

NIÑAS Y NIÑOS HABLAN Y ESCRIBEN SOBRE LA TELEVISIÓN: EDUCACIÓN EN VALORES Y CONSTRUCCIONES NARRATIVAS EN EL AULA

Pilar Lacasa², Amalia Reina y Mercedes Gómez³

Este trabajo explora lo ocurrido cuando el alumnado y el profesorado hablan y escriben sobre uno de los episodios incluidos en una serie muy popular entre el público infantil. Estas discusiones y los textos elaborados posteriormente pueden ser un ejemplo de cómo puede utilizarse la TV en el aula como punto de partida para abordar una educación en valores.

¿Qué puede hacerse con la televisión en el aula? A esta cuestión nos acercamos hace algún tiempo preocupadas por la necesidad de romper los muros de las aulas. Queríamos sacar al mundo exterior el conocimiento que niños y niñas aprenden en ellas. Buscábamos acercar la escuela a los medios de comunicación audiovisual, canales de información que ocupan un lugar preferente en la vida cotidiana y nos enfrentan al uso de códigos de expresión muy distintos de los que habitualmente se enseñan y aprenden en los colegios. En otro trabajo ya publicado anteriormente narramos en forma de historia los pasos que seguimos para introducir los contenidos de la TV en una escuela elemental, más concretamente en un grupo de clase a la que asistían los niños y niñas de cuarto curso de EGB. Exploraremos ahora lo que ocurrió en una de las sesiones, cuando los niños, las niñas y las personas adultas hablaron y escribieron sobre uno de los episodios incluidos en una serie muy popular entre la niñas y que ellas mismas eligieron como tema de reflexión. Pensamos que las discusiones que tuvieron lugar en la clase y los textos que posteriormente se elaboraron pueden ser un ejemplo de cómo puede utilizarse la TV en el aula. Mostraremos que la reconstrucción de la serie en forma narrativa fue el punto de partida para que la profesora introdujera en el aula una discusión orientada a la educación en valores. Queremos explorar, más concretamente, como la presen-

cia de textos narrativos orales y escritos en el aula facilitó a la profesora la introducción de situaciones orientadas a la educación en valores. Tras revisar algunos estudios que fundamentan nuestra práctica desde un plano teórico, nos detendremos en el análisis de algunos episodios conversacionales que tuvieron lugar en el aula y que sirvieron de punto de partida a las producciones escritas infantiles.

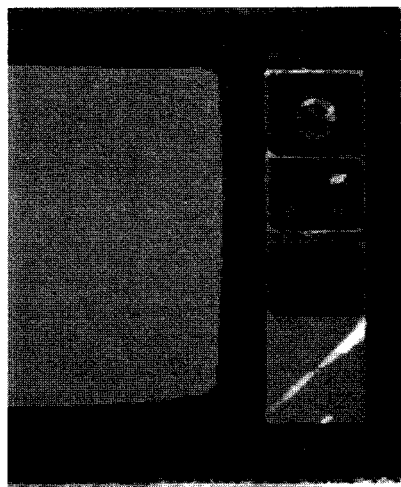
La introducción de narrativas en el contexto educativo del aula

Nos fijaremos ahora en algunos aspectos que pueden justificar la introducción de narrativas en el aula. Precisaremos, en primer lugar, el sentido que en este trabajo adquiere el término narrativa. Para ello, tras acercarnos al concepto de género como un hecho social,

mostraremos cómo algunos autores consideran a las formas narrativas procesos específicos de pensamiento que convendría desarrollar en la escuela más preocupada, seguramente, por la educación del pensamiento analítico, al que tradicionalmente se ha asociado la idea de ciencia. Los trabajos de David Olson y Jerome Bruner, a los que inmediatamente aludiremos, resultan especialmente significativos desde esta perspectiva. Nos fijaremos, en segundo lugar, en otras investigaciones que han explorado específicamente al importante papel que pueden desempeñar las narrativas para favorecer la educación moral.

La narrativa: ¿una forma específica de pensamiento?

Las aproximaciones que se han hecho al concepto de narrativa son muy numerosas, por eso conviene precisar cuál es la perspectiva que adoptamos en este trabajo. Señalaremos, en primer lugar, que consideramos el discurso narrativo como un medio a través del cual los hablantes representan tanto la vida real como acontecimientos de ficción. Siguiendo a Bakhtin, (1986) asumimos que el género puede entenderse como un fenómeno social, como un componente en la construcción compartida de significados y no como un simple medio de categorizar los textos. Más recientemente otras investigaciones han adoptado este enfoque y consideran el género como una forma de conocimiento social (Campbell & Jamieson, 1978; Hicks, 1991; Miller, 1994). En este contexto, y en relación con los procesos de desarrollo humano, la adquisición del género se une a la capacidad de usar habilidades lingüísticas cada vez más sofisticadas en una gran variedad de contextos sociales. Así, las habilidades que permiten representar sucesos tienen su origen en las interacciones infantiles con el mundo social. Un trabajo de Debora



¹ Gracias a Luis Sánchez Córral y Anna Freixas por sus discusiones y comentarios en relación con algunos de los aspectos que se tratan en este artículo. Este trabajo ha sido realizado con fondos procedentes del M.E.C (Proyecto nº PB96-0109 y C.I.D.E., concesión JULIO 1998).

² Universidad de Córdoba. Correspondencia a Pilar Lacasa. Universidad de Córdoba. Facultad de CCEE. Departamento de Educación. Priego de Córdoba 4. 14013 Córdoba. Fax: 957 218973, Email: placasa@uco.es

³ Colegio Público Averroes de Córdoba

Hicks (1991) resulta especialmente interesante aquí, en cuanto que permite comprender cómo la persona y su mundo social y cultural están presentes en la narrativas. La autora parte de la idea de que los niños afro-americanos y euro-americanos, al estar expuestos a los modos de narrar propios de su cultura, reconstruyen los textos de forma diferente cuando se les pide que lo hagan en una situación experimental. Analizando las narrativas de las dos niñas, se observó que la afroamericana, producía textos evaluativos, sin limitarse a presentar una mera secuencia de acontecimientos. La entonación ocupaba también un papel importante en su narrativa. La niña euroamericana, por el contrario, producía descripciones muy detalladas en relación con las consecuencias de los acontecimientos.

Otras investigaciones tienen también interés cuando se trata de introducir la narrativa en el contexto del aula. No podemos olvidar a aquellas que asocian este concepto a determinadas formas de pensamiento. A esta cuestión alude directamente David Olson (1990) cuando se pregunta por la relación entre las formas de discurso y el pensamiento. A su juicio las estructuras narrativas proporcionan un formato donde los sucesos de la experiencia pueden ser moldeados en un intento de hacerlos comprensibles, recordables y algo que puede ser compartido. En este sentido, se entiende que la visión de los sucesos como narrativa supone la actividad creativa y la inventiva del que cuenta historias. Tanto las narrativas orales como las escritas parecen compartir las mismas propiedades, por ejemplo, incluir comienzo, medio y fin o, sobre todo, introducir una particular presencia del narrador en la historia. Olson insiste en que la habilidad de usar estas formas ha de relacionarse con tipos específicos de pensamiento, ya que implican una representación comprensible y, por otra parte, pueden convertirse en objetos de conciencia, reflexión y análisis.

Podemos fijarnos también, siguiendo a Olson, en las peculiaridades que distinguen a las narrativas orales y escritas. Si bien ambas pueden considerarse como instrumentos para interpretar la experiencia e informar la acción, el discurso que está presente en las historias orales se centra en el contenido más que en la forma. Por el contrario, es ésta última la que se preserva en la escritura y de aquí que sea ésta la introducción de un nuevo metalenguaje. La escritura, nos dice este autor, sirve para fijar los textos y éstos, al menos

en determinados contextos culturales, llegan a ser sujetos de interpretación, análisis, reflexión y crítica. Es esta función interpretativa que se atribuye a las narrativas la que tiene una mayor importancia para David Olson. A su juicio, los textos escritos han de ser interpretados y son esas interpretaciones las que han desempeñado un importante papel en relación con los cambios conceptuales que diferentes investigaciones han asociado a las habilidades relacionadas con la lectura-escritura. No puede decirse lo mismo de las narrativas que están presentes en la tradición oral, donde el jugador es quien preserva, transmite e interpreta el texto.

También al hablar de las relaciones entre pensamiento y discurso narrativo es obligatorio citar los trabajos de Bruner (1986). Este autor se ha referido explícitamente a dos modos de funcionamiento cognitivo, cada uno de ellos proporciona formas distintas de organizar la experiencia y de construir la realidad, estamos ante procesos complementarios pero irreducibles. Mas concretamente, estas formas de pensamiento a la que alude Jerome Bruner difieren radicalmente en sus principios de verificación, de modo que una buena historia y un buen argumento son diferentes. Mientras que en relación con la primera es preferible aludir a la noción de "verosimilitud", el segundo apela a la necesidad de establecer pruebas formales o empíricas como criterio de verdad. A ello se une el hecho que las relaciones de causalidad se entienden en ambos de forma totalmente distinta. Se refiere también Bruner a las propiedades del discurso que caracterizan a las historias. El mundo de una historia, nos dice, debe conformar los cánones de la consistencia lógica para lograr la verosimilitud, pero puede usar violaciones de esa consistencia como base del drama. En su opinión, los actos de habla de las narrativas deben depender de formas de discurso que favorecen la imaginación del lector, que le orientan en la búsqueda del significado desde la guía del texto. El discurso debe hacer posible que el lector re-esciba su propio texto. Existen tres rasgos del discurso que parecen cruciales en este proceso. El primero la presuposición, la creación de significados implícitos mas que explícitos. El segundo es la subjetivización, el despliegue de la realidad no a través de un ojo omnisciente sino a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia. El tercer elemento es la multiplicidad de perspectivas, que permiten trascender la univocidad del mundo y situar-

se en las diferentes caras de un prisma.

Tras estas breves referencias a quienes han aludido a la especificidad del pensamiento narrativo, no podemos dejar de preguntarnos por sus implicaciones educativas. Nos atreveremos a resumirlas en tres puntos. Primero, gran parte del conocimiento escolar se ha asociado tradicionalmente a formas de pensamiento analítico que exigen al estudiante dejar fuera del aula cualquier referencia a la propia subjetividad. Segundo, y estrechamente unido a lo anterior, nos encontramos ante el hecho de que, en muchas ocasiones, la existencia de diferentes criterios de verdad no se hace explícita en las aulas. Finalmente, las formas narrativas se asocian, exclusivamente, a determinados formatos textuales, a formas literarias, prescindiendo de la interpretación que quienes aprenden o enseñan pueden hacer de ellas. No cabe duda que si tenemos en cuenta las aportaciones de David Olson y Jerome Bruner contaremos con apoyos teóricos importantes para modificar las prácticas del aula de modo que la presencia de las narrativas en ellas se convierta en un punto de partida para que niños y niñas introduzcan en ellas sus propios modos de interpretación.

Narrativas y educación moral

En un trabajo reciente Witherell, Tram y Othus (1995) se refieren a las posibles relaciones entre la narrativa y la educación moral. Siguiendo una línea muy próxima a la de los estudios que acabamos de señalar, nos indican, que las historias invitan a conocer el mundo y el lugar que las personas ocupan en él. La narrativa puede tener la función de una lente interpretativa que refleja la naturaleza histórica de los seres humanos y puede contribuir a que se comprenda desde ellos la complejidad moral de la condición humana. De esto se deriva, siguiendo a estos autores, que el hecho de introducir las narrativas en las aulas permitirá ampliar los límites de estas comunidades de interpretación. Veamos como lo expresan ellos mismos: "Una buena historia compromete y amplía la imaginación moral, ilumina las posibilidades del pensamiento humano, los sentimientos y la acción de forma que puede establecer un puente entre diferentes tiempos, lugares, culturas y creencias" (Witherell et al., 1995, p. 40)

La narrativa, nos dicen, permite entrar de forma empática en la vida de otro. En este sentido, sirve como un medio de inclusión que sugiere al lector, al escritor o al hablante, un acompañamiento a través

de un "viaje". El invitar a los estudiantes a escribir y compartir sus narraciones abre el camino a las interpretaciones y crea nuevos contextos compartidos de significados en la comunidad.

También Winston (1998), en un trabajo muy reciente, se aproxima al potencial del drama en la educación moral. El autor apela a lo que él mismo llama "proceso del drama" para describir un tipo de recurso educativo, el drama improvisado, que está en estrecha relación con experiencias educativas en las que la creación es mucho más importante que la recepción distante de un producto. Las características que se atribuyen a estos instrumentos de enseñanza - aprendizaje pueden resumirse como sigue: a) se trata de unidades escénicas separadas, conectadas entre sí de forma orgánica; b) implican una exploración temática más que un conjunto de elementos aislados u organizados al azar, algo que ocurre con independencia del guión del escritor; c) llevan consigo una preocupación por los cambios en los participantes; d) son actividades relacionadas con la improvisación; e) sus resultados no están predeterminados sino que son descubiertos en el proceso; f) implican un esquema generado a través de la acción; g) el líder trabaja activamente dentro y fuera del drama.

En suma, lo que le interesa a este autor y a nosotras que le seguimos de cerca al programar nuestras clases, es iluminar cómo el drama compromete a los niños y niñas en procesos morales de pensamiento, sentimiento y representación. No se trata tanto de que el profesorado busque medir si las actitudes han cambiado o si los niños se han convertido en mejores personas. Simplemente, se busca conducirles a la comprensión de la vida moral, proporcionarles un marco en el que contextualicen sus juicios morales y estructuras que sostengan su pensamiento creativo.

¿Qué ocurrió en clase y cómo nos aproximamos a ello?

Tras haber hecho alusión a los trabajos que nos han servido de punto de partida teórico, nos fijaremos ahora en los acontecimientos que tuvieron lugar en el aula. Es importante señalar, en primer lugar, que desde una perspectiva metodológica y con el fin de explorar lo que ocurría en la escuela adoptamos una perspectiva etnográfica. Como es bien sabido, ello supone que las investigadoras no transforman la realidad para analizar relaciones entre variables previamente definidas, sino

Tabla 1. Un análisis de la serie desde la perspectiva de las investigadoras

INTRODUCCIÓN	
<i>Escenario</i>	Previo al título del capítulo hay una breve aparición de las dos hermanas gemelas, protagonistas de la serie. Se introduce así el capítulo que va a empezar. Las niñas cuentan que han conocido a un famoso fotógrafo a través de Internet y que ha concedido una cita a una de ellas, Talla, para hacerle unas fotos y convertirla en una famosa modelo. Tamara, su hermana gemela, parece más emocionada y quiere ir también para ser modelo, así aprovecha la oportunidad que le han dado a su hermana.
<i>Escenario</i>	Música, título y presentación de cada personaje escenificando el encuentro que tuvieron las gemelas años atrás. Se conocieron en un supermercado y a partir de ese momento sus respectivos padres decidieron irse a vivir juntos por el bien de las niñas.
PLANTEAMIENTO	
<i>Escena 1</i>	La madre adoptiva y su amiga irán a un concurso de baile de los años 60 con sus parejas.
<i>Escena 2</i>	Las niñas han encontrado en Internet el mensaje de un fotógrafo que ofrece oportunidades para saltar a la fama. Desean ir pero piensan que sus padres no lo permitirán.
<i>Escena 3</i>	Los padres, efectivamente, lo prohíben. Lo justifican así: a) es un desconocido, b) estarían fuera toda la noche, c) en un barrio desconocido.
<i>Escena 4</i>	Las niñas comentan que en los años sesenta la gente tenía más libertad.
ACONTECIMIENTOS	
<i>ESCENA 5</i>	Discusión entre las niñas acerca de si deben ir o no. Muestran opiniones distintas. Una de ellas ha decidido que irá. No puede perder oportunidades, no es inteligente y no podrá ir a la universidad.
<i>ESCENA 6</i>	Una de las niñas llama a la puerta del fotógrafo. Él está escribiendo un e-mail a una chica: es un director de cine y ofrece un papel en su película.
<i>ESCENA 7</i>	Se descubre en casa la ausencia de la niña.
<i>ESCENA 8</i>	La niña comienza a tener problemas con el fotógrafo: debe ponerse un bikini para posar. Se resiste recordando las opiniones de su padre.
<i>ESCENA 9</i>	Las dos hermanas aparecen en casa del fotógrafo que ha cerrado la puerta para que no puedan salir.
<i>ESCENA 10</i>	Los padres han vuelto a casa y se enteran de lo ocurrido.
DESENLACE	
<i>Escena 11</i>	Las gemelas se dan cuenta de que las ha engañado. Sus padres llegan a "rescatarlas".
<i>Escena 12</i>	Los padres les explican los inconvenientes de no obedecer: han estado en peligro. Las niñas están arrepentidas.
	Moraleja
	Padre: Es mejor que no usen el ordenador.
	Niñas: Han aprendido la lección.

que exploran los hechos tal como éstos se presentan en su contexto cotidiano. Numerosos trabajos se han realizado previamente en esta línea. Cabe destacar el de Winston (1998), al que acabamos de aludir, cuando investiga el proceso de educación moral a través del drama siguiendo muy de cerca las aportaciones del antropólogo Clifford Geertz (1988) cuando buscaba describir y explicar el significado de las acciones y la conducta tal como ocurren en redes culturales saturadas de significados. Desde esta perspectiva pueden tenerse en cuenta dos características del trabajo de campo que han estado presentes en el nuestro: 1) apertura, lo cual significa que no existe restricción en el camino hacia donde puede dirigirse la investigación por lo que se refiere a sus metas y patrones de acción; no se trata tanto de probar como de explorar y no sabremos cual será el foco exacto del caso de estudio hasta que los datos hayan sido progresivamente analizados. 2) se trata de trabajar en las condiciones más similares posibles a las que lo hacen los enseñantes, sin olvidar nunca las realidades de la clase. En este contexto señalaremos que nuestra investigación puede

considerarse como un estudio de casos que pretende contribuir a la generación de una teoría desde la práctica y no a la comprobación de unas hipótesis previamente definidas.

También siguiendo a Winston, (1998) destacaremos cinco pasos en nuestro estudio de campo, descrito ya en términos generales en otro de los artículos que se incluyen en este volumen: a) seleccionar el aula donde explorar procesos de enseñanza y aprendizaje de las narrativas, en nuestro caso la disposición de la profesora a colaborar en la investigación fue un elemento decisivo, b) la presencia en las clases de las investigadoras como observadoras participantes; c) los datos sobre los que trabajamos están constituidos por la planificación de las sesiones, las grabaciones audio y video, los escritos y dibujos de los niños y alguna documentación relevante de la escuela; d) por lo que se refiere al análisis de datos es importante señalar que uno de los problemas fundamentales en este tipo de trabajos es la necesidad de mantener diferentes perspectivas, algo que se logra a través de la triangulación y que, en nuestro caso, se ve complementado con algunas aportaciones

Figura 1. Notas tomadas por las investigadoras y la profesora durante la reunión para preparar la sesión

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños y niñas "cuentan" el capítulo 2. Conversación sobre las "familias diversas" <ul style="list-style-type: none"> La TV te descubre otras formas de vida, otras familias no convencionales Esta familia: ¿cómo es?, ¿es igual que la tuya? Habla sobre las distintas familias que conoces 3. Las normas: ¿son necesarias? <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué normas le han dado a las niñas? ¿Cuáles te dan a ti? |
|---|

de la psicología del discurso (Edwards, 1996); e) por último, en la presentación de los resultados, que en nuestro trabajo se ha llevado a cabo a través de la introducción de ejemplificaciones que contribuyen a precisar el significado que los participantes atribuyen a las actividades que realizan.

Centrándonos ahora en el episodio que vamos a comentar, nos detendremos en lo que ocurrió cuando trabajamos un día cualquiera sobre una serie norteamericana, elegida por las niñas de la clase y muy popular en ese momento. Habíamos decidido que cada uno de nosotros, tanto los niños y niñas como las personas adultas, veríamos los programas previamente, aunque luego volviéramos a verlos en clase. En la tabla 1 aparece una síntesis de la serie, analizada desde la perspectiva de las investigadoras. Para llevar a cabo este análisis hemos considerado algunas de las aportaciones de quienes las han analizado recientemente desde el enfoque de la gramática de las historias, (por ejemplo Daiute, 1993; Daiute, Campbell, Griffin, Reddy, & Tivnan, 1993; Daiute & Dalton, 1993). Es importante señalar que consideramos que existe un nuevo episodio cada vez que aparece un nuevo personaje.

No es nuestro propósito en este momento llevar a cabo un análisis exhaustivo de esta serie. Buscamos sólo presentarla como el punto de partida de una discusión que favoreció, por una parte, introducir en el aula una situación de enseñanza y aprendizaje orientada a la educación en valores y, por otra, a situar a niños y niñas como espectadores críticos ante los contenidos de la TV.

En la figura 1 aparecen las notas que las personas adultas habíamos tomado antes de la clase y que constituyen, de alguna forma, parte de nuestra programación didáctica. Como puede observarse queríamos trabajar el contenido de la serie y pasar desde él a algunas cuestiones relacionadas con el tema de la educación transversal en valores. Somos conscientes de que en ese momento no nos preocupaba demasiado hacer un análisis del código audiovisual presente en los medios de comunicación, tampoco existían instruc-

ciones concretas sobre cómo podría escribirse sobre ello. Los contenidos de la TV eran, ante todo, un medio para introducir la vida cotidiana en las aulas, un elemento desde el que iniciar la reflexión y en este caso nos parecía que esta serie favorecía la introducción de los temas a los que acabamos de aludir y que se especifican algo más en la figura 1.

¿Pero qué ocurrió realmente en la clase? Fue muy curioso observar a las niñas mientras veían la televisión. Ellas parecían mucho más entusiasmadas que los niños. Inmediatamente después de terminar, la profesora sugirió que "le contarán qué había pasado". Se hizo un resumen y poco a poco se fue pasando a una discusión sobre el tipo de familia que allí se presentaba. La conversación fue adquiriendo un tono cada vez más personal. La profesora, en un momento dado, preguntó si alguien conocía familias similares a la que presentaba la serie. Niños y niñas aludieron entonces a familiares y amigos cuya familia era distinta a la tradicional. Tras la discusión escribieron por grupos sus impresiones sobre la serie. Nos parece importante señalar que en esa clase existían dos niñas cuya situación familiar era muy específica, vivían en casas de acogida financiadas por la comunidad. Nos detendremos ahora en algunos momentos de la conversación que pueden ser un buen ejemplo de lo que ocurrió cuando la TV se convirtió en uno más de los instrumentos didácticos presentes en el aula.

La reconstrucción oral de una serie de TV

No cabe duda de que las personas adultas orientan el trabajo escolar, incluso en clases donde la profesora adopta una posición poco directiva, tal como ocurría en este caso. Merece la pena que nos detengamos un momento en la forma como la introducción que la profesora hace de la tarea.

4. Maestra: Atender, David, ¿te lo digo otra vez? Si-len-cio. Begoña no hemos pedido que saquéis todavía papeles ninguno. Vamos a comentar, vamos a ver si nos hemos enterado de lo que hemos visto y que nos digáis primero de palabra (...)

David, otra vez, ¿quieres estar quieto? (...) a que nos digáis y nos comentéis lo que opináis sobre la serie, sobre los personajes, sobre las cosas que nos han dicho ahí. A ver, primero vamos a verlo y olvidar ahora el papel que luego escribiremos. A ver, ¿quién quiere empezar contándonos de qué va lo que hemos visto? (...) Bueno, antes de empezar, una cosa, importantísima. Manoli, David y Juanlu. Cuando hable un compañero, lo escuchamos. No quiero tener que enfadarme. Así que todos escuchando al que hable, para enterarnos bien y luego poderle hacer algún comentario de lo que nos diga. ¿Está claro? A ver, ¿quién quiere empezar contándonos algo? A ver, ¿empezamos por aquí?

5. Pilar : Sí.

6. Maestra: A ver, María.

7. María: Pero qué (...)¿de qué cuento?

8. Maestra: A ver. Bueno, si quieres cuéntanos de qué va la serie (...)

9. María: Pues son (...)

10. Maestra: (a la vez que María) ¿Qué quieres decir?.

11. María: son dos gemelas que (...)

Esta breve introducción, en la que la persona adulta ocupa la mayor parte del tiempo, puede ser un buen ejemplo de cómo la maestra es capaz de introducir un múltiple foco de atención desde el que orienta la actividad de los niños y niñas. Se observa, además, que mantiene, al principio, un control importante de la situación que progresivamente irá traspasando al resto de los participantes. Tres cuestiones parecen estar presentes en su discurso en ese momento. En primer lugar, tiene claro que al principio los niños y las niñas no van a escribir nada, por eso es preciso centrarse en la conversación, escuchar a los compañeros y compañeras o intervenir aportando las propias ideas, pero sin tomar ningún tipo de notas. Hablar y escuchar son tareas especialmente importantes. La profesora parece ser consciente de que una cosa es el discurso oral y otra el escrito. Seguramente sabe que escribir supone para los pequeños una mayor dificultad. Además, y en segundo lugar, la profesora quiere crear las condiciones que hagan posible ese diálogo, y para ello será preciso mantener un orden en las intervenciones y que los niños respeten el turno de sus compañeros. Finalmente es interesante observar también como en su intervención sugiere "contar la historia", algo que precisa casi inmediatamente indicando a María que se trata de "contar de qué va". Sus palabras nos hacen pensar que, quizás, tanto la profesora como las investigadoras considera-

ban en ese momento que la serie televisiva puede introducirse en el aula tomando la forma de una historia. No cabe duda de que, al menos en esta sesión, resultó especialmente útil para plantear a niños y niñas un tema de educación en valores y como, inmediatamente veremos, también lo fue para sacar el aula fuera de sus paredes o, lo que es lo mismo, para introducir en ella el mundo de la vida cotidiana exterior a la escuela.

Pero veamos ahora como se enfrenta una de las niñas a la situación de "contar lo que ha pasado". Se observa enseguida que esto no es una tarea fácil para ella. Dos comentarios sugiere la lectura de las dos primeras intervenciones de la niña, entremezcladas con algunas ayudas por parte de la profesora y comentarios por parte de otros niños y niñas, que se limitan a repetir las ideas que ella va introduciendo. En los primeros momentos se observa con claridad que niños y niñas se preocupan, ante todo, por "contar" lo que ha pasado reproduciendo, quizás, de manera fiel los acontecimientos de la historia. Pero veamos como se expresa María.

13. María: Son dos gemelas que (...) entonces un famoso le (...) le invita para hacerle fotografías (...)

25. María: (...) entonces una de las dos hermanas dice que tiene que ir pero hay que CONSULTARSELO A SUS PADRES .y (...) la otra dice que le van a decir que no, y la otra (...) y (...) Talla (...) dice que (...) que sí, que si le explican lo importante que es para ella ir, que le iban a dejar. Entonces luego los padres no le dejan, y los padres se van a una fiesta. Entonces Talla LLAMA AL FOTÓGRAFO PARA TENER UNA CITA. Entonces Tamara, una de las gemelas, sube a su habitación y se hace (...) y (...) y ella hace como si fuera Talla, su hermana. Y entonces (...)

Enseguida la discusión sobre la serie aportó muchas más oportunidades para la reflexión que hacer una simple descripción de lo que allí sucedía. Nos fijaremos en dos de los episodios que pueden ser una buena muestra de como, por una parte, la TV en el aula se convirtió en un soporte de la educación en valores, contribuyendo a que niños y niñas pudieran introducir juicios de valor en su discurso acerca de los acontecimientos y, posteriormente, contrastarlos con otros niños y niñas. No creemos que el objetivo en esta clase fuera decir a los niños qué era bueno o malo desde la perspectiva de los adultos, sino que ellos mismos fueran



tomando conciencia de que en la sociedad existen esos valores que, como este caso, aparecen unidos a una determinada perspectiva desde la que la realidad se observa. Veremos inmediatamente como, progresivamente, la conversación fue centrándose en determinados personajes. Tras una referencia a las "gemelas", protagonistas de la serie a través de los distintos capítulos, surge en este capítulo "el fotógrafo". Las opiniones de niños y niñas comienzan a precisarse cada vez con más claridad en torno a él. Los desacuerdos empiezan a surgir, sobre todo, cuando se trata de atribuir intenciones a su actividad.

47. Rocío: No, es que tú has dicho que el hombre éste, el que se hacía pasar por David era, era un director Y NO ERA UN DIRECTOR, ERA UN HOMBRE pues que, QUE SE HACÍA PASAR POR (...) POR FAMOSO.

Las afirmaciones van a estar cada vez más cargadas de juicios de valor. No bastará con decir que el fotógrafo "se hacía pasar por un famoso" cuando, "realmente", no lo era. Casi inmediatamente después otra niña precisa mejor esa actitud: "ese hombre quería engañar a las gemelas". No se valora el engaño de forma explícita, pero a nuestro juicio, se ha introducido un término que tiene importante carga moral en el contexto infantil. No sólo es alguien que las engañó, sino que realmente las quería engañar.

51. Niña: Es que lo engañó (barullo) le engañó y le dijo (...) (barullo) le engañó y le dijo que era ése (...) que ERA UN HOMBRE FAMOSO, PERO EN VERDAD ERA UN HOMBRE QUE LES (...) LAS QUERÍA ENGAÑAR.

La discusión sigue en la misma línea y será otra niña quién todavía especifica mejor cuáles eran las intenciones del supuesto fotógrafo. La maestra le da el turno de palabra y favorece su intervención.

56. Maestra: Espérate, Javi, a ver. (barullo) A ver ahora Begoña qué va a decir.

57. Begoña: Es que no las quiere ni ver, ES QUE LAS QUIERE VIOLAR.

58. Pilar: ¿qué las quiere violar?

59. Begoña: Sí, porque (...)

60. Maestra: ¿Y eso?

61. Begoña: (...)se puso (...)se puso (...) (hace un ruidito hablando). (Risas)

Leyendo con detalle el diálogo anterior observamos enseguida que la niña ha necesitado el apoyo de las personas adultas para llegar a expresarse. El papel del soporte que aportan tanto la profesora como la investigadora es evidente. Nos

parece importante llamar la atención sobre el modo en que evolucionaron las atribuciones de intenciones a los personajes que, además, se fueron revistiendo en su expresión por medio del discurso de una carga moral y emocional cada vez mayor. No fue necesario introducir juicios de valor explícitos, decir si el engaño o la violación eran buenos o malos. Los valores que las niñas atribuían a las acciones de los protagonistas estaban presentes de forma implícita a través del uso que hacían del discurso.

Pero, ¿qué muestran estas conversaciones? A nuestro juicio, que la vida exterior a la escuela se fue introduciendo en ella cada vez con más fuerza, quizás porque previamente lo habían programado las personas adultas. Veremos a continuación como la clase sirvió también para que algunos niños y niñas expresaran, de forma autobiográfica, las características de sus propias familias.

Escribir sobre la TV: el papel del texto escrito

Cuando se inició el diálogo que incluimos a continuación había transcurrido más de la mitad de la clase. La maestra ayuda a una de las niñas a "contar" que su familia es diferente. La persona adulta era consciente, sin duda, de la importancia que tiene para esa niña verbalizar este hecho ante sus compañeros. Veremos, además, cómo esta conversación fue de gran ayuda para que la niña planificara y elaborara un texto escrito sobre su propia familia.

367. Maestra: Ssss, ahora va a hablar Rocío, y la vamos a escuchar. Rocío primero nos va a contar como es otro tipo de familia en la que ella convive, ¿verdad?, porque vosotros formáis una familia. ¿Quién hay en tu casa todos los días?

368. Rocío: Mi madre (...)

369. Maestra: No, en tu casa de aquí de Córdoba. Porque esa es tu familia con la que tú estás, esa es tu familia durante la semana.

370. Rocío: Petri, los mellis, Rosa, Fina, yo y (...)

371. Maestra: Pero, explica quién es Petri.

372. Rocío: Petri es la que me cuida

373. Pilar: Pues claro, verás, verás. (A la vez, se oye hablar a unos niños en voz baja)

374. Maestra: Claro

Hasta el momento la niña tiene dificultades en describir la situación, quizás porque no existe un contexto compartido de significados. Rocío vive en dos

entornos muy distintos. Una familia con quien convive durante la semana y otro, la suya biológica, con quien pasa algunos fines de semana. Será necesario que una de las investigadoras reconozca públicamente una situación similar para que la niña sea capaz de expresarlo. Pero no sólo ella, también otros niños y niñas.

375. Pilar: verás, verás, que nos lo cuenta Rocío. Rocío tiene dos casas, como yo, ¿a que sí? (Barullo) Una para la semana y otra para los fines de semana.

376. Niño: Y yo. ¡Pilar, Pilar!, y yo. (Barullo) Yo tengo dos casas (Barullo)

377. Niña: (creo que es Manoli) ¿Rocío ya no va a tu pueblo de Posadas?

378. Niño: (Le contesta un niño del grupo) Sí.

La niña y la maestra van precisando el papel de la madre, la pequeña necesita el apoyo de la persona adulta. Son precisas algunas explicaciones de la profesora. Todos los niños y niñas atienden sin interrumpir.

379. Maestra: Rocío, ¿les has contado ya quién es Petri?

380. Pilar: Sí

381. Rocío: La que me cuida (...)

382. Maestra: Petri es una señora, ¿eh?, que como ella no tiene hijos y quiere tener una familia ¿verdad, Rocío?

383. Pilar: Claro.

384. Maestra: (...) Pues se dedica a cuidar a otros niños que no pueden ser atendidos por sus padres y entonces, todos esos niños, con Petri, forman una familia (...)

385. Pilar: Claro

386. Maestra: (...) y viven durante toda la semana, luego ya veis otro tipo de familia distinto. Igual de importante, porque ella vive allí toda la semana. ¡David, que te estás pasando con Esperanza! ¿no?. Y cuando llega el fin de semana va con sus padres. Y Petri, por ejemplo, ¿qué normas os ha puesto a vosotros allí en casa?

A partir de este momento Rocío comienza a sentirse mucho más segura y será capaz de explicar cuáles son las normas de acuerdo con las que funciona su propia familia. Cada persona tiene unas tareas que cumplir y la niña está orgullosa de ello.

387. Rocío: Pues, cada uno hace algo en el piso. Rosa hace el salón y friega los platos al mediodía, por la noche, yo hago mi cuarto y hago la merienda y mi hermano, pues hace el desayuno y hace su cuarto. Y cada uno hace su cama. Los mellis hacen el cuarto de baño, cada uno, porque tenemos dos, y Fina hace lo que quede ya

de toda la casa.

La correspondencia entre el texto de Rocío y su descripción oral en la clase es muy clara. No cabe duda que la expresión oral facilitó su aproximación al lenguaje escrito. A esta niña la TV le había dado la oportunidad de contar en su clase cómo era su familia y como estaba organizada. Ella estaba orgullosa de que cada uno tenía una tarea.

Reflexiones finales

No resulta fácil resumir en pocas líneas el resultado de esta experiencia pero conviene, quizás, destacar a modo de síntesis lo que para nosotras ha tenido mayor relevancia. Organizaremos estas breves reflexiones alrededor de la pregunta que planteábamos al comienzo: ¿cómo y para qué introducir la TV en el aula en el contexto de un taller de escritura? Tres ideas, a modo de respuesta, nos servirán de conclusión. Hay que destacar, primero, que la escritura se convirtió junto al discurso oral en un instrumento desde el que favorecer la reflexión. Puede observarse, en segundo lugar, que la narrativa se reveló como un potente instrumento para ayudar a niños y niñas a construir una reflexión autobiográfica en el marco de una clase de educación en valores. Finalmente, las discusiones sobre los programas de TV contribuyeron también, lo mismo que ocurrió en otras muchas sesiones, a romper los muros de la escuela y a convertir a niños y niñas en espectadores críticos capaces de reflexionar sobre lo que ocurre fuera de ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. M. (1986): *Speech genres & other late essays*. Austin (Texas), University of Texas Press.
- Bruner, J. (1986): *Actual minds, possible words*. Cambridge (Mass), Harvard University Press.
- Campbell, K. K., & Jamieson, K. H. (1978): *Form and genre in rhetorical criticism: An introduction*. In K. K. Campbell & K. H. Jamieson (Eds.): *Form and genre: Shaping rhetorical action* (pp. 105 -117). Falls Church, VA: Speech Communication Association.
- Daiute, C. (Ed.) (1993): *The development of literacy through social interaction*. Special issue. *New Directions for Child Development*, 61/Fall. San Francisco, Josey-Bass.
- Daiute, C., & Dalton, B. (1993): *Collaboration between children learning to write: can novices be masters?*

Cognition and Instruction, 10(4), 281-333.

Daiute, C., Campbell, C. H., Griffin, T. M., Reddy, M., & Tivnan, T. (1993): *Young authors' interactions with peers and a teacher: Toward a developmentally sensitive sociocultural literacy theory*. En C. Daiute (Ed.): *The development of literacy through social interaction*. *New Directions for Child Development*, 61/Fall (pp. 41-67). San Francisco, Josey-Bass.

Edwards, D. (1996): *Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula*. En C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*, (pp. 35 - 52). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Geertz, C. (1988): *Works and lives: The anthropologist as author*. California, Stanford University Press.

Hicks, D. (1991): *Kinds of narrative: Genre skills among first grades from two communities*. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.): *Developing narrative structure* (pp. 55-88). Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.

Miller, C. R. (1994): *Genre as social action*. En A. Freedman & P. Medway (Eds.): *Genre and the new rhetoric* (pp. 23 - 42). London, Taylor & Francis.

Olson, D. (1990): *Thinking about narrative*. En B. K. Britton & A. D. Pellegrini (Eds.): *Narrative thought and narrative language* (pp. 99 - 113). Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.

Winston, J. (1998): *Drama, narrative and moral education*. London, Falmer Press.

Witherell, C. S., Tram, H. T., & Othus, J. (1995): *Narrative landscapes and the moral imagination: taking the story to heart*. In H. McEwan & K. Egan (Eds.): *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 39 - 49). New York, Teachers College Press.

NOTAS

4 "Entre cables y letras: La historia de un taller de escritura" en Carvajal, F. y Ramos, J. (Coord.) (1999): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Vol. 2. *Formación y práctica docente*. Morón (Sevilla), Publ. MCEP, pp. 259 -276

5 Una de las investigadoras

6 (...) indica una pausa

7 Transcribimos con mayúscula lo que, a nuestro juicio, constituye una reproducción de los acontecimientos de la serie

8 Se subrayan los conectores

