contenidos ni a la forma de este tipo de saber. Debe ser consciente, también, de que los adolescentes muestran mayor interés por la experiencia vivencial que por el conocimiento abstracto; sienten mayor atracción por aquello que viven día tras día y que pueden justificar con su propia experiencia vivencial que por aquello que estudian en clave de imposición: «En palabras de Arellano, los alumnos están ávidos de realismo vivencial, necesitan que los contenidos intelectuales que les ofrecen puedan hacerse presentes en su propia intimidad» (García Amilburu, 1994, p. 305).

Y es precisamente aquí donde surge el problema. Los alumnos adolescentes carecen de la experiencia necesaria que sirve para justificar que lo vivido se adapta a aquello que estudian; sienten la necesidad de conocerse a sí mismos y de comprender el mundo en el que viven, pero son demasiado jóvenes para haber tenido las suficientes experiencias que sirvan para contrastar sus vivencias con lo que aprenden teóricamente. Por otra parte, sería deseable que toda vivencia llevase consigo un conocimiento teórico de la misma. Además de contenido vivencial, los adolescentes necesitan poner nombre a las experiencias que viven para poder sentir las como propias.

Creemos que, para poder transmitir conocimientos teóricos sobre vivencias a los estudiantes sin caer en un tipo de explicación lógico-formal, sería recomendable utilizar algún tipo de medio imaginativo como vehículo, es decir, ejemplos o símbolos como la metáfora, de la que C. S. Lewis señala como un medio adecuado para producir una buena conexión entre el conocimiento intelectual y la experiencia sensible imaginativa. De este modo, con la metáfora «la cualidad de experiencias que no hemos tenido o que incluso nunca podríamos alcanzar, utilizando elementos que sí se encuentran dentro de nuestra experiencia, de manera que se convierten en caminos hacia algo que está fuera de nuestra experiencia» (García Amilburu, 1994, p. 306). Así, creemos que la narración de historias —en este caso, el cuento— constituye el medio más adecuado para introducir el uso de la metáfora y la mejor manera de que los estudiantes consigan llegar a una reflexión teórica sobre aquello que han vivido o, en su caso, necesitan aprender: «contar historias nos ayuda a entender el mundo. Pero también nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos» (García Amilburu, 1994, p. 307).

Sabemos que el ser humano es el único ser vivo con la capacidad —y, creemos, la necesidad— de contar historias. En la propia narración se encuentra implícito un comprender nuestra vida y la de otros. Desde el principio de los tiempos el ser humano ha creado historias y relatos míticos para tratar de encontrar respuestas ante su necesidad de entender el sentido de su existencia: según Jorge Vicente Arregui, citado por María García Amilburu, «el solo procedimiento que tienen los mortales para establecer su identidad es contársela, narrarse a sí mismos su vida» (García Amilburu, 1994, p. 307). De esta manera, creemos que la lectura de cuentos o relatos cortos de gran contenido filosófico-vivencial constituye la mejor manera de que los y las adolescentes adquieran experiencias sin haberlas aún vivido —también la novela, aunque su formato puede resultar demasiado extenso tanto para los alumnos como para los objetivos de este trabajo—: «Los buenos relatos son expansiones de la vida, algo sobreañadido que, igual que algunos sueños, nos hacen sentir cosas que no habíamos experimentado antes, y agrandan nuestro concepto de las posibilidades de la experiencia» (García Amilburu, 1994, p. 308).

La ficción que encontramos en los cuentos les sirve a los alumnos adolescentes como simulador inocuo de experiencias; un modo de preparación para una vida real que seguro se les antoja compleja. La adolescencia constituye un período en el que la persona siente de manera más intensa el amor o la pérdida y una etapa en la cual se comienza a desarrollar una personalidad propia, es decir, la imagen que se desea ofrecer al mundo que nos rodea. María García Amilburu lo explica de manera magistral:

La narración, en su sentido más amplio, es un instrumento que nos permite enriquecer fabulosamente la vida, que sin ella sería de increíble simplicidad y pobreza. De ahí el error de quienes piensan que se pierde el tiempo leyendo novelas o yendo al cine; cuando es precisamente tiempo lo que se gana, tiempo condensado y comprimido, centenares de años, de posibles vidas, mágicamente resumidos y abreviados en las páginas o en la pantalla (García Amilburu, 1994, p. 309).

La Filosofía y los Valores Éticos suponen materias en las que se tratan temáticas delicadas, como la muerte o el duelo, como algo esencial del ser humano. A este respecto, sabemos que existe una gran cantidad de adolescentes que han perdido y

pierden a algún familiar, allegado o conocido. Sobrellevar ese proceso de duelo resulta complicado si no se ha tratado con antelación o no se ha prevenido de manera adecuada. Comprender que la muerte constituye un hecho insalvable de la vida puede ayudarlos a asimilar de mejor manera el fallecimiento de un ser querido. Por ello, pensamos que los cuentos, además de suponer un potente vehículo para transmitir vivencias aún no vividas, y apoyándonos en el artículo *Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico* de Ernesto Colomo Magaña, resultan una herramienta muy útil para tratar de superar positivamente este tipo de situaciones traumáticas —por ejemplo, los procesos de duelo—, así como para reflexionar en torno a temas fundamentales de la vida humana —por ejemplo, la muerte—. «Los cuentos nos deben servir para reflexionar, aumentar nuestra confianza y entender el fenómeno de la muerte como un proceso más de la vida» (Colomo Magaña, 2016, p. 64).

En definitiva, pensamos que los cuentos y relatos cortos, gracias a su carácter ficcional, suponen un poderoso vehículo para experimentar emociones y sentimientos nunca antes vividos y una excelente forma para tratar de conceptualizar emociones sentidas pero no identificadas; una gran herramienta para el desarrollo óptimo de los jóvenes, que les sirve para enfrentarse a las cuestiones más importantes del mundo de afuera, de la vida real. En los cuentos encontramos aquello a lo que tenemos miedo y lo conseguimos enfrentar de manera ficticia. La lectura nos permite vivir vidas similares a las nuestras, empatizar con ellas y descubrir nuevos conocimientos vivenciales que extraemos de las metáforas alojadas en el cuento. Así, tratar de comunicar conocimientos y teoría en forma de relato puede resultar beneficioso para unos educandos y educadas en edad complicada. Creemos que el uso del lenguaje críptico y oscuro que se utiliza a veces en filosofía resulta un impedimento para que los alumnos y alumnas comprendan los grandes pensamientos de la historia. Lo decía Ortega, que la claridad es la cortesía del filósofo, y también Schopenhauer, que el filósofo debe esforzarse en parecer un lago de Suiza, siendo la claridad lo que hace visible la profundidad. Para Platón, la narración constituía una herramienta de gran valor pedagógico y epistemológico. Juan Carlos Castelló, en su artículo *Filosofía y literatura, una gran oportunidad didáctica*, lo explica de la siguiente forma:

El estudiante de filosofía y de ética, en particular queda agotado por la rigidez y falta de pro-vocación de la inmensa mayoría de los textos filosóficos; dicho de otro modo, el

alumno o alumna de filosofía queda desbordado e incluso aniquilado intelectualmente con la impresionante estructura y la no menos incomprensible jerga filosófica (Castelló, 2002, p. 307).

El uso del cuento y la narración de historias ficticias o reales pueden resultar de gran ayuda a la hora de describir las grandes cuestiones que, alojadas en textos de difícil comprensión, sirven para reflexionar en torno a las preguntas más importantes de la existencia humana y son imprescindibles para el desarrollo óptimo de aquellas personas que se encuentran en una etapa, ya no complicada, sino crítica: los adolescentes.

3.2. El pensamiento narrativo

La tecnología y los avances científicos han puesto en jaque a una gran parte de conocimientos y saberes de carácter humanístico. La sociedad y el empleo demandan individuos prácticos, sujetos que sean capaces de hacer frente a situaciones de carácter imprevisible; necesitan, en última instancia, personas que puedan solucionar problemas a corto, medio y largo plazo y que sepan utilizar y aplicar las tecnologías de la información y de la comunicación. Disciplinas como la literatura o la filosofía quedan eclipsadas en un segundo plano por no considerarse útiles dentro de la presente sociedad tecnificada. El objetivo educativo de dichas materias está enfocado, primero, a que los niños aprendan a leer y a escribir en Educación Primaria; segundo, a que los adolescentes sepan extraer datos de valor de textos literarios o trabajar la capacidad crítica a través de ensayos de carácter filosófico. Además, la memorización de contenidos sin la comprensión de los mismos es un tipo de práctica educativa que todavía sigue vigente actualmente.

El objetivo de la filosofía como asignatura no debería ser, únicamente, aumentar la capacidad crítica de los educandos. Se dejan de lado muchos otros aspectos a tener en cuenta, y si no somos capaces de trabajarlos corremos el riesgo de erosionar el desarrollo del pensamiento de carácter humano. Por ello, «el verdadero sentido de la actividad escolar [...] debe ocuparse de guiar los procesos de comprensión, de producción de textos y de conceptualización» (Aguirre, 2012, p. 84).

Según Jerome Bruner, psicólogo estadounidense del siglo XX, existen dos modalidades de pensamiento: la paradigmática y la narrativa. La primera se centra en el uso de la categorización y en la utilización de un lenguaje lógico-formal, coherente y de principios y reglas de no contradicción: un tipo de pensamiento que supone, para la mayoría de las personas, el único existente; la segunda, en la compartición de experiencias con el objetivo de generar conocimiento —uno de los pensamientos más antiguos de la humanidad—. Así las cosas, ambas modalidades de pensamiento se encuentran claramente diferenciadas y cada una de ellas «[...] nos permite modos característicos de construir la realidad» (Aguirre, 2012, p. 84). Por nuestra parte, trataremos de centrarnos en el segundo tipo, modalidad de pensamiento que creemos que es muy adecuada para generar conocimiento válido y necesario en la escuela.

La capacidad de narrar es, según Bruner, «Una modalidad de funcionamiento cognitivo» (Aguirre, 2012, p. 83) que nos permite ordenar la experiencia y generar conocimiento. Según esto, el papel que juega la narración debería ser de carácter imprescindible tanto en la sociedad como en la educación.

Toda historia surge de una experiencia particular, de algo que no esperamos que ocurra, una sorpresa que estimula nuestra curiosidad en el acto de conocer. Cada historia tiene un tiempo y un espacio particulares; son dinámicas y volátiles. Las historias, las narraciones que hacemos de nuestras vidas, de nuestras experiencias vividas, se convierten en nuestro legado más íntimo: aquello que recordamos y utilizamos para aprender; un tipo de sabiduría que, aunque no se rija por principios y leyes, su poder para generar conocimiento es indiscutible:

Las narraciones son una parte fundamental en la vida de las personas (...) por su conexión con nuestros sueños y fantasías, por su capacidad de hacer vivir aventuras y porque (...) se fomenta el pensamiento divergente, la imaginación, la fantasía y la creatividad (Aguirre, 2012, p. 85).

La narrativa como modalidad de pensamiento se sitúa en un plano claramente diferenciado de la paradigmática. Aun así, ambos tipos pueden llegar a conjugarse perfectamente en la escuela: no debemos, en última instancia, reducir la primera a la segunda, ni viceversa. Este se ha erigido como uno de los grandes problemas que han

surgido en torno a la adquisición de competencias en disciplinas como la lengua o la filosofía. Frente al papel escrito, y según el planteamiento educativo actual, el papel de los alumnos no supone generar una interpretación personal del texto a trabajar, sino que pasa por recopilar una serie de datos -hechos, fechas o nombres de personajes- con objeto de su memorización. Tanto los textos literarios como los filosóficos no deben servir para tan empresa. Este tipo de artefactos de carácter humanístico deberían utilizarse para trabajar la capacidad interpretativa de los estudiantes, promoviendo el uso del pensamiento, de la reflexión, fomentando tanto la imaginación como la creatividad. Cabe decir, igualmente, que toda interpretación y reflexión debe estar justificada a partir de una serie de conocimientos previamente adquiridos —es aquí donde el tipo de pensamiento paradigmático resulta muy útil— para generar unos nuevos. Nuestro objetivo no pasa por criticar el modo paradigmático, sino tratar de salvar la narrativa como una forma de pensamiento válida y necesaria, porque «se llega mejor a la profundidad mirando desde dos puntos a la vez» (Aguirre, 2012, p. 85).

El lenguaje no debe servir solamente como medio de comunicación. Posibilita la creación de nuevos significados: supone un medio imprescindible para conocer la realidad, tanto en forma oral como escrita, y las historias que generamos a través de él nos sirven para generar nuevos conocimientos. Toda narración tiene como base el lenguaje: sin él no podríamos relacionarnos, expresarnos, contarnos. Es una capacidad imprescindible para la narrativa: el lenguaje, su contenido, la forma en la que lo expresamos y el carácter y sentido que le damos a los textos constituyen diferentes partes de un todo y el modo en cómo lo llevamos a cabo nos permite reestructurar nuestro pensamiento. Así las cosas, «leer y producir narraciones permite desplegar la imaginación, potenciar la capacidad de expresión y de comprensión, lo que lleva, progresivamente, a quien lo hace a ser más autónomo» (Aguirre, 2012, p. 85).

Existen dos formas básicas de narración: por un lado, la fáctica o de hechos reales, y por otro, la ficticia o literaria. Ambas formas pueden conjugarse y nutrirse la una de la otra, porque toda ficción tiene algo de verdad y toda instancia fáctica puede ser interpretada. Las narraciones, sean reales o ficticias, producen mundos posibles que acercan a las personas a nuevas formas de pensamiento y a nuevas realidades que generan nuevos modos de conocimiento. Por todo ello, la capacidad para narrar es de suma importancia en el contexto educativo: fomenta la creatividad y la imaginación y ofrece al educando la oportunidad de vivir vidas, situaciones y contextos distintos al

propio. Toda narración contiene un componente cultural, una herencia, diferentes modos de pensar la realidad. De esta forma, el cuento, la narración de historias, supone un poderoso vehículo para la transmisión de conocimientos, pero, ¿se utiliza de la manera adecuada? Sabemos que el cuento se utiliza en las escuelas como medio para generar nuevos conocimientos, pero la mayoría de las narraciones están dirigidas a reunir datos, hechos y descripciones. Los cuentos deberían servir, también, para reflejar un tipo de condición humana y para despertar el pensamiento narrativo:

Por los cuentos y con los cuentos viaja nuestra alma, y también se arriesga, se compromete, se regenera. El niño o el adolescente que se entregan al embrujo de la narración están desafiando en su ánimo lo inexorable y abriéndose a las promesas de lo posible (Aguirre, 2012, p. 86).

Pero el cuento no debe constituir tan solo un entretenimiento, ni mucho menos debe servir para enseñar normas o reglas gramaticales. Debemos concebirlo como potente vehículo que dota de sentido a la realidad, a la cercana y a la lejana, a la fáctica y a la ficcional. Es un artefacto que debe ser utilizado por los estudiantes desde edades tempranas porque fomenta el desarrollo de la creatividad. Debido a su mal uso en el aula, la mayoría de los educandos no recuerdan los cuentos que han leído en clase, y si lo hacen, siempre remiten a los clásicos.

El cuento, sea clásico o contemporáneo, debe servir para desatar un fuego en el interior de los estudiantes, algo puramente intuitivo y no tan abstracto, la curiosidad, aquello que pone en marcha la condición humana de la persona. Al utilizar el cuento como objeto de aprendizaje, tan solo para enseñar normas gramaticales o para extraer algún tipo de moraleja moralista, destruye el interés del público lector, sobre todo en la escuela, donde las niñas y los niños están más acostumbrados a realizar tareas de forma sistemática.

El cuento debe servir para estimular la imaginación: el objetivo del cuento es hermenéutico; el lector tiene que interpretarlo y sentirlo a su modo, siempre a través de una serie de conocimientos previos, pues una vaga interpretación nunca es suficiente. De esta forma, con el cuento se obtienen, por un lado, beneficios académicos: amplía el vocabulario de los alumnos, mejora su comprensión lectora y estimula el hábito lector;

por otro, beneficios afectivos: a través de su magia, el cuento transforma a los seres humanos en personas autónomas, capaces de darle diferentes sentidos a una misma realidad. Para que cumpla su función, el cuento debe disfrutarse libremente: sirve para vivir vidas ajenas a través de sus personajes, de sus héroes:

Lo más importante es que en el aula haya siempre un espacio para leer por el entretenimiento que produce, por la belleza estética, en el que se estimule la preferencia por verdaderos textos literarios, ejemplos del arte de la palabra (Aguirre, 2012, p. 87).

La narración de cuentos, insistimos, estimula una de las capacidades más apreciadas por el ser humano, la imaginación, que debe cultivarse siempre desde edades tempranas. La imaginación constituye «el acto o capacidad de crear imágenes mentales de lo que nunca se ha experimentado en realidad» (Aguirre, 2012, p. 87). La imaginación nos permite vivir diferentes realidades, pero sin peligro, sabiendo que aquello que se lee nunca es completamente real: el lector «sabe que es supuesto lo que está escrito en ellos (los cuentos), es decir, no confunde la fantasía con la realidad» (Aguirre, 2012, p. 87).

La lectura y construcción de narraciones reporta múltiples beneficios académicos, humanos e intelectuales. Gracias al cuento, los estudiantes podrán ser conscientes de que el lenguaje oral no puede plasmarse sin más en textos escritos, sino que debe llevarse a cabo “Mediante el lenguaje propio de la escritura, (...) organizado e integrado (Aguirre, 2012, p. 88).

3.3. A propósito de la narrativa

José Luis Meza Rueda, en un resumen de las posiciones de Elinor Ochs, antropóloga lingüística estadounidense, sobre la narrativa, considera que, en suma, toda narrativa posee una serie de características: (1) puede darse de forma oral, escrita, cinética, pictórica o musical; (2) todo relato se sitúa en un contexto y espacio particulares; (3) el narrador tiene múltiples opciones a la hora de relatar el cuento, es decir, no tiene por qué ceñirse a representar o describir algo, sino que también puede

observarlo, señalarlo, modificarlo o relacionarlo; (4) una narración no solo está compuesta por un narrador que cuenta algo: detrás de la narración existe siempre un lector, un interlocutor, un coautor, por lo que la narración no sería completa sin este segundo sujeto o conjunto de sujetos; (5) toda narración puede estar escrita en pasado, presente o futuro, nunca se ciñe a un tiempo específico; (6) todo relato habla de sucesos o experiencias que el autor —y también el potencial interlocutor— estima interesantes (Meza, 2008, pp. 61-62).

La narrativa se considera una forma discursiva «autorreferencial, temporal y comunicativa» (Meza, 2008, p. 59) que nos sirve, entre otras cosas, para relatar nuestras experiencias y para producir un cambio en nosotros. Siempre va en busca de la subjetividad, y es capaz de hablar de las experiencias que se viven a lo largo del tiempo, para compartirlas con los demás y para comprendernos a nosotros mismos. Los relatos, el cuento, constituyen «historias vividas por tantos seres humanos que pueden ver trozos de su propia vida en aquello que se narra» (Meza, 2008, p. 60). Todo relato contiene unos personajes que situados en unas circunstancias peculiares, además de en un espacio y un tiempo determinados, y nosotros, como lectores, como consumidores de historias, podemos reconocernos en ellos, en ese espacio y en ese tiempo. En la narrativa siempre se escribe *acerca de algo*, tratamos de describir, expresar, señalar, relacionar o modificar una realidad, fáctica o ficticia, donde en la mayoría de casos nos vemos representados. Con la narrativa no hacemos referencia a un único mundo —el nuestro—, sino también a otro sujeto: la narrativa, como modalidad de discurso, «habla de alguien (...) en un momento determinado [...] a un-otro-como-él» (Meza, 2008, p. 61). Los relatos constituyen interpretaciones: el cuento posee infinitas opciones en su desarrollo y construcción.

Según Bruner (1998), existen dos formas diferentes de pensamiento: el relato y el argumento. El primero nos convence a través de su semejanza con la vida; el segundo, a través de la verdad de sus premisas. Por ello, todo relato «construye no con argumentos lógicos o inductivos, sino con historias y narrativas» (Meza, 2008, p. 64): la lógica dialéctica usa sus argumentos para con-vencer al otro, pero con los relatos compartimos vivencias para tratar de comprender-nos.

3.4. La narrativa en la enseñanza

Los alumnos pasan gran cantidad de tiempo escuchando y leyendo relatos para aclimatarse a determinados estilos o, también, para estudiar los diferentes estilos narrativos que se han sucedido a lo largo de la historia. Este tipo de prácticas se dan, sobre todo, en materias de historia y en literatura, pero también pueden llevarse a cabo en otras áreas del currículo. Al mismo tiempo, no podemos separar nuestra vida de los relatos que hacemos de ella, por tanto, ¿podemos asignarles algún tipo de valor educativo? ¿Pueden ser entretenidos a pesar de ser material escolar?

A lo largo de la historia, los relatos han funcionado, primero, para proveer a los alumnos de un tipo de conocimiento que les será de gran utilidad en el futuro; segundo, para formarlos como individuos empáticos y humanos que saben vivir junto a los otros, en comunidad. Los cuentos no solo contienen conocimientos, sino que «son en sí mismos el saber que queremos que los estudiantes posean» (Jackson, 1998, p. 28).

La función epistemológica de los relatos cobra mayor importancia en aquellas áreas del currículo que solemos llamar, comúnmente, *materias de letras*. Para la gran parte de la sociedad, y como hemos dicho anteriormente, asignaturas como lengua y literatura, filosofía o historia no suelen merecer tanto reconocimiento como aquellas materias que denominamos *de ciencias*. En este sentido, «las humanidades son consideradas lujos prescindibles» (Jackson, 1998, p. 30).

Como hemos dicho en el epígrafe anterior, el cuento suele utilizarse en clase con el objetivo de que los alumnos retengan una serie de datos o extraigan una moraleja que se supone beneficiosa en términos educativos. Por ello, muchos profesores optan por enseñar lo estrictamente necesario: sin meterse en arenas movedizas o territorios inexplorados, suelen pretender enseñar lo justo y necesario. Pero, ¿por qué conformarnos con transmitir conocimientos básicos? Los relatos pueden servir, también, como un vehículo de transformación a nivel humano. A estos efectos, Philip W. Jackson afirma:

Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes (...); ayudan a crear apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e

instruyen. (...) Los relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos (Jackson, 1998, p. 33).

¿De qué forma nos transforman los relatos? La fábula es el tipo de cuento que más se utiliza en las clases para promover un cambio en la mentalidad de los alumnos. Cada una de ellas contiene una moraleja fácilmente interpretable y explicable. Por otro lado, también existen los relatos de corte religioso, que no solo transmiten un mensaje o un contenido de corte moral, sino también «una forma de vida» (Jackson, 1998, p. 33) que se supone debemos adoptar para vivir adecuadamente en comunidad o para ser fieles a una serie de principios que nos harán, supuestamente, más humanos. De este modo, «Las religiones y sus historias nos transforman porque llegan a ser nuestras; y nosotros, al suscribir lo que nos dicen, llegamos a ser suyos» (Jackson, 1998, p. 34). Pero, ¿qué relación podemos establecer entre la fábula y el relato religioso? La moraleja y su poder transformador, positivo o negativo, dependiendo del mensaje que quieran transmitirnos. Así, las fábulas y los textos religiosos pueden ser utilizados para enseñar, pero también para aleccionar o adoctrinar. Así las cosas, ¿qué nos queda? Una tercera vía: la literatura. En ella podemos vernos reflejados en los personajes y en sus acciones: «La literatura es una suerte de espejo (...), es transfigurativa, de un modo que trasciende la distinción entre ficción y verdad» (Jackson, 1998, p. 36).

Los alumnos pueden identificarse con los personajes que aparecen en los cuentos. De esta forma, el relato literario se encuentra en un punto intermedio entre la fábula y el texto religioso: no solo aprendemos de la moraleja que aparece en las fábulas, ni tampoco a vivir de una forma específica. El relato literario hace que nos sintamos parte de la historia; además, en la mayoría de los casos, también extraemos del cuento algún conocimiento o vivencia con la que sentirnos identificados. No constituyen píldoras para aprender a vivir mejor: nos enseñan a partir de sus ficciones, de sus realidades, y nos instan a interpretarlos. Su mensaje no es fácil, ni tampoco es único. La labor de los relatos pasa por enseñar a partir de la interpretación.

Podemos pensar que este tipo de prácticas son, tal vez, algo utópicas. Las posibilidades de transmitir conocimientos y de transformar a los alumnos a partir de un relato son más bien remotas. La cuestión clave no estaría, entonces, en tratar de transmitir un conocimiento o una forma de vida, sino en utilizar el cuento como un

objeto interpretable. Cada alumno y sus circunstancias forman un mundo aislado, diferente al de los otros. No podemos creer en la existencia de un buen relato literario que solo tenga una interpretación. Existe una gran cantidad de cuentos que pueden utilizarse en momentos determinados, primero, para transmitir cierto tipo de conocimiento; segundo, para producir un cambio o una transformación. Los relatos deben servir para agujerear el alma de los educandos, para estimular su curiosidad, para provocarlos y motivarlos a encontrar la incógnita que contienen los mensajes del texto. Al leerlos, al interpretarlos, deben sentirse únicos. El cuento no puede prometer tan solo información, sino alentar la curiosidad, esa búsqueda eterna que se dirige a la satisfacción. El relato y el alumno deben *hacerse* uno: «En cierto sentido, los métodos más profundos, los de las ciencias, las artes y la filosofía dependen más de la alianza» (Jackson, 1998, p. 43).

3.5. El programa FPN como ejemplo

Nos encontramos inmersos en una crisis de las humanidades. Podemos verlo reflejado en las metodologías de las diferentes áreas curriculares que, actualmente, imperan en nuestro modelo educativo. Un modelo que tiende a la deshumanización e instrumentalización de los distintos saberes y conocimientos. Las letras tienen, hoy en día, una escasa aplicabilidad dentro de nuestro mundo actual, especialmente cuando se necesita, más que nunca, trabajar la capacidad crítica y reflexiva de nuestros alumnos; necesitamos formar, en último término, seres humanos comprometidos y solidarios con su entorno; promover la interacción entre personas para fomentar el trabajo en equipo y conseguir, de esta forma, que la educación humanista pueda hacer frente a la educación tecnocrática.

Para ello tendremos en cuenta el programa FPN (Filosofía Para Niños), creado y desarrollado por Matthew Lipman, filósofo y pedagogo estadounidense. Nuestro objetivo, en línea con este proyecto, será el de «superar los viejos modelos educativos a través de la crítica al aula convencional» (Grandero, 2008, p. 10).

¿Qué tipo de método promueve Lipman en Filosofía en el Aula? Para el autor de las novelas, es necesario «desarrollar, potenciar y perfeccionar las destrezas y capacidades cognitivas de los alumnos» (Grandero, 2008, p. 10) con el objetivo de ayudarlos a razonar, y no a memorizar de forma sistemática contenidos o datos como

nombres o fechas. Por ende, debemos caracterizar a la filosofía como una «actividad crítica, reflexiva y cuestionadora» (Grandero, 2008, p. 10). Para la consecución de tal fin, se hace necesaria una revisión de contenidos, del papel que ejerce el docente en el aula y de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se aplican en la clase. De esta forma, el programa de Lipman «Retoma una concepción dialógica e intersubjetiva de la razón y del propio pensamiento; es una vuelta hacia los orígenes de la filosofía occidental, a la figura de Sócrates» (Grandero, 2008, p. 11).

En el programa se aboga por la relación que se establece entre la Filosofía y la narración, ambas inseparables, porque el ser humano debe «Aprender a escuchar, a contar, a vivir, a re-escribir nuevos relatos» (Grandero, 2008, p. 11). La narración, de este modo, aparece como un recurso educativo que sirve, principalmente, para acercarnos a las personas y a sus experiencias. La narración no debe pretender, como apuntábamos en otro epígrafe, cambiar la personalidad o la conducta de los alumnos, «sino la transformación de (su) identidad capaz de redimensionarse éticamente» (Grandero, 2008, p. 11). Las narraciones nos sirven para transmitir y escuchar las historias de los otros, como en un diálogo, algo que J. Larrosa (2000) ha denominado «teoría de la pasión comunicativa» (Grandero, 2008, p. 11), donde el relato se convierte en un medio poderoso y eficaz para presentar un tipo de experiencia humana. En la mayoría de los cuentos que ofrecen las novelas de Lipman encontramos un tipo de estructura muy determinada: primero, el contexto de los protagonistas; segundo, los diálogos y discursos de los personajes; tercero, el desenlace hacia una verdad.

Es posible que la estructura de las novelas nos recuerde a la obra de Jostein Gaarder, *El mundo de Sofía*, donde la historia de la filosofía se presenta de forma dinámica y atractiva. Gracias a este tipo de artefactos literarios podemos comprobar que las narraciones y los relatos sirven de gran ayuda para comprender la relación que existe entre la ética y la educación. En este sentido, J. C. Mélich (2003) explica que «la lectura de textos literarios resulta un instrumento didáctico de suma importancia para una educación ética» (Grandero, 2008, p. 12). La filosofía, enfocada desde un punto de vista literario, nos permite una mejor comprensión de nociones, conceptos y términos de corte filosófico, sobre todo en las aulas de la Educación Secundaria, donde los alumnos jamás se han enfrentado —o lo han hecho recientemente— a materias de este tipo. Con las novelas trabajamos la capacidad reflexiva y la imaginación, «una razón imaginativa

capaz de ofrecer a los seres humanos la posibilidad de narrar sentidos, de inventar sentidos» (Grandero, 2008, p. 12).

Las Novelas están conformadas por diferentes relatos literarios presentados desde una óptica filosófica. Estos textos tienen una característica principal, y es que no son de tipo expositivo, sino dialógico, por lo que «Los lectores no han de someterse necesariamente a los enunciados de verdad del autor» (Grandero, 2008, p. 12). La mayoría de los personajes que aparecen en sus cuentos son niños y niñas, por lo que los educandos pueden verse reflejados en ellos. Estos relatos vienen acompañados, además, por unos manuales de apoyo en los que los alumnos pueden revisar explicaciones y definiciones de temas y conceptos filosóficos que puedan resultar problemáticos. Estos textos literarios, compuestos la mayoría por diálogos, ayudan a trabajar la dimensión crítica y creativa de los alumnos y a motivarlos a encontrar el sentido profundo de los relatos para llegar a una reflexión filosófica. Según Gadamer, «el diálogo es un aspecto clave a la hora de trabajar con propuestas educativas destinadas a fomentar la construcción de una subjetividad ética» (Grandero, 2008, p. 14). Los personajes irán descubriendo, a lo largo de las historias, una serie de principios éticos y lógicos que podrán aplicar dentro de su rutina diaria.

El valor de la creación, desarrollo y ejecución de las novelas reside, sobre todo, en la distinción que Lipman realiza de la literatura. Según él, por un lado, se encuentra la literatura que no contiene información, los cuentos que podríamos denominar fantásticos, en los que simplemente se cuenta una historia; por otro, aquella que surge como género textual: relatos expositivos que contienen información valiosa a nivel académico. Lo novedoso de estas novelas es que encuentran un equilibrio perfecto entre narración y exposición, entre ambos tipos de literatura: presenta historias fantásticas que contienen información académica valiosa. Estamos hablando de un género híbrido que reúne componentes críticos y creativos, algo que se ha catalogado como texto del futuro.

Los niños deben aprender a pensar por sí mismos, y creemos que la mejor forma para conseguirlo pasa por la lectura de relatos y cuentos que contengan un tipo específico de enseñanza filosófica. Esta enseñanza no debe ser explícita, sino sugerente. Para ello debemos ser capaces de proporcionarles textos dinámicos, atractivos, que susciten su curiosidad y prometan diversión, reflexión y sorpresa: «En definitiva, la

educación para aprender debe ser sustituida por la educación para pensar» (Grandero, 2008, p. 15).

3.6. El estilo de la escritura filosófica

La actividad filosófica no se ciñe únicamente a la generación de una serie de ideas a partir de una reflexión. Tampoco se limita al estudio de la filosofía a partir de su historia o de las distintas teorías filosóficas que los grandes filósofos han ofrecido a lo largo del tiempo. Aunque la lectura y el estudio de la filosofía supongan una importante parte del trabajo y del quehacer del estudiante de filosofía, debemos aprender a expresar nuestras ideas a través del lenguaje escrito. La filosofía también es práctica, y más allá del diálogo en forma oral, la escritura supone una parte esencial del trabajo del filósofo.

¿Cómo debe escribirse la filosofía? La historia nos enseña que el ejercicio de la escritura puede llevarse a cabo de muchas y muy diferentes formas y estilos. Aun así, parece que, dentro del ámbito de la filosofía, el estilo y forma de su escritura no son del todo relevantes: lo importante se encuentra en su interior, en su contenido. De esta forma, existe «cierta normalización de la idea de que la filosofía se escribe o se debe escribir en tono plano, austero y neutral» (Acevedo y Prada, 2016, p. 31). Según esta idea, la filosofía trabaja sus contenidos a partir de un lenguaje formal y artificial, con el objetivo de eliminar las ambigüedades que puedan surgir a través del lenguaje natural. De esta manera, la forma en la que escribimos filosofía no parece tan relevante como su contenido. El estilo supondría un tipo de adorno, «Una especie de ropaje exterior del sentido puramente filosófico (...) un estorbo que puede ser despojado de todo aquello que lo asocie con el lenguaje natural» (Acevedo y Prada, 2016, p. 31).

La escritura filosófica suele apostar por un lenguaje neutro: no debe estar atravesada por el contexto particular de quien lo escribe; la forma del texto debe ajustarse a la norma no escrita que dicta que la forma no debe constituir un obstáculo para el contenido del artefacto escrito. En contra de estas ideas, y citando a Martha Nussbaum Acevedo y Prada afirman que «el estilo hace por sí mismo sus afirmaciones, expresa su propia noción de lo que importa» (2016, p. 32). El estilo que elegimos para escribir resulta tan importante como los contenidos alojados en un texto filosófico, ya que «darle forma a un texto es parte del contenido o substancia del mismo» (Acevedo y Prada, 2016, p. 31).

Podemos analizar la problemática desde dos posiciones diferentes. Por un lado, la tesis que defiende un modelo neutral, un tipo de lenguaje formal que nos serviría para establecer un suelo común, una guía de cómo debe escribirse la filosofía; por otro, aquella que defiende que la forma en como escribimos un texto forma parte del sentido del mismo. El presente trabajo tratará de posicionarse junto a esta última tesis, según la cual «el estilo y la forma de la escritura se refieren también al modo o estilo de pensamiento de quien escribe» (Acevedo y Prada, 2016, p. 33).

Apostamos por un lenguaje literario, menos críptico y oscuro, para presentar aquellas nociones, términos, conceptos y teorías de corte filosófico que puedan resultar dificultosas para alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato. Tomamos como ejemplo la figura de Nietzsche y sus aforismos, cuyo estilo nunca estuvo delimitado dentro de unos márgenes formales. Sus tesis filosóficas fueron presentadas en aforismos de enorme belleza estilística, algo que, sin duda, ha ayudado a que sea uno de los filósofos más leídos a lo largo de la historia. La escritura, en este sentido, se encuentra siempre al lado del pensamiento. Así las cosas, Acevedo y Prada Dussán lo explican de forma magistral:

La escritura no se reduce a una técnica al servicio de cumplir una tarea o satisfacer un requisito (...); el acto de escribir como acto de pensarnos y expresarnos en nuestra particularidad puede ser un fin en sí mismo y recibir de quienes escriben su sentido y valor vital (...). Una invitación a permitir que nos inventemos en la escritura y que inventemos con ello la escritura que se ajusta a nuestros propios procesos y contextos (Acevedo y Prada, 2016, p. 34).

Llegamos al final de nuestro estado de la cuestión, y pasamos ahora al apartado metodológico. En él propondremos un estilo de trabajo que reúna filosofía y escritura, donde el recurso del género narrativo -el cuento o relato- cobre la importancia que, creemos, merece.

4. La metodología del taller de escritura

El taller de escritura es aquel lugar donde el alumno piensa, lee, escribe y modifica su escritura. La metodología de los talleres se aleja de la llamada clase magistral: requiere un sistema más dialógico, un marco de acción que exige esfuerzo e implicación por parte del alumno para situarlo al frente de su propia formación. La puesta en práctica de este modelo de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con la elaboración de textos, la reflexión y el diálogo. En el taller, los alumnos aprenden a escribir escribiendo, aprenden a aprender a partir de las críticas constructivas de los demás educandos, se analizan y modifican los textos propios y ajenos a partir de una reflexión conjunta y se hace uso de obras literarias concretas para ejemplificar la teoría y los contenidos de la unidad didáctica propuesta. En este lugar, «el centro de gravedad corresponde al grupo» (Fundación Escritura(s), Fernández, Ferrari y Álvarez, 2019).

El profesor, más que ser un mero comunicador de teorías e ideas, se convierte en un coordinador que fomenta la horizontalidad en el aprendizaje, donde todos parten del mismo lugar, con diferentes grados de conocimiento, pero con las mismas oportunidades y ganas de mejorar tanto el trabajo propio como el ajeno. Esta atmósfera de trabajo requiere la participación activa —trabajo en grupo e interacción continua y medida— de todos y cada uno de los alumnos de la clase. La comunicación entre educandos y educador y entre los mismos estudiantes es clave para fomentar un clima ideal de trabajo donde el alumno se sienta parte importante del todo, aprenda del mejor modo y en las mejores condiciones posibles.

Así las cosas, el trabajo del docente no consistiría en dar el trabajo masticado, sino en ofrecer las herramientas necesarias para que el alumno aprenda por sí mismo a resolver los problemas que competan al grupo y a la materia y a construir su propia autonomía como individuo, como sujeto humano y académico. De este modo, el aprendizaje en el taller se convierte en un «Proceso dinámico, participativo, interactivo y crítico» (Fundación Escritura(s), Fernández, Ferrari y Álvarez, 2019) que fomenta y estimula la creatividad, la imaginación, el trabajo en equipo y el esfuerzo individual. El docente, que se sitúa como un director de orquesta, organiza y coordina el quehacer de la clase, ofreciendo un tipo de enseñanza personalizada con la que comprende las necesidades de cada estudiante y genera pautas y rutinas de aprendizaje para un desarrollo académico óptimo del grupo de clase.

4.1. El taller de escritura y la filosofía

La metodología y dinámicas del taller de escritura pueden resultar de gran utilidad para cualquier tipo de materia: en sí mismo, el taller es un «dispositivo didáctico para trabajar la escritura y la lectura» (Fundación Escritura(s), Fernández, Ferrari y Álvarez, 2019). Es cierto que el método del taller de escritura está más bien enfocado a la asignatura de lengua y literatura, pero puede cubrir un amplio espectro y, creemos, se puede adaptar perfectamente a la clase de Filosofía. En el taller, y como explicábamos en algunos puntos del estado de la cuestión del presente trabajo, no solo se aprenden reglas gramaticales, ni tampoco se trabaja con un modelo de escritura plano donde el contenido importa más que la forma. El taller abarca muchas posibilidades y existe una amplia variedad de textos literarios que contienen las ideas necesarias para explicar un modelo filosófico en concreto. La metodología del taller garantiza reflexión, diálogo, lectura y argumentación de ideas, aspectos clave para la asignatura de Filosofía. El taller, en pocas palabras, sería lo siguiente:

Un espacio donde se reflexiona, se genera pensamiento, se confronta la manera en que se piensa la vida, se aprende a mirar, a descubrir el otro lado de las cosas, a escribir lo observado; y se discute, para fijar así nuestro lugar en el mundo (Fundación Escritura(s), Fernández, Ferrari y Álvarez, 2019).

4.2. ¿Aprender a escribir en Filosofía?

Una de las dudas más frecuentes dentro del mundo de la producción, edición y consumición de textos es si se puede enseñar a escribir o, simplemente, si existe un estilo específico para escribir filosofía. Lo decíamos más atrás, que la forma con la que escribimos determina en gran parte los contenidos. Cada individuo cuenta el mundo a su manera: el estilo, la voz con la que describimos nuestra realidad, con la que creamos ficciones, nos forma como seres humanos autónomos. Se puede enseñar a escribir bien ortográficamente, usando correctamente las diferentes reglas gramaticales de una lengua en concreto. Pero escribir bien significa muchas más cosas, y escribir bien filosofía a través de una voz personal requiere esfuerzo, ambición y gran voluntad de estilo. Nuestro objetivo como docentes no es encontrar escritores, ni mucho menos, sino ayudar a los alumnos a encontrar su propia voz en el ejercicio de la escritura.

Con todo lo dicho, ¿podemos, entonces, enseñar a escribir? Lo que sí podemos hacer es enseñar a reescribir, o como dice el autor mexicano Álvaro Enrigue, sociabilizar el acto de escribir. El docente podrá ofrecer al alumno las estrategias, técnicas y recursos necesarios para que aprenda a pensar, digerir y comunicar su realidad a partir de la lectura y la escritura de textos literarios y filosóficos: cuentos, ensayos, diálogos y una amplia variedad de artefactos que seguro sirven de gran ayuda a la hora de retener, pensar y comunicar las ideas de cada unidad didáctica propuesta. El profesor, de nuevo, pasa de ser un mero comunicador de conocimientos a convertirse en «un acompañante, alguien con la experiencia suficiente para dirigir un aprendizaje, técnicas de escritura, un modo diferente de leer, una disciplina de trabajo para que el alumno vaya encontrando (...) su propio modo de mirar, [...] su modo de entender la realidad» (Fundación Escritura(s), Fernández, Ferrari y Álvarez, 2019).

4.3. Disposición, dinámica general, propuestas y exposición de trabajos y comentarios

El trabajo, insistimos, debe hacerse en grupo, y por ello es de suma importancia la gestión que hacemos del espacio de nuestra clase. Para fomentar un clima de trabajo cálido, que resulte grato y de confianza, donde puedan llevarse a cabo los actos de mirar, hablar, escuchar y argumentar, lo más sencillo es disponer de las mesas en círculo o en U.

Las sesiones de clase se desarrollan secuencialmente. En el taller, como hemos dicho, se lee, se analiza, se escribe y se dialoga. El desarrollo de las clases suele partir de la lectura de un texto modelo que recoja la teoría y consignas necesarias para que la reflexión, asimilación y retención de los contenidos se ejecute de forma óptima. El texto será, en la mayoría de los casos, un cuento, ensayo filosófico o diálogo -que tratará de ser atractivo y ambicioso, aunque no complicado-, que reúna aquellos aspectos o recursos técnicos a destacar dentro la unidad didáctica propuesta. Tras la lectura, cada alumno deberá tomar posición en torno a la misma: ofrecer un comentario que resulte productivo para con el texto y para con el conjunto de la clase; un primer acercamiento a partir de conocimientos previos, no tanto desde la óptica de un comentario de texto habitual, sino a través de un análisis más vivencial, más profundo e íntimo, en suma, más filosófico. El profesor tratará, tras ello, de teorizar y comunicar las ideas relevantes

del texto, y propondrá después una consigna de trabajo: la realización de un cuento, ensayo o diálogo en el que se pongan de manifiesto la teoría y los aspectos técnicos a tener en cuenta, algo que podrá realizarse en el aula o en clase, dependiendo de las necesidades de cada caso en concreto -aunque también pueden combinarse ambas estrategias «por resultar interesante tanto el adiestramiento del alumno para trabajar desde la exigencia de inmediatez y poco planteamiento, como realizar la propuesta disponiendo de tiempo que permita una planificación más minuciosa» (Fundación Escritura(s), Fernández, Ferrari y Álvarez, 2019).

En cuanto a las propuestas de trabajo —la realización de un cuento, ensayo o diálogo—, serán ejercicios en los que, además de reunir las claves teóricas del tema, el alumno deberá utilizar, dentro de lo posible, algunos recursos técnicos —que se trabajan en torno al ejercicio de la escritura creativa— como la creación de personajes, la claridad expositiva o la coherencia argumentativa, entre otros. En el taller, de este modo:

Las propuestas suelen ser restrictivas porque la restricción obliga a buscar caminos diferentes a los conocidos a la hora de construir un discurso y por lo tanto propicia la creatividad en el modo de buscar el alumno en su experiencia personal para ponerla al servicio del ejercicio (Fundación Escritura(s), Fernández, Ferrari y Álvarez, 2019).

Para evaluar este tipo de trabajos, así como la evolución del alumnado a lo largo de la unidad didáctica que propondremos más adelante, se diseñará una rúbrica que recogerá los aspectos clave a tener en cuenta.

Los comentarios y las opiniones que haya generado el texto modelo se expondrán siempre en grupo. Los teóricos y docentes de los talleres de escritura son partidarios, también, de exponer en voz alta y en grupo los trabajos de los alumnos. En nuestro caso, y por una cuestión organizativa, los ejercicios de los educandos serán siempre revisados, calificados y comentados por el docente y entregados posteriormente a los alumnos; pero es posible que, debido al poco tiempo del que disponemos, no puedan exponerse en la clase las creaciones de todos los estudiantes, algo que sería conveniente para aprender a construir y recibir críticas de los demás compañeros, como hemos expuesto en la justificación científica del presente trabajo. El trabajo en grupo,

insistimos, se llevará a cabo, ante todo durante el desarrollo de la clase, en las opiniones, argumentos y discusiones de los estudiantes en torno a los textos modelo propuestos y sobre el tema de la unidad didáctica del momento.

Por supuesto, y para que el modelo del taller funcione correctamente, deben establecerse unas normas de comportamiento —medición de tiempos, claridad y calidad en la exposición oral de los argumentos (ir más allá del me gusta, no me gusta, está bien escrito, etc) o la petición de palabra— que serán verbalizadas por el docente y, por supuesto, han de ser aceptadas por el conjunto de alumnos.

Tras la exposición de las dinámicas metodológicas que reúne el taller de escritura, pasamos ahora a la elaboración de una propuesta didáctica que reúna los aspectos clave que hemos desarrollado a lo largo de este apartado.

5. El paso a la acción: nuestra propuesta

Hemos intentado explicar y arrojar razones de por qué la escritura y la filosofía no pueden existir la una sin la otra. Todo pensamiento y contenido deben estar plasmados dentro de un estilo y forma que garanticen una expresión y estética correctas, atractivas y sugerentes para un lector o coautor que siempre forma parte de la obra.

Podemos encontrar una amplia variedad de formas de escritura con las que trabajar el género filosófico. Por un lado, podemos hacerlo de forma colaborativa, ya que «el aprendizaje colaborativo ha sido considerado como relevante para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico» (Corcelles y Castelló, 2013, p. 151), por lo que trabajar la escritura y la filosofía desde esta modalidad permite que los sujetos negocien y argumenten las diferentes ideas pueden surgir en torno a un texto; por otro, la escritura en solitario, opción que consideramos más adecuada por dos motivos: primero, porque el acto de escribir a solas permite que el alumno desarrolle y ejecute sus ideas de mejor forma; segundo, porque los alumnos suelen mostrarse reacios a la hora de manejar la escritura de forma colaborativa: el trabajo en equipo puede activar en algunos estudiantes comportamientos *free rider*, y toda escritura conjunta «requiere elevados niveles de coordinación y comunicación» (Corcelles y Castelló, 2013, p. 152).

De esta forma, consideramos que la escritura de textos, ya sean cuentos, ensayos, reflexiones o diálogos debe hacerse individualmente, algo que hemos tratado de justificar a través de nuestro apartado metodológico. Las siguientes líneas están dedicadas al desarrollo de una actividad modelo en la que pondremos en práctica la idea del cuento como recurso didáctico y la escritura creativa como medio educativo. Para ello, tendremos en cuenta los contenidos a trabajar, el método docente elegido y los criterios e instrumentos de evaluación que consideramos más adecuados.

5.1. Contenidos

El tramo educativo que elegimos para la presente propuesta didáctica es 1º de Bachillerato, y la materia en la que centramos nuestra atención, Filosofía. Esta decisión viene dada porque, primero, aceptamos el reto de asumir nuestro papel como docentes ante una asignatura a la que los estudiantes se enfrentan por vez primera; segundo,

porque creemos que la forma y los contenidos de Filosofía se adaptan mejor al estilo de nuestra propuesta didáctica.

Nos ceñimos al *Bloque 5: El ser humano desde la Filosofía*, y más exactamente, a la cuestión del sentido, la esencia y la existencia, el yo, la libertad, la muerte, el destino, el azar, la Historia y la necesidad de trascendencia. Elegimos estos contenidos porque, primero, creemos que puede ser un tema que despierte el interés de unos alumnos que, como ya hemos dicho, se enfrentan por primera vez a una materia de este tipo; segundo, porque el tema se adecua perfectamente al método que llevaremos a cabo y a los materiales que utilizaremos en nuestra propuesta; tercero, porque creemos que estos contenidos engloban algunas de las principales y más importantes cuestiones filosóficas de la historia.

La cuestión del sentido de la existencia hace referencia a las primeras preguntas: qué somos, qué hacemos aquí o qué hay tras la muerte. El término existencia (hecho de existir, hecho de vivir del ser humano) proviene del latín *existentia* y según su etimología, significa «lo que está ahí» o «lo que está afuera». Desde sus inicios, el ser humano se ha preguntado por el sentido de la vida. Los antiguos trataron de buscar la respuesta en el cielo estrellado, en el mito y en la magia. Para ellos, la naturaleza surge gracias a un acontecer mágico que tiene su explicación en lo sobrenatural, en un relato mítico e irracional que trata de encontrar la respuesta de nuestro origen y, por ende, del porvenir de nuestra existencia. Muchos han sido los pensadores que han intentado responder, a lo largo de la historia de la humanidad, la pregunta por el sentido de la vida, pero debido a la temporalización de nuestra unidad didáctica debemos ceñirnos a aquellos pensadores que, creemos, lo trataron con mayor exactitud y persistencia. Por tanto, tomaremos como referencia una serie de autores y filosofías que consideramos imprescindibles en el abordaje contemporáneo de estas cuestiones: Schopenhauer y su pesimismo filosófico; Sartre y su existencialismo ateo; y Camus y su existencialismo agnóstico.

En primer lugar, se procederá a la lectura conjunta de un relato que despierte el interés por los contenidos que van a tratarse; segundo, se desarrollará el tema explicando en qué consisten las filosofías anteriormente mencionadas; tercero, los alumnos realizarán un cuento, ensayo o reflexión que gire en torno a las cuestiones tratadas. Desarrollaremos este punto en el siguiente epígrafe.

5.2. Método docente elegido

Para nuestra propuesta creemos que lo adecuado llevar a cabo dos tipos de metodologías. Por un lado, la lectura de cuentos -y su consiguiente clase dialógica, en la que se aclararán los puntos clave del cuento y su relación con la temática abordada- tanto de índole filosófica como de otro tema, siempre que este nos lleve a una reflexión última que, en esencia, sea de corte filosófico; por otro, una práctica constructivista que sirva para que los alumnos se involucren en la construcción de un cuento, ensayo o reflexión a partir de las pautas que exija el docente y/o según la temática que se aborde en el momento.

Primeramente, los cuentos serán narrados en voz alta por el docente para el conjunto de los alumnos, que seguirán el relato a partir de la lectura del mismo y tomarán las notas que consideren oportunas. Posteriormente, se realizará un debate en el que los educandos deberán aportar su reflexión en torno al texto propuesto. Los cuentos sirven como vehículo para que los alumnos lleguen a una reflexión individual y conjunta acerca del tema de la unidad didáctica del momento. En el diálogo se discutirán las diferentes visiones de los alumnos respecto al texto propuesto. Creemos que esta metodología es adecuada porque, tal y como señala Carretero (1993), el alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros, como son las discusiones de grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema. El debate, por tanto, servirá para que los estudiantes comprendan el significado de la situación narrada de manera autónoma; los educandos podrán llegar a una reflexión individual, que podrá reorientarse tras la puesta en común de las opiniones de todos los alumnos y del docente, a partir de la empatía que generan para con lo narrado en el texto, ya que el cuento es un artefacto plagado de mensajes que, a su vez, están cargados de emociones.

Tras el diálogo, el docente señalará los puntos clave del texto y los relacionará con el contenido de la unidad didáctica para la posterior explicación del tema. Después, se pedirá que los alumnos que trabajen en la creación de un cuento, ensayo o reflexión, algo que explicaremos más adelante.

LECTURA

Se les propondrá a los alumnos un cuento por cada unidad didáctica. El tema del relato variará en función de la temática abordada. Este tipo de dinámica se utilizará con el propósito de que los alumnos sean capaces de extraer la reflexión filosófica del cuento propuesto, que versará sobre el contenido de la unidad didáctica.

La lectura se trabajará en grupo, aunque será el profesor el que lo narre en voz alta, técnica utilizada en muchos talleres de escritura con el propósito de mantener la atención de los alumnos, algo que el docente podrá comprobar en el diálogo posterior. Se ha desechado la opción de que sean los estudiantes los que lean en voz alta el cuento por una razón: al hacerlo, están más atentos a no cometer fallos en la propia dicción que de extraer la verdadera esencia del texto.

Con esta propuesta se pretende, primero, presentar un contenido filosófico por medio de una estructura diferente a la que los educandos están acostumbrados a utilizar; segundo, fomentar, estimular y mejorar sus hábitos de lectura.

Nos hemos decantado por *Un lugar limpio y bien iluminado*, de Ernest Hemingway, pero también podríamos elegir *La Mosca*, de Mansfield; *Los Reyes Magos*, de Aldecoa; *Lavandería Ángel*, de Lucía Berlin; alguno de Mario Benedetti o, incluso, algunos los propuestos por M. Lipman en su FPN.

ERNEST HEMINGWAY: UN LUGAR LIMPIO Y BIEN ILUMINADO

Era tarde y todos habían salido del café con excepción de un anciano que estaba sentado a la sombra que hacían las hojas del árbol, iluminado por la luz eléctrica. De día la calle estaba polvorienta, pero por la noche el rocío asentaba el polvo y al viejo le gustaba sentarse allí, tarde, porque aunque era sordo y por la noche reinaba la quietud, él notaba la diferencia. Los dos camareros del café notaban que el anciano estaba un poco ebrio; aunque era un buen cliente sabían que si tomaba demasiado se iría sin pagar, de modo que lo vigilaban.

—La semana pasada trató de suicidarse —dijo uno de ellos.

—¿Por qué?

—Estaba desesperado.

—¿Por qué?

—Por nada.

—¿Cómo sabes que era por nada?

—Porque tiene muchísimo dinero.

Estaban sentados uno al lado del otro en una mesa próxima a la pared, cerca de la puerta del café, y miraban hacia la terraza donde las mesas estaban vacías, excepto la del viejo sentado a la sombra de las hojas, que el viento movía ligeramente. Una muchacha y un soldado pasaron por la calle. La luz del farol brilló sobre el número de cobre que llevaba el hombre en el cuello de la chaqueta. La muchacha iba descubierta y caminaba apresuradamente a su lado.

—Los guardias civiles lo recogerán —dijo uno de los camareros.

—¿Y qué importa si consigue lo que busca?

—Sería mejor que se fuera ahora. Los guardias han pasado hace cinco minutos y volverán.

El viejo sentado a la sombra golpeó su platillo con el vaso. El camarero joven se le acercó.

—¿Qué desea?

El viejo lo miró.

—Otro coñac —dijo.

—Se emborrachará usted —dijo el camarero. El viejo lo miró. El camarero se fue.

—Se quedará toda la noche —dijo a su colega—. Tengo sueño y nunca puedo irme a la cama antes de las tres de la mañana. Debería haberse suicidado la semana pasada.

El camarero tomó la botella de coñac y otro platillo del mostrador que se hallaba en la parte interior del café y se encaminó a la mesa del viejo. Puso el platillo sobre la mesa y llenó la copa de coñac.

—Debía haberse suicidado usted la semana pasada —dijo al viejo sordo. El anciano hizo un movimiento con el dedo.

—Un poco más —murmuró.

El camarero terminó de llenar la copa hasta que el coñac desbordó y se deslizó por el pie de la copa hasta llegar al primer platillo.

—Gracias —dijo el viejo.

El camarero volvió con la botella al interior del café y se sentó nuevamente a la mesa con su colega.

—Ya está borracho —dijo.

—Se emborracha todas las noches.

—¿Por qué quería suicidarse?

—¿Cómo puedo saberlo?

—¿Cómo lo hizo?

—Se colgó de una cuerda.

—¿Quién lo bajó?

—Su sobrina.

—¿Por qué lo hizo?

—Por temor de que se condenara su alma.

—¿Cuánto dinero tiene?

—Muchísimo.

—Debe tener ochenta años.

—Sí, yo también diría que tiene ochenta.

—Me gustaría que se fuera a su casa. Nunca puedo acostarme antes de las tres. ¿Qué hora es esa para irse a la cama?

—Se queda porque le gusta.

—Él está solo. Yo no. Tengo una mujer que me espera en la cama.

—Él también tuvo una mujer.

—Ahora una mujer no le serviría de nada.

—No puedes asegurarlo. Podría estar mejor si tuviera una mujer.

—Su sobrina lo cuida.

—Lo sé. Dijiste que le había cortado la soga.

—No me gustaría ser tan viejo. Un viejo es una cosa asquerosa.

—No siempre. Este hombre es limpio. Bebe sin derramarse el líquido encima. Aun ahora que está borracho, míralo.

—No quiero mirarlo. Quisiera que se fuera a su casa. No tiene ninguna consideración con los que trabajan.

El viejo miró desde su copa hacia la calle y luego a los camareros.

—Otro coñac —dijo, señalando su copa. Se le acercó el camarero que tenía prisa por irse.

—¡Terminó! —dijo, hablando con esa omisión de la sintaxis que la gente estúpida emplea al hablar con los beodos o los extranjeros—. No más esta noche. Cerramos.

—Otro —dijo el viejo.

—¡No! ¡Terminó! —limpió el borde de la mesa con su servilleta y movió la cabeza de lado a lado.

El viejo se puso de pie, contó lentamente los platillos, sacó del bolsillo un monedero de cuero y pagó las bebidas, dejando media peseta de propina.

El camarero lo miraba mientras salía a la calle. El viejo caminaba un poco tambaleante, aunque con dignidad.

—¿Por qué no lo dejaste que se quedara a beber? —preguntó el camarero que no tenía prisa. Estaban bajando las puertas metálicas—. Todavía no son las dos y media.

—Quiero irme a casa.

—¿Qué significa una hora?

—Mucho más para mí que para él.

—Una hora no tiene importancia.

—Hablas como un viejo. Bien puede comprar una botella y bebérsela en su casa.

—No es lo mismo.

—No; no lo es —admitió el camarero que tenía esposa—. No quería ser injusto. Sólo tenía prisa.

—¿Y tú? ¿No tienes miedo de llegar a tu casa antes de la hora de costumbre?

—¿Estás tratando de insultarme?

—No, hombre, sólo quería hacerte una broma.

—No —el camarero que tenía prisa se irguió después de haber asegurado la puerta metálica—. Tengo confianza. Soy todo confianza.

—Tienes juventud, confianza y un trabajo —dijo el camarero de más edad—. Lo tienes todo.

—¿Y a ti, qué te falta?

—Todo; menos el trabajo.

—Tienes todo lo que tengo yo.

—No. Nunca he tenido confianza y ya no soy joven.

—Vamos. Deja de decir tonterías y cierra.

—Soy de aquellos a quienes les gusta quedarse hasta tarde en el café —dijo el camarero de más edad—, con todos aquellos que no desean irse a la cama; con todos los que necesitan luz por la noche.

—Yo quiero irme a casa y a la cama.

—Somos muy diferentes —dijo el camarero de más edad. Se estaba vistiendo para irse a su casa—. No es sólo una cuestión de juventud y confianza, aunque esas cosas son muy hermosas. Todas las noches me resisto a cerrar porque puede haber alguien que necesite el café.

—¡Hombre! Hay bodegas abiertas toda la noche.

—No entiendes. Este es un café limpio y agradable. Está bien iluminado. La luz es muy buena y también, ahora, las hojas hacen sombra.

—Buenas noches —dijo el camarero más joven.

—Buenas noches —dijo el otro. Continuó la conversación consigo mismo mientras apagaba las luces—. Es la luz, por supuesto, pero es necesario que el lugar esté limpio y sea agradable. No quieres música. Definitivamente no quieres música. Tampoco puedes estar frente a una barra con dignidad aunque eso sea todo lo que proveemos a estas horas. ¿Qué temía? No era temor, no era miedo. Era una nada que conocía demasiado bien. Era una completa nada y un hombre también era nada. Era sólo eso y todo lo que

se necesitaba era luz y una cierta limpieza y orden. Algunos vivieron en eso y nunca lo sintieron pero él sabía que todo eso era nada y pues nada y nada y pues nada. Nada nuestra que estás en nada, nada sea tu nombre nada tu reino nada tu voluntad así en nada como en nada. Danos este nada nuestro pan de cada nada y nada nuestros nada como también nosotros nada a nuestros nada y no nos nada en la nada mas líbranos de nada; pues nada. Ave nada llena de nada, nada está contigo. Sonrió y estaba frente a una barra con una cafetera a presión brillante.

—¿Qué le sirvo?— preguntó el cantinero.

—Nada.

—Otro loco más —dijo el cantinero y le dio la espalda.

—Una copita —dijo el camarero.

El cantinero se la sirvió.

—La luz es bien brillante y agradable pero la barra está opaca —dijo el camarero.

El cantinero lo miró fijamente pero no respondió. Era demasiado tarde para comenzar una conversación.

—¿Quiere otra copita? —preguntó el cantinero.

—No, gracias —dijo el camarero, y salió. Le disgustaban los bares y las bodegas. Un café limpio, bien iluminado, era algo muy distinto. Ahora, sin pensar más, volvería a su cuarto. Yacería en la cama y, finalmente, con la luz del día, se dormiría. Después de todo, se dijo, probablemente sólo sea insomnio. Muchos deben sufrir de lo mismo.

DIÁLOGO

Una vez presentado y leído el cuento, se les preguntará sobre las principales ideas del texto, así como sobre la reflexión de índole filosófica que debemos extraer del mismo. Serán los educandos, en última instancia, los que decidan colaborar con las respuestas, aunque el docente podrá preguntar, en caso de escasa participación, a aquellos alumnos que considere oportuno.

Los educandos deberán tener en cuenta, además de las principales ideas y reflexión filosófica, el tipo de narrador, la clase de personajes, el estilo de los diálogos, la estructura del relato y el lenguaje del mismo, con la intención de que los alumnos se familiaricen con la estructura del cuento como artefacto.

Este método dialógico se fundamenta en la teoría sociocultural, según la cual el aprendizaje individual se construye mediante la participación activa del sujeto en las prácticas conjuntas que se realizan en la clase, otorgando especial importancia al diálogo y a la tensión que se origina entre distintas voces, dos elementos clave para promover el pensamiento y la construcción de nuevos significados.

En cuanto al relato de Hemingway, creemos que es el ideal para explicar la filosofía existencialista porque trata, de forma literaria, conceptos heideggerianos como la nada, el ser en el mundo o ser para la muerte. El cuento trabaja también puntos clave de la filosofía existencialista de Sartre o Camus, como el sentido de la vida o la carencia de significado para la misma. Personifica la más absoluta soledad existencial en la figura de un anciano adinerado que trata de escapar de su apremiante realidad a través del alcohol o del suicidio.

En resumidas cuentas, el anciano se encuentra a la sombra de las hojas, a altas horas de la noche y sin nadie que lo acompañe. Al tener mucho dinero, podría vivir tranquilamente, de forma holgada, pero su circunstancia existencial ha dejado de tener sentido, por lo que ya no le queda ninguna razón para seguir en este mundo. Ya no desea ser en el mundo, y quiere ser arrojado a la muerte por culpa de la carencia de significado existencial que lo atormenta. Los otros dos personajes principales personifican, por un lado, la empatía existencial hacia el comportamiento del solitario anciano; por otro, la falta de comprensión hacia dicho comportamiento. Ambas perspectivas se distinguen, aparte de la postura que mantienen cada uno de los dos camareros, por la diferencia de edad de uno y otro.

ESCRITURA DE CUENTO, ENSAYO, REFLEXIÓN O DIÁLOGO

Una vez comentado el texto propuesto, se les pedirá a los alumnos la creación de un cuento, ensayo o reflexión, una dinámica constructivista que tiene por objetivo estimular las habilidades de pensamiento crítico. De este modo, los estudiantes tendrán que elaborar un texto a partir de la premisa en forma de título “¿Qué pasaría si...?”. Teniendo en cuenta la temática que abordamos en la unidad didáctica que trata el sentido de la existencia, podría proponerse el título de “¿Qué pasaría si... fuésemos inmortales?”. Los alumnos deberán pensar, a partir de los conocimientos adquiridos con

el cuento, el diálogo posterior y la exposición de los contenidos, cómo crear un cuento, ensayo, reflexión o diálogo que verse en torno a lo tratado en la clase.

5.3. Criterios e instrumentos de evaluación

Para tratar el tema de la evaluación debemos, primero, tener en cuenta el método evaluativo que hemos aprendido de Juan Carlos Lériada en el I.E.S. La Merced; segundo, no ceñirnos específicamente a dicho método porque, tanto los contenidos como nuestra forma de impartirlos son diferentes a los de nuestro tutor. Creemos que es importante destacar que a Juan Carlos no le gustaba utilizar exámenes, pero como había que evaluar a los estudiantes de una u otra forma, el examen se convertía en el método menos malo para todos y todas. De igual modo, se tenían en cuenta otras variables como la actitud en clase o la capacidad de argumentación de los alumnos. Es importante destacar que todo lo que hacen los educandos es evaluable, y que nuestro papel como docentes es tener una reflexión continua con el estudiante. Creemos oportuno dejar de lado el examen como instrumento de evaluación y ceñirnos a ese continuo proceso de aprendizaje de los alumnos a lo largo de nuestra propuesta didáctica a través, primero, del diálogo que establezcamos entre todos, educador y educandos; segundo, de la calidad del ejercicio que los estudiantes entreguen al finalizar el tema.

Para evaluar la unidad didáctica que hemos propuesto en el presente trabajo hemos creído conveniente utilizar una rúbrica. Creemos que esta herramienta de calificación es adecuada porque, primero, a los docentes nos permite una descripción de los niveles de cada logro y facilita un cierto proceso de autoevaluación con carácter previo; segundo, el alumnado puede saber con claridad lo que se espera de cada uno de ellos:

0-4,9: El alumno no participa en el debate poslectura, no muestra interés por los contenidos de la unidad didáctica ni responde a las preguntas realizadas por el profesor y no realiza o no entrega el ejercicio del cuento, ensayo o reflexión.

5-6,9: El alumno participa en el debate poslectura pero no aporta (o lo hace escasamente) ideas interesantes, responde con poco interés a las cuestiones relativas a la

unidad didáctica planteadas por el profesor y realiza el ejercicio del cuento, ensayo o reflexión integrando de forma escasa las principales ideas de la unidad didáctica.

7-8,4: El alumno participa en el debate poslectura y aporta ideas interesantes, responde con interés a las cuestiones relativas a la unidad didáctica y realiza un ejercicio de cuento, ensayo o reflexión integrando las principales ideas de la unidad didáctica.

8,5-10: Se cumple la condición anterior y además realiza un ejercicio de cuento, ensayo o reflexión congruente, razonado y trabajado.

Las principales ideas de la unidad didáctica quedarán definidas por los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que mejor se adecuan a los contenidos elegidos, en este caso:

Criterios de evaluación:

-Disertar, de forma oral y escrita, sobre las temáticas intrínsecamente filosóficas en el ámbito del sentido de la existencia como puedan ser la cuestión del sentido, la esencia y la existencia, el yo, la libertad, la muerte, el destino, el azar, la Historia o la necesidad de trascendencia, entre otros.

Estándares de aprendizaje:

-Diserta, de forma oral y escrita, sobre las grandes cuestiones metafísicas que dan sentido a la existencia humana.

-Argumenta y razona, de forma oral y escrita, sus propios puntos de vista sobre el ser humano, desde la filosofía y sobre diferentes temáticas filosóficas relacionadas con el sentido de la existencia humana.

6. Conclusión

A lo largo de nuestro trabajo hemos tratado de exponer que el uso del cuento y de la narrativa como recurso didáctico y de la escritura creativa como medio educativo pueden jugar un papel decisivo en la enseñanza de la filosofía. Primero, hemos justificado nuestro proyecto académica, profesional, científica y personalmente; segundo, hemos investigado por qué el cuento y la narrativa pueden ser de vital importancia dentro del ámbito educativo; tercero, hemos explicado en qué consiste la metodología que ponen en práctica los talleres de escritura creativa Fuentetaja; cuarto, hemos desarrollado una propuesta didáctica que contenga unas dinámicas acordes con el método de trabajo que pretendemos llevar a cabo en el aula.

Por un lado, creemos que el cuento y la narrativa pueden facilitar el proceso de asimilación de ideas, términos y conceptos de corte filosófico; por otro, que la escritura es el medio fundamental, la principal herramienta del filósofo: con ella y en ella hace físicas sus reflexiones y puede vestirlas con un ropaje personal e íntimo. El cuento nos hace vivir aventuras imposibles de llevar a cabo en la realidad y nos permite vivir infinitas vidas y experiencias. La forma en la que escribimos determina en gran medida la forma en la que pensamos. El buen uso de la palabra escrita resulta fundamental en los procesos de generación y transmisión de conocimientos, precisamente por ello, en palabras de Nietzsche en *Aurora*, «es hoy más necesaria que nunca; precisamente por eso nos seduce y encanta en medio de esta época de *trabajo*, es decir, de precipitación que se consume por *acabar* rápidamente las cosas».

Interpretar, ser interpretado, imaginar, crear, representar y degustar lo representado nos hace humanos, demasiado humanos, nos permite ver el otro lado, la otra parte del velo; nos convierte en comunidad y nos teje como seres artísticos. Con la lectura, la imaginación se desborda, y las letras se convierten en el mejor instrumento para perdernos en un mundo completamente distinto a nada que nadie haya imaginado de manera exacta. La lectura, la escritura, el arte, nos hace únicos y diferentes.

7. Bibliografía

Relación de fuentes y estudios específicos

- Acevedo, Diana María y Prada Dussán, Maximiliano (2016). Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica. *Revista colombiana de educación*. 72, 15-37.
- Aguirre de Ramírez, Rubiela (2012). Pensamiento narrativo y educación. *Educere*. (16) 53. 83-92.
- Carmona Grandero, María (2008). Narrar, educar y filosofar: las novelas del programa de filosofía para niños. *Educere*. (12) 40. 9-18.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, Juan Carlos (2002). Filosofía y Literatura, una gran oportunidad didáctica. *Diálogo Filosófico*. 53, 305-322.
- Colomo Magraña, Ernesto (2016). Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 14 (2), 63-67.
- Corcelles, Mariola y Castelló, Montserrat (2013). El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato. *Revista de Investigación en Educación*. 11 (1), 150-169.
- Coto, B.D. (2006). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
- Fundación Escritura(s); Fernández Rozas, Gloria; Ferrari Nieto, Enrique; Álvarez Lodeiro, José María (2019). *Escritura creativa: de la teoría a la práctica en el aula*. Madrid: Área de Formación en Línea y Competencia Digital Educativa del INTEF. Disponible en: <http://formacion.intef.es/course/view.php?id=725&lang=en>
- Galparsoro, José Ignacio (2008). Filosofía y escritura electrónica: los riesgos de la ‘nueva oralidad’. *Ontology Studies*. 8, 297-306.
- García Amilburu, María (1997). Cine, narrativa y enseñanza de la Filosofía. La iniciación al ámbito filosófico en el Bachillerato. *Revista española de Pedagogía* 207, 303-316.
- García Marinas, Paloma (2020). Prevención del acoso escolar en Educación Infantil a través de los cuentos: una propuesta de intervención (Proyecto de fin de grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/42814>

-Jackson, Philip W. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En McEwan, Hunter, Egan, Kieran (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, 25-51. Buenos Aires: Amorrortu.

-Meza Rueda, José Luis (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades pedagógicas*. 51, 59-72.

-McEwan, Hunter & Egan, Kieran (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

-Moreno, V. (2013). Diccionario de escritura: reflexiones y técnicas. Pamplona: Pamiela, 2013.

-Pampillo, G. (1985). *El taller de escritura*. Madrid: Plus Ultra.

Relación de trabajos académicos

-Alonso Escudero, Cristina (2017). El valor educativo de los cuentos (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27092>

-Barrios López, Ángela (2017). El cuento clásico como instrumento de transmisión de valores morales (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26814>

-Carrero Ruiz, Carmen (2018). La educación emocional a través de los cuentos (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/32233>

-Castro Ledo, Sara de (2019). Propuesta didáctica con cuatro cuentos para trabajar cuatro valores en el aula de Educación Infantil (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39374>

-Cerezo Ortega, Cristina (2018). El cuento como herramienta pedagógica: una propuesta para el aprendizaje lectoescritor (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/32591>

-Fargallo Calvo, Lucía (2019). La narrativa como herramienta pedagógica (Trabajo de fin de máster). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/38985>

-Fernández Cabrera, Ana maría (2018). Cuentos y otros materiales para coeducar a través del arte (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/33473>

-Forcada Peña, Laura Isolde (2019). Cuentos infantiles que fomentan la igualdad: estudio de su influencia (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/42618>

-Francisco Sebastián, Selene (2020). Cuentos para promover el pensamiento en Educación Infantil (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/40525>

-Fuente Godos, Sara de la (2018). La enseñanza de valores a través de los cuentos infantiles (Trabajo de fin de grado). Uva. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/34384>

-García Marinas, Paloma (2020). Prevención del acoso escolar en Educación Infantil a través de los cuentos: una propuesta de intervención (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/42814>

-García Rodríguez, Rubén J. (2017). La escritura creativa como proceso de aprendizaje (Trabajo de fin de máster). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27259>

-González Alonso, Julia (2018). Propuesta de intervención para mejorar la autoestima en alumnos con TDAH a través de los cuentos (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/32418>

-Jiménez Moreno, José Luis (2014). El cuento motor desde Infantil a Primaria (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5890>

-Martínez García, Lorena (2017). El cuento como herramienta para trabajar la educación emocional (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24164>

-Municio Casado, Raquel (2018). La animación a la lectura en Educación Primaria a través del cuento: propuesta práctica (Trabajo de Fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30756>

-Pérez García, Natalia (2021). Los cuentos infantiles como vía para trabajar las emociones y fomentar el aprendizaje cooperativo (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/45342>

-Redondo Lillo, Marta (2017). El desarrollo de la creatividad infantil a través del cuento (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22957>

-Sánchez Castro, Isabel (2017). La muerte y la literatura infantil: Una selección de cuentos para su tratamiento en las aulas de primaria (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26934>

-Sanz Alonso, Celia (2017). El cuento como recurso educativo para superar el miedo (Trabajo de fin de grado). Uva. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27139>