

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

LEER PARA TENER MEMORIA NO ES LEER DE MEMORIA

Alumna: Lucía Brusa

Directora: Gabriela Hoz

Montevideo, octubre de 2021

Agradecimientos

A mi compañero de ruta, Álvaro y a mis hijos Ramiro e Inés por las horas compartidas y por las que me esperaron. Por impulsarme y acompañarme siempre.

A mis padres que me transmitieron la convicción que la educación y la escuela pública es un lugar, posible o utópico, de transformación hacia una sociedad más justa y libre.

A mis amigas y compañeras de estudio Maite, Lucía, Vanina, Luciana y Alejandra por el intercambio, el estudio y reflexiones compartidas.

A Gabriela Hoz mi tutora de inmensa paciencia, contención y lucidez oportuna.

Índice

CAPÍTULO 1	6
Marco Teórico	6
Enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria.....	6
La enseñanza a través de preguntas y problemas.....	7
La enseñanza de un tema social y controvertido	9
La lectura y la escritura como herramientas para aprender.....	12
Lecturas para aprender.....	13
Escrituras para aprender.....	15
Condiciones didácticas e intervenciones docentes.....	20
Interrelación entre lecturas y escrituras.....	23
El lugar del docente y el del alumno.....	25
La organización del contenido y su secuenciación.....	26
Justificación.....	28
CAPÍTULO 2	33
Decisiones metodológicas.....	33
La encuesta “autoadministrada”	34
Estudio de Casos.....	35
Diseño de la secuencia	37
Los libros prohibidos, una posible entrada al pasado reciente	39
CAPÍTULO 3.....	42
Una secuencia para estudiar el pasado reciente en primer grado.....	42
La lectura a través de la maestra para aprender sobre pasado reciente.....	56
Lectura y análisis de una canción de murga	57
Lectura a través de la maestra e intercambios de libros censurados	63
Lectura a través de la maestra e intercambio sobre un texto informativo.....	70
CAPÍTULO 4.....	75
Análisis de la encuesta.....	75
Conclusiones.....	82
ANEXO.....	90

RESUMEN

El presente trabajo aborda la enseñanza del pasado reciente en los inicios de la escolaridad a través de situaciones de lectura. ¿Se enseña pasado reciente en primer grado en las escuelas de Uruguay? ¿Es posible enseñar pasado reciente en primer año? ¿Qué textos posibilitan su enseñanza a través de la lectura? ¿Qué intervenciones docentes promueven la lectura compartida de textos sobre el pasado reciente? A lo largo del trabajo, intentaremos aproximarnos a dar algunas respuestas.

La investigación que aquí se presenta es de carácter cualitativa, descriptiva y exploratoria y surge de la interpelación de nuestras prácticas de enseñanza. Para abordar el tema de investigación diseñamos una secuencia didáctica para promover lectores autónomos¹ sobre el pasado reciente y analizamos las situaciones e intervenciones docentes que promueven la lectura para aprender. Paralelamente se realizó una encuesta a maestros para indagar si se enseña el contenido en primer grado y cómo se enseña. Nos encontramos con el 63% de los docentes que declara que no lo enseña y analizamos las variables y las estrategias que utilizan quienes sí declaran hacerlo.

Habiendo focalizado en las situaciones de lectura a través del maestro, se dan indicios y se otorgan evidencias de la potencialidad de las lecturas compartidas para aprender un contenido específico. Los niños son parte de la sociedad y la escuela tiene la posibilidad de darles herramientas para comprender la realidad, el pasado y el presente formando, simultáneamente, lectores autónomos.

Palabras claves: leer para aprender- pasado reciente- memoria

¹ En el presente TFI utilizamos indistintamente los términos “alumnos y/o niños” para referirnos a “alumnos y alumnas / niños y niñas”. La forma masculina se debe a que dichos términos se utilizan frecuentemente y su repetición podría resultar fatigosa para quienes lean. Nos posicionamos en el uso del término prescindiendo de cualquier interpretación sexista.

INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo Final Integrador nos proponemos investigar la enseñanza de un contenido de Ciencias Sociales a través de las prácticas de lectura. Cuando comenzamos a trabajar sobre el vínculo entre la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje nos surgieron preguntas que nos acompañaron a lo largo de todo el recorrido.

En el capítulo I se presenta el marco teórico y la justificación que sustentan nuestras decisiones didácticas y pedagógicas a partir de los aportes interdisciplinarios de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje .

El capítulo II focaliza en la metodología de investigación definida para la presente investigación. En este caso se analiza la secuencia de enseñanza diseñada y la encuesta autoadministrada que tuvo como objetivo conocer la opinión de los maestros acerca de la enseñanza del pasado reciente en primer grado.

En el capítulo III se analizan las condiciones didácticas, las intervenciones docentes y la puesta en aula de una secuencia de enseñanza que intercala situaciones de lectura y escritura a través del maestro y por sí mismos para aprender. Focalizamos en las lecturas a través del maestro de canciones de murgas, textos disciplinares y textos informativos para aprender.

El análisis de las respuestas de la encuesta se analizan en el capítulo IV donde se recupera la opinión de los docentes acerca de la enseñanza o no del contenido así como las variables que involucran a las distintas respuestas.

Por último compartimos algunas de las conclusiones a las que hemos arribado así como nuevas preguntas y reflexiones que nos permiten seguir pensando nuestras prácticas de enseñanza.

En el Anexo presentamos la planificación de la secuencia con el propósito de presentar insumos esperando que sea un aporte para otros colegas.

CAPÍTULO 1

Marco Teórico

Desde nuestra perspectiva, nos posicionamos desde una enseñanza indirecta y reflexiva. Es decir, que las propuestas de enseñanza tienen como punto de partida los conocimientos, hipótesis y saberes previos de los niños donde se respetan los procesos de construcción individual. Concebimos a los sujetos como productores del conocimiento, en tanto el aprendizaje es un proceso en construcción y para que haya aprendizaje significativo tenemos que desarrollar prácticas de enseñanza con el propósito de que sean los sujetos quienes se apropien de los conocimientos y por ende que sean independientes, activos, reflexivos y críticos.

Enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria

La enseñanza de la Ciencias Sociales tiene el propósito de que los niños comprendan el mundo del que son parte para que puedan actuar en él. Alicia Camilloni (2001, p.184) define que algunos de los propósitos es que los niños “aprendan a comprender a los seres humanos que viven en su entorno próximo y en otros lugares del mundo, en esta época y en otras”. Analizar distintas culturas, distintas formas de organización social, distintos pueblos, habilitará a promover la comprensión de la diversidad de la humanidad de la que son parte.

Beatriz Aisenberg (1994, p.137) cita a Delval quien define, de forma comprensiva, cuál es el propósito de la escuela primaria:

Si queremos contribuir a que existan individuos libres, autónomos y críticos, es importante que entiendan los distintos aspectos de la sociedad en la que viven, así como su propio papel dentro de ella. Es, pues, enormemente importante que los chicos aprendan a analizar los fenómenos sociales y a verlos con una perspectiva crítica e histórica. (Delval, 1988).

Desde esta mirada de la enseñanza, se hace necesario que nuestras prácticas convoquen a los niños a un trabajo reflexivo y como señala Espinoza -desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Naturales- que

(...) favorezca una construcción-reconstrucción social de ese conocimiento en el que también se habilite un espacio para considerar la naturaleza de esa producción. Se trata -al menos- de sensibilizar a los niños sobre esta problemática al mismo tiempo que se favorece la adquisición de conceptos.” (2013, p.1142)

Para tal afirmación la autora toma como referencia las investigaciones de la perspectiva psicogenética y constructivistas de los aprendizajes, los niños, se considera que

Los niños, para conocer los objetos del mundo social, realizan construcciones propias y originales. No reciben pasivamente la información de los adultos sobre los distintos aspectos del mundo social, sino que realizan un trabajo intelectual ligado a sus propias interacciones sociales. Se plantean interrogantes y formulan hipótesis originales acerca de los objetos con los cuales interactúan. (Aisenberg, 1994.p. 142)

La enseñanza a través de preguntas y problemas

Desde la perspectiva que asumimos en este TFI, consideramos una enseñanza que, a partir de la diversidad de situaciones provoque conflictos y problemas cognitivos que les permita ir comprendiendo y construyendo, a través de sucesivas aproximaciones, los distintos objetos de conocimiento. Quizá, uno de los desafíos más grandes que tenemos los docentes es relacionar estos discursos con nuestras prácticas reales de enseñanza.

Adherimos a una enseñanza a partir de la problematización del conocimiento que proponga preguntas que habiliten el intercambio, la reflexión y la construcción individual y colectiva. Para generar un aula donde circulen las ideas previas, las hipótesis, los supuestos y los saberes, donde exista la posibilidad de discrepar, de confrontar argumentos y posturas, tiene que haber una maestra disponible para generar situaciones donde se pongan en juegos estas situaciones.

Pensar la enseñanza de los contenidos sociales a través de preguntas es una perspectiva didáctica. Isabelino Siede (2010) nos interpela con respecto a la función de las preguntas que realizamos en Ciencias Sociales y nos advierte que es más complejo preguntar que responder

La función de la pregunta, entonces, no solo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. De este modo, la pregunta tiene sentido y ayuda a construir sentidos compartidos entre

quienes la abordan. Alumnos y docentes podrán pensar en un problema en común, lo cual implica decidir cuál de las respuestas posibles es más atinada y qué argumentos la sustentan. Las preguntas con sentido ayudan a pensar solos y a pensar con otros.

De algún modo, una pregunta es significativa para el proceso de conocer cuando indica una dirección y delimita un territorio mental. Al mismo tiempo que abre un enigma para resolver, su enunciado postula el espacio dentro del cual será posible construir la respuesta. Ese es el sentido de preguntar y esas son preguntas con sentido tanto en la producción de conocimientos como en la enseñanza. (p. 274)

Es necesario, entonces, que las preguntas que realizamos, por un lado, tengan un anclaje en propuestas contextualizadas que les permita a los niños apoyarse en algunos conocimientos previos que le permitan “ingresar” y por otro lado tienen que presentar un desafío, un problema.

Los rasgos que caracterizan la enseñanza desde esta perspectiva, supone la consideración por parte del docente ya que es la responsable de “plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos” (Lerner, 1996. p.13).

Al respecto, Isabelino Siede (2010) plantea que en Ciencias Sociales el objeto de estudio es infinito en tanto se encarga de la “realidad social”

La función de las Ciencias Sociales en la escuela es, principalmente, desnaturalizar las representaciones de la realidad social, rigidizadas a través de las experiencias sociales necesariamente acotadas de cada estudiante. Y esto supone ampliar esa experiencia social, ofreciendo en la escuela un plus de experiencia que no brinda el entorno social inmediato.

Al mismo tiempo, las Ciencias Sociales ofrecen herramientas para analizar los discursos propios y ajenos sobre la realidad social. Solo desde esta perspectiva cobra sentido introducir a los alumnos en las disciplinas que estudian la realidad social, que no se abordan de modo acabado en el nivel primario, sino en un escalón ascendente hacia los niveles superiores. (p. 274)

El mismo autor toma una cita de Gadamer (1994, p. 440) que nos permite pensar en cómo tienen que ser las preguntas para que las respuestas no sean lo que el docente quiere escuchar. La pregunta, será verdaderamente una pregunta significativa y problematizadora en la medida que sea lo suficientemente abierta y no “esconda una verdad que el docente está convencido poseer y que los alumnos atrapen convenientemente” (2010, p. 282). Si nuestro propósito es aproximar a los niños a la

comprensión de temas sociales complejos y controvertidos será necesario

Establecer una pregunta o problema que permanezca abierto durante el recorrido de enseñanza y alcance algún grado de conclusión al finalizarlo, una pregunta que movilice y organice el recorrido, que sea susceptible de apropiación por parte de los alumnos, es una invitación a pensar en un fragmento de la realidad social y buscar en las ciencias todas aquellas herramientas conceptuales y procedimentales que ayuden en este proceso (Siede, 2010, p. 282)

Las preguntas serán problematizadoras en la medida que promuevan la construcción personal de las respuestas y tal como señala Isabelino Siede “Una pregunta es problematizadora cuando invita a pensar con voz propia, con los conocimientos y las herramientas que cada uno tiene, en relación con otros, en qué respuesta provisoria podemos formular” (2010, p. 285).

La enseñanza de un tema social y controvertido

La temática que se aborda en el presente trabajo, vincula al carnaval y pasado reciente. Inscribirse juntos o hilarlos es un intento de dar lugar y oportunidad en los espacios escolares a la inclusión de temas sociales controvertidos que admiten pluralidad de interpretaciones.

El carnaval se configura como festividad popular, referencia de identidad colectiva, participación y expresión creativa que ha acompañado el acontecer histórico del Uruguay, desde la época de la Colonia. Se inscribe en el concepto de festividad popular o fiestas ya que se enmarca de acuerdo a la aproximación que nos ofrece el antropólogo Antonio di Candia entre

(...) aquellas manifestaciones (aún en un corto plazo) de maneras de pensarse y pensar a los otros por parte de las comunidades, por involucrar un amplio repertorio simbólico durante las jornadas en que se extiende ese “tiempo extraordinario” festivo; y también porque dentro de ellas, están representados prácticamente todos los elementos del Patrimonio Cultural Inmaterial: danzas, músicas, tradición oral (2013, p.52)

Siguiendo al autor, las festividades exceden a la idea de “entretenimiento” adquiriendo funciones sociales, económicas y culturales entendidas como fenómenos dinámicos de la realidad social que aportan a la memoria e identidad de una comunidad.

Milita Alfaro (2013) quien investiga la fiesta de carnaval en Uruguay sostiene que la

invención de un “carnaval a la uruguaya” le ha ido dando determinadas características propias como el hecho de ser un “carnaval cantado, bailado y significativamente hablado” (p.17).

De la combinación de las dos ideas expresadas de modo precedente entendemos que el carnaval, particularmente el montevideano, ha construido un repertorio simbólico de ideas que perdura o se extiende más allá de los límites o el “tiempo extraordinario” durante el que se desarrolla la fiesta. Adherimos a la idea que “para ser auténtica la fiesta solo puede ser expresión de su tiempo” (Alfaro, 2013:5) y es allí donde se carga de sentido para una sociedad.

Agrupaciones como las murgas, que participan desde los orígenes de la fiesta, eligen decir con diversos modos de cantar y contar, a través de sus espectáculos, aquellos hechos de la realidad social que considera relevante recuperar para expresar.

Dorothee Chouitem (2018) sostiene que “el fenómeno murga confirma tanto como desmiente la idea del carnaval como válvula de escape. En tanto propuesta artística, denuncia y crítica, pero también afirma posiciones” (p. 169)

Durante el pasado reciente, la propuesta de algunas murgas, desde sus textos escritos para cantar, cargó de significados simbólicos a la voz de estos actores sociales que entre permisos y prohibiciones asumieron la tensión entre “el decir y no decir”. Algunos espectáculos de murga, fueron adhiriendo a un dolor y reclamo compartido con parte de la sociedad, ya no solo inscriptos en la crítica y el humor tradicional, sus textos cantados dejan evidencia de una posición que perdura de “rechazo al olvido” (Chouitem,2018, p.132)

Los traumas padecidos por la sociedad durante el autoritarismo dejaron una impronta muy honda en el imaginario colectivo y a través de los textos murgueros -que se convirtieron en auténticas conmemoraciones- la memoria se instaló en el espacio público, denunciando los efectos perversos de la impunidad (...) Aunque una parte de la sociedad procuraba olvidar, la murga, al sublevarse, producía un discurso inverso que encarnaba la voz de un pasado que no pasa (...) El carnaval se convirtió así en significativo lugar de memoria, poniendo en el centro de la escena pasajes de una historia que el Estado deseaba ocultar. (Chouitem D, 2018, p.134-135)

Dicho “lugar de memoria” otorgado al carnaval adquirió una proyección que llega hasta nuestros días, algunas murgas del carnaval uruguayo siguen recuperando temáticas controvertidas, que son polémicas instaladas en la sociedad como las vinculadas a los crímenes de lesa humanidad durante la última dictadura en Uruguay.

Así es que el carnaval otorga interpretaciones que nos permiten articular hechos históricos del pasado reciente, que nuestra sociedad ha transitado que recupera en clave de memoria colectiva, aspectos relevantes para ser enseñados en las aulas.

Algunas agrupaciones carnavaleras, como las murgas, recuperan temáticas controvertidas y que suelen ser polémicas instaladas en la sociedad para construir en torno a ellas sus espectáculos o para elaborar sus críticas respecto de los temas. El pasado reciente es uno de los temas que se hace presente a través de la crítica murguera y que forma parte de la vida cotidiana de los niños de todas las edades.

Es por los argumentos esgrimidos que tomaremos -en la secuencia de enseñanza- algunas letras de murgas para trabajar el pasado reciente.

En tanto el pasado reciente es un contenido de enseñanza de las Ciencias Sociales nos parece importante tomar el planteo de Mario Carretero quien, junto a otros autores, señalan que el estudio de la memoria colectiva

ha prestado escasa atención a las cuestiones relacionadas con la historia escolar y las profundas transformaciones y debates que se están produciendo en torno a ella. Sin embargo, la escuela es justamente un ámbito donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre sí mismas.” (Carretero, 2006, p.12)

Consideramos que enseñar el pasado reciente, en la escuela primaria implica, entre otros aspectos, plantear un tema controvertido y más aún en los primeros grados. Entablar el diálogo intergeneracional sobre la historia colectiva es una tarea ineludible de la escuela.

Consideramos que el conflicto o controversia en torno al pasado reciente, no surge por “la complejidad” del tema para niños de primer año. En nuestras aulas enseñamos temas como el encuentro de culturas con la llegada de los europeos a América, con las respectivas matanzas e imposiciones que esto implicó, analizamos sus causas y consecuencias y este tema no se considera controvertido, e incluso, se presenta frecuentemente como contenido de enseñanza propio del nivel.

Enseñar Ciencias Sociales, donde el eje vertebrador sean los Derechos Humanos, favorece la construcción de ciudadanos críticos y reflexivos que valoren y defiendan los derechos humanos. Nos proponemos analizar el pasado reciente desde una mirada que hace foco en los “DD.HH”. y en la responsabilidad del Estado del que los niños son parte.

Enseñar el pasado reciente promueve la construcción de la memoria colectiva de la historia común. Es una historia dolorosa y en carne viva, en la que algunos de los

actores sociales involucrados están vivos, otros murieron y a otros los desaparecieron. Conocer la Historia de la sociedad es parte del Derecho a la educación y es responsabilidad de la escuela promover estos conocimientos y saberes.

Hacemos nuestra la afirmación de Pappier y Garriga (2006) quienes plantean que

Si el objetivo de la educación es formar ciudadanos críticos que contribuyan en la construcción de una sociedad más democrática, donde se respeten los derechos de los ciudadanos, las prácticas cotidianas no pueden dejar de lado la participación, la solidaridad, la búsqueda de la verdad, de la justicia, la libertad de expresar las ideas en un diálogo fundamentado de los docentes, alumnos y de la comunidad educativa, a través de actividades que inviten a preguntar, dudar, disentir, criticar. En ese marco la experiencia compartida invita sin duda a transitar este camino. (p. 83).

La lectura y la escritura como herramientas para aprender

En educación coexisten diferentes perspectivas y formas de concebir la relación entre lectura y escritura y los contenidos de Ciencias Sociales. Por un lado, están los modos de concebirlos en tanto una función instrumental y por otro lado quienes la conciben como herramientas para aprender. Nosotros nos posicionamos desde esta última forma de vincularlas.

En las últimas dos décadas, distintas investigaciones de Claudine Garcia-Debanco, Danielle Laurent, Michel Galaup, entre otros, buscan indagar y aportar sobre la importancia de los vínculos entre la enseñanza de las Ciencias y las Prácticas del Lenguaje. Estas investigaciones buscan analizar la interrelación entre las distintas didácticas y su implicancia en los procesos de aprendizaje de los alumnos. A partir de la revisión bibliográfica investigadoras como Delia Lerner, Alina Larramendy, Liliana Cohen, Ana María Espinoza, Egle Pitton, Adriana Casamajor y Cinthia Aziz, entre otros, se observa un diálogo que nos permiten identificar cuáles son las mejores prácticas de enseñanza, cuáles son los obstáculos y problemas para que los niños lean y escriban para aprender.

El lugar que ocupan la lectura y escritura como herramientas para el aprendizaje de contenidos específicos supone entenderlas como “medios al servicio de la comprensión de esos otros contenidos y, sin duda, al hacerlo se avanza en las especificidades de

leer textos propios del tema o escribir otros que no se escribirían en otras circunstancias” (Castedo, 2018, p.28). Se vuelven entonces, desde esta perspectiva, herramientas o medios para aprender contenidos de otras áreas y también como objetos de enseñanza.

En tal sentido, es importante precisar que al pensar en el abordaje de contenidos específicos, serán los propósitos de las lecturas y escrituras los que guíen la acción docente para aproximar la enseñanza al aprendizaje.

En tanto, definimos el objeto que se enseña como “prácticas del lenguaje” se pone en situación de relevancia, a la lectura y la escritura como prácticas sociales. Esta consideración exige acordar un lugar importante a lo que hacen los lectores y escritores, supone concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza los quehaceres del lector, los quehaceres del escritor (Lerner, 2001, p.96).

Remitirnos a los *quehaceres del lector y el escritor* en el marco de la lectura y escritura como herramientas para aprender con niños y niñas de los primeros grados se vuelve muy desafiante, por lo cual, adherimos a lo expresado por Castedo (2018, p. 28) quien sostiene que se aprende a hacer algo haciéndolo, en este caso, usando la lectura y la escritura para aprender, por eso se afirma que también son objeto de enseñanza.

Lecturas para aprender

Distintos autores, como Kenneth Goodman, Yetta Goodman, Louise Rosenblatt y Frank Smith (1994) citados por Kaufman, Lerener Castedo (2015: 7) en *Leer y aprender a leer* , , señalan que a principios del siglo XX, leer significaba identificar distintas palabras, por lo que se consideraba que un buen lector comprendía el texto cuando podía extraer el significado que le ofrece el mismo, el significado está en las palabras y el lector debe descubrirlo. Esta idea aún persiste en nuestras aulas. Desde nuestra perspectiva planteamos, tal como señala Beatriz Aisenberg (2005, p. 122) que

La lectura es un proceso interactivo de construcción de significados en el que el lector despliega un intenso trabajo intelectual, que incluye la formulación y la verificación de hipótesis, la elaboración de inferencias y el establecimiento de relaciones tanto entre información del texto, como entre ellas y los conocimientos previos del lector (Goodman, 1996; Smith, 1983). La lectura guarda relaciones con la construcción de conocimiento: en las transacciones que el lector realiza con el texto [...] sus propios esquemas sufren una transformación a través de la asimilación y la acomodación” (Goodman, 1996).

En tanto consideramos el aprendizaje desde una perspectiva apropiativa del

conocimiento, donde el proceso de construcción ocurre por sucesivas aproximaciones, entendemos que *leer* no es decodificar un texto a partir de preguntas que se responden sin interacción de los sujetos con el texto. Hace más de treinta años que distintos investigadores, vienen aportando elementos al respecto

Las investigaciones psico-lingüísticas mostraron que la lectura es un proceso activo de construcción de significados, proceso que requiere un trabajo intelectual complejo de elaboración de hipótesis, establecimiento de inferencias y de relaciones. Leer un texto de historia, como dice François Audigier, es “entrar en el mundo del texto”, es decir, reconstruir las experiencias, motivaciones, causas y consecuencias de las cuales habla el texto. Este trabajo de reconstrucción es el que nos permite aprender historia por medio de la lectura.” (Aisenberg, 2007, p. 42)

Lo que el lector puede comprender depende del propósito que persigue con esa lectura. El propósito con el que se enfrenta un texto determina el tipo de estrategias que se ponen en juego al leer por lo que las consignas son herramientas determinantes.

Las preguntas deberán realizarse en función del propósito que se propone y tienen que ser lo suficientemente claras y desafiantes como para que circulen las interpretaciones e ideas de los niños, que habilite a repensar, analizar e interpretar, por lo que no pueden ser preguntas para responder al maestro.

Lerner (2002) y Aisenberg (2005), entre otros autores, plantean que es indispensable atender la “tensión”, que se provoca entre la interpretación de los textos como objeto de estudio desde la Historia y el espacio de libertad que tenemos que generar para promover “lectores autónomos”.

Ahora bien, lo que los niños pueden llegar a interpretar en las instancias de lectura depende del propósito que se persigue, como ya mencionamos, con esa lectura ya que esto determina las estrategias que despliegan. Por lo tanto, es importante seleccionar los textos, de forma minuciosa, al igual que las preguntas y consignas que promovemos, y a su vez las consignas tienen que generar el espacio de “libertad” para promover “lectores autónomos”.

Nos referimos a *consignas abiertas* en términos de Aisenberg (2005) quien establece que es un tipo de consigna lo suficientemente amplia, que convoca a los niños a leer para conocer algún aspecto de la temática en estudio. En este tipo de consignas se busca conocer sobre un tema, no responder preguntas que hace el docente y que los alumnos deben responder. Las consignas en forma de pregunta, podrán ser abiertas favoreciendo así la interpretación colectiva a fin de ir “creando en el aula un marco

compartido sobre el mundo del texto” (Aisenberg, 2005, p.25) y también globales orientadas al abordaje de los contenidos específicos.

En cuanto a las *consignas globales* plantea que se caracterizan por el vínculo directo con el contenido a enseñar. Son consignas presentadas y trabajadas de a una por vez y no como una batería de preguntas que la docente hace para que los alumnos respondan. Las consignas globales “buscan instalar un propósito lector global y vertebran un trabajo colectivo sistemático con el texto orientado hacia los contenidos de enseñanza. Este trabajo supone desplegar también consignas analíticas (referidas, por ejemplo, a informaciones puntuales del texto)” (Aisenberg, 2005, p. 26).

Las investigadoras citadas, han analizado que las prácticas “usuales” en la enseñanza de la Historia se realizan a partir de consignas que tienden a estar guiadas por “micro-cuestionarios” donde el propósito es descomponer la información que se presenta en el texto. Estas consignas responden a una mirada que entiende que la información está en el texto y que para “aprender” alcanza con la extracción correcta de la información del texto, perspectiva que no compartimos.

Beatriz Aisenberg (2005, p. 24) distingue la importancia de la interpretación colectiva de los textos a partir de consignas abiertas y globales. La interpretación colectiva, cuando enseñamos Historia permite, habilita e instala una modalidad y dinámica de lectura para aprender. Con la interpretación colectiva de los textos los niños aprenden a leer textos de Historia al mismo tiempo que aprenden Historia.

Escrituras para aprender

Entender la escritura como herramienta de aprendizaje de contenidos específicos supone ubicar a las prácticas de escritura con centralidad en la producción de conocimiento. Escritura que también, como objeto de enseñanza, debe estar resguardada por ciertas condiciones que hagan posible su *función epistémica* en el proceso de aprendizaje.

Varios son los autores citados por Lerner, D., Larramendy, A., & Benchimol, K. (2010, p. 107) que plantean la función epistémica de la escritura

en particular los de Jack Goody (1977), Vigotsky (1979) y Olson (1995 y 1998)- quienes han investigado y aportado en este sentido. Plantean que la dimensión cognitiva o epistémica de la escritura, hay que considerarla como una herramienta intelectual que interviene no sólo en la expresión del conocimiento sino ante todo en la construcción de

saberes.

En el mismo sentido Garcia-Debanc, Laurent, D., Galaup, M. (2009) dan cuenta de cómo las escrituras que los niños desarrollan en el proceso de aprender son verdaderas “huellas” o “rastros” de los saberes en construcción, concibiéndolas así como herramienta intelectual. Sostienen que dichos escritos

Sirven para apoyar la evidencia de contrastes y diferencias de aproximaciones, en la medida que, tal como muestra Vérin (1995), “la producción de escritos interviene como uno de los medios que puede favorecer la instalación de un conflicto cognitivo (Verin, 1995:24. También permiten al enseñante percibir los cambios en las formulaciones de los estudiantes al proporcionar huellas o rastros de sus ideas y por lo tanto le sirven para ajustar su acción.” (Debanc, 2009, p. 2)

Por lo tanto, las escrituras para aprender, aún en los primeros grados, permiten tanto guardar memoria como reorganizar el conocimiento.

Compartimos la potencialidad asignada a los “escritos transitorios” que se producen en distintos momentos del desarrollo de una propuesta didáctica y acompañan el proceso de construcción de conocimientos en el aula. Escritos no definitivos, son formulados colectiva e individualmente, ayudan a la reflexión y conducen a aproximaciones cada vez más “ajustadas” al contenido que es objeto de enseñanza.

Garcia-Debanc, Laurent, D., Galaup, M. (2009) otorgan a los “escritos transitorios” el carácter de indicadores del proceso científico puesto en acto en el aula. Sostienen que cuando la escritura para aprender adquiere en el aula diversas formas y funciones es posible obtener evidencia de dichos indicadores, ya que la escritura bajo formas diversas

(...) acompaña el proceso científico: esquemas con leyendas o textos que muestran las representaciones iniciales de los alumnos, formulaciones escritas de hipótesis y de protocolos experimentales, notas, anotaciones y dibujos comentados a lo largo del trabajo de observación, síntesis provisionales, informes sobre experimentos y, eventualmente escritos de divulgación científica bajo la forma de exposiciones destinadas a los padres, artículos para periódico escolar o un sitio web. Los escritos así producidos pueden cumplir diversas funciones: escritos instrumentales para sí, ellos permiten actuar, conservar en memoria y tratar los datos para formular explicaciones; escritos expositivos para otros, ellos tienen la intención de hacer comprender a otros lo que ellos mismos comprenden (Debanc, 2009, p. 4)

Entender la escritura en términos de proceso permite trascender su opacidad,

-concepto en el que profundizaremos más adelante- y dar luz sobre lo que están pensando niños y niñas al momento de escribir, los problemas que enfrentan y las ayudas o acompañamientos que requieren.

Escribir es una tarea ardua y compleja desde el punto de vista cognitivo, exige una disposición del sujeto frente al conocimiento que participa y es responsable de lo que se está produciendo.

Por su parte, Miras desarrolla una idea a partir de Camps, que nos permite visualizar la importancia de las escrituras desde la función epistémica

Como señala acertadamente Camps, más importante que el tipo de texto o la situación es que la tarea de escritura a la que se enfrente el alumno constituya “un problema de tensión entre lo que se quiere decir y la situación de comunicación” (1990, p.16), un tipo de tarea en la que el alumno tenga que manipular, contrastar y reflexionar sobre sus conocimientos, más que meramente “decirlos”. Concebir el aprendizaje como un proceso de carácter constructivo que debe llevar a cabo el alumno implica concebir la enseñanza en términos de ayuda contingente y ajustada a dicho proceso constructivo. La ayuda que necesariamente debe brindar el profesor puede adoptar sin duda formas diversas. (Miras, 2000, p. 77)

La función epistémica, de los textos escritos, hace referencia a la toma de conciencia y autorregulación intelectual que promueve el desarrollo y construcción del pensamiento propio y “se entiende de este modo que las producciones escritas, y en especial los procesos que el escritor utiliza al componer un texto, hacen posible o facilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre nosotros mismos y sobre la realidad” (Miras, 2000, p. 67).

Por otra parte, es importante tener presente que, el proceso de aprendizaje no es transparente, no podemos ver exactamente lo que está ocurriendo internamente en cada uno de los sujetos y por tanto la producción de los textos escritos presentan una “opacidad” que es necesario analizar. Siguiendo a la autora, Miras sostiene que la escritura plantea una serie de exigencias en cuanto a su rigurosidad que implica una serie de decisiones en función de los interlocutores del texto. En la oralidad se presentan rasgos como el tono, lo gestual y la entonación, aspectos que en la escritura están opacados.

Quien produce un texto escrito y quien recibe dicho texto, generalmente, no comparten el espacio-tiempo. Ante esa distancia, es que la función epistémica de la escritura tiene un papel predominante, en tanto le exige a quien lo escribe, transitar por un proceso dialéctico entre ser escritor y ponerse en el lugar de los lectores potenciales.

Esto hace necesaria la explicitación de aspectos que, en la oralidad se dan naturalmente, debe explicitar, al máximo, el contexto, con el objetivo de evitar ambigüedades o posibles confusiones por parte del lector, para que éste pueda entrar al “mundo del texto” tal como se pretende.

Por otra parte, Mariana Miras toma los estudios de Scardamalia y Bereiter (1992) para profundizar en los tipos de modelos de escritura. Encontramos los “modelos de decir el conocimiento” y el modelo de “transformar el conocimiento”.

El modelo de “decir el conocimiento” explica cómo es posible llegar a producir textos coherentes sin un plan previo, partiendo de una representación inicial de la tarea que comporta dos dimensiones, el tema sobre el que se ha de escribir y el tipo de género que se adecúa a la tarea. Sobre esta base el escritor construye unos “identificadores”, a nivel conceptual y/o discursivo, que utiliza como estímulos para buscar en la memoria algún elemento que sea pertinente en relación a la tarea asignada y que le permita empezar a elaborar el texto. Una vez encontrado este elemento, el escritor produce una primera “porción” de texto, que utiliza para generar nuevos identificadores de tópico y de género y reiniciar de este modo la búsqueda en memoria de un nuevo contenido. Este proceso se produce una y otra vez, hasta que el escritor ya no es capaz de encontrar más ideas, o simplemente decide dar por finalizado el texto.” (2000, p. 72)

Mientras que el modelo de transformar el conocimiento propone que a partir que el escritor analiza el problema y se establece objetivos se establecen dos “espacios-problemas” entendiéndose

el espacio problema de contenido (el qué decir) y el espacio problema retórico (con qué intención y cómo decirlo). En estos espacios se producen respectivamente las operaciones que modifican el conocimiento del escritor y las que modifican el texto y los propios objetivos del escritor, modificaciones que son posibles gracias al proceso dialéctico que tiene lugar entre ambos espacios a lo largo de la composición. (Miras, 2000, p. 73)

Nos parece, especialmente significativo, hacer foco en el “modelo de transformación” en tanto permite reflexionar sobre las propias ideas e incluso modificarlas a medida que se profundiza en el análisis, es decir aprende y mejora sus conocimientos discursivos.

El modelo de “transformar el conocimiento” supone un cambio importante en la medida en que pone de manifiesto que esta manera de escribir hace posible que el escritor, no sólo aprenda o modifique sus conocimientos respecto al tema o contenido sobre el que escribe, sino que también le permite mejorar sus conocimientos discursivos. En otras palabras, el escritor que utiliza esta estrategia de escritura, no sólo aprende acerca de lo que escribe, sino que también aprende a

escribir. Como señala acertadamente Boscolo (1995), lo que caracteriza a un experto en cualquier ámbito es que “no sólo resuelve un problema, sino que también aprende de la solución” (Miras, 2000. p. 74).

Desde esta perspectiva, los textos permiten un diálogo interno entre el escritor y el posible lector, lo que implica que al ponerse en ambos lugares, escritor-lector sucesivamente, tiene que modificar y matizar sus planteos y puntos de vista en función de esa relación dialéctica. Al respecto Flora Perelman (2005) señala respecto de los cambios de posición enunciativa, que

Esta práctica involucra un proceso recursivo de lecturas y escrituras en las que el alumno debe adoptar diferentes roles: ser lector de la fuente y escritor de su resumen, así como ser revisor de su texto y, por ende, ser lector de su resumen y relector del original. (p. 18)

En cuanto al abordaje de la función epistémica de la escritura en la escuela primaria, Ana María Espinoza (2012) y otros autores plantean que

Para concebir propuestas de enseñanza que favorezcan la función epistémica de la escritura distintiva del modelo “transformar el conocimiento” debemos considerar la situación en las que se conciben, los propósitos (para qué se escribe y con cuáles intereses) y el contexto en el que se desarrollan (dónde, entre quiénes, en qué momento de una secuencia de enseñanza, etc.). Se trata de que propósitos y contexto favorezcan la revisión de los conocimientos a partir de un ir y venir entre pensar, escribir, leer, repensar, corregir, buscar más información, ampliar, releer... Entendemos que para poner en marcha y desplegar dichos procedimientos es necesario problematizar, dudar, interrogar lo que se dice y cómo se dice. (p. 255-256).

También Delia Lerner (2001) sostiene que cuando los niños se enfrentan directamente con los textos

La enseñanza adquiere otras características, se requieren otras intervenciones del docente. Estas intervenciones están dirigidas a lograr que los niños puedan leer por sí mismos, que progresen en el uso de estrategias efectivas, en sus posibilidades de comprender mejor aquello que leen. (p. 155)

El rol y el trabajo del docente consiste, entonces, en generar situaciones y condiciones que permitan, en palabras de Lerner *tejer una delicada trama didáctica* que tenga en cuenta determinadas condiciones. La autora nos plantea que es parte del trabajo del docente

(...) otorgar a los alumnos cierto poder sobre el tiempo didáctico e

instalarlos en la duración, favorecer la construcción de una memoria de la clase –y la participación de los niños en dicha construcción, distribuir las funciones del docente y los alumnos de tal modo que estos últimos puedan asumir la responsabilidad de comprender y de validar sus interpretaciones, que tengan la oportunidad de construir los conocimientos y estrategias necesarios para hacerlo, articular el trabajo colectivo, grupal e individual de tal modo que todos los alumnos puedan beneficiarse con los aspectos productivos de la interacción cognitiva al mismo tiempo que asumen la responsabilidad del proyecto de aprendizaje y, en particular, la responsabilidad de comprender lo que leen. (Lerner, 2002, p. 6)

Por otra parte, Beatriz Aisenberg nos aporta elementos para identificar la importancia del rol del docente cuando plantea que “la docente invalida o convalida interpretaciones, promueve la relectura para que los alumnos controlen sus interpretaciones, promueve el intercambio entre los alumnos, relé. Este trabajo va permitiendo que los alumnos avancen en sus interpretaciones del texto” (2005, p. 28).

El docente es quien promueve situaciones de intercambio genuinas, provoca la circulación de ideas, genera discusiones a partir de las propuestas de los niños o de qué y cómo escribir. Los docentes son quienes interpretan los procesos de aprendizaje de los niños y niñas y provoca el análisis entre lo que se piensa que se sabe, lo que saben y lo que se quiere saber. Promueve pensamientos divergentes, discusiones y reflexiones.

Condiciones didácticas e intervenciones docentes

Como ya hemos señalado al inicio del Marco Teórico, desde una perspectiva constructivista de la enseñanza, se entiende que las prácticas desde el aula deben promover el pensamiento crítico y reflexivo de las niñas y niños, para lo que se torna fundamental atender a ciertas condiciones didácticas que guíen la acción docente en el mencionado sentido. Nos referiremos, entonces, a aquellas condiciones que se consideran esenciales al momento de planificar las situaciones didácticas que compondrán una secuencia de trabajo, en nuestro caso de lectura y escritura para aprender en Ciencias Sociales.

Entendemos que una de las condiciones didácticas fundamentales, es otorgar oportunidad para que los niños actúen como lectores y escritores plenos. Delia Lerner plantea que los alumnos solo se formarán como lectores autónomos si pueden ejercer

como tales en el aula y para ello son necesarias dos condiciones “operar sobre la relación tiempo-saber de tal modo que los alumnos puedan anticipar lo que sucederá y conservar la memoria de la clase para que ellos puedan retomar lo ya aprendido y relacionarlo con lo que se está aprendiendo” (2000, p.3).

Por lo expuesto se expresa como condición al pensar en la lectura y escritura para aprender en el primer ciclo, el tránsito por mucha lectura y escritura a través del maestro.

Para operar sobre el tiempo-saber es preciso sostener la continuidad e intensidad en el tratamiento de un tema como condición didáctica, lo cual supone inscribir a los alumnos en la duración. Al respecto Delia Lerner sostiene que

Instalar a los alumnos en la duración supone propiciar que puedan volver sobre lo ya hecho y anticipar lo que harán, que puedan generar un tiempo didáctico propio-tanto en el aula como en la casa- para desarrollar su proyecto de aprendizaje, para concretar ciertos propósitos compartidos por la clase (2002, p. 6)

Lo que la autora sostiene se profundiza y explica, al precisar otra de las condiciones didácticas fundamentales como es la construcción de una memoria de la clase que pueda ser conservada para ser recuperada desde el aula y que permita establecer relaciones entre lo que los alumnos saben y lo que están aprendiendo.

La memoria de la clase es la que va dando cuenta de la construcción del conocimiento así como del trabajo sobre los contenidos de modo intenso, continuo y sostenido, desarrollado a través de proyectos, secuencias o actividades habituales.

Como expresa Lerner

el maestro va tejiendo una trama que vincula los contenidos trabajados en diferentes momentos y situaciones: propicia el establecimiento de relaciones entre textos que se han leído y los que se están leyendo, sugiere utilizar estrategias que han resultado productivas en otras situaciones de lectura, recuerda descubrimientos acerca de los textos que se han realizado en el curso de situaciones de escritura y son pertinentes para apreciar el que se está leyendo así como conocimientos previos sobre el tema que contribuyen a comprenderlo mejor...

Por otra parte, los alumnos participan en la construcción de la memoria colectiva: en situaciones de trabajo de trabajo del grupo total es posible discutir y llegar a acuerdos sobre cuáles son los aspectos que es importante recordar en función del propósito que se persigue y de los temas que se prevé abordar (...) y cuando el trabajo se desarrolla en pequeños grupos, cada grupo asume la responsabilidad de comunicar a los otros miembros de la clase los aspectos que considera importante

retener y se encargó entonces de seleccionarlos (Lerner, 2000. p. 7)

Consideramos que en la enseñanza de las Ciencias Sociales la construcción de la memoria de la clase puede realizarse desde varias vías de acceso al conocimientos y especialmente tomando "(...) diversas fuentes como textos escritos entrevistas en video, observación directa o de imágenes, visualización de videos o, muy frecuentemente (...) apelar a leer y releer más de un texto que aborde el mismo tema" (Castedo, 2018. p. 29).

En términos de formación del pensamiento crítico, el trabajo con diferentes textos que aborden el mismo tema es productivo para comparar y contrastar información. A esta idea refiere Castedo que recupera el aporte de Delia Lerner (2008) quien expresa que:

Trabajar con varios textos sobre el mismo tema tiene un valor específico cuando se trata de aprender Historia: permite que los alumnos se aproximen a diferentes perspectivas acerca de los mismos procesos históricos o aspectos complementarios de un problema, permite también que puedan encontrar en un texto respuestas posibles para interrogantes formulados al leer el anterior o bien discrepancias entre los textos en relación con ciertos hechos. (Castedo, 2018, p. 29)

Otras de las condiciones didácticas que resultan fundamentales, al momento de planificar la enseñanza, son aquellas que remiten a las funciones de docentes y alumnos articuladas con los diversos momentos de trabajo colectivo, grupal o individual. Al respecto Lerner (2002, p. 7) sostiene que "la forma en que se distribuyen las responsabilidades del maestro y los alumnos en relación con la lectura -lejos de ser estática- varía en estrecha relación con las variaciones que se producen en la organización de la clase".

Para poder advertir el dinamismo de los vínculos mencionados entre funciones de docentes y alumnos, con diferentes momentos de trabajo, haremos referencia a los que se expresa como la marcha de la enseñanza y que supone la necesaria combinación de orden ascendente y descendente

La organización ascendente, que comienza con el trabajo individual o por parejas y desemboca en el trabajo compartido por el grupo total, supone concebir las producciones de los niños -de cada uno de ellos- como fuente de una reflexión específica, como punto de partida para el aprendizaje de todos. (Lerner, 2002, p.8)

En el sentido de lo expresado, la marcha ascendente permite al docente la identificación de los problemas planteados. En tanto dicha organización se

complementa y articula con otra forma de organización de la marcha de la enseñanza; la organización descendente que “comienza con el trabajo colectivo y desemboca en el trabajo individual o por parejas” (Lerner, 2002, p.9).

En ambos casos la intervención docente es central para promover que los niños progresen en sus posibilidades de comprender aquellos contenidos que se desarrollan en el aula, reivindicando como expresa Lerner (1996) la palabra “enseñanza”. Siguiendo a la autora, adherimos a que es el docente quien recupera los problemas evidenciados o aspectos relevantes, provee información, promueve la discusión sobre dichos problemas, da oportunidad para coordinar y confrontar con nueva información, orienta o restringe su intervención en la resolución cooperativa de situaciones problemas, alienta a sus alumnos hacerlas públicas, limita su ayuda, solicita justificaciones, habilita el espacio de discusión e intercambio reflexivo.

Estas intervenciones no deben descuidar el propósito que las guía, especialmente cuando nos referimos a la temática que nos convoca vinculada a las Ciencias Sociales. Adscribimos a la idea que “Lo que hay que discutir es en torno a esos conceptos centrales que atraviesan los contenidos de las áreas sin perderse en detalles o sinuosidades que conducen por otros caminos” (Castedo, 2018, p. 32).

Beatriz Aisenberg sostiene que los niños llegan a la escuela con ideas sobre el mundo social, es decir, poseen ideas y conocimientos previos al igual que con cualquier objeto de conocimiento que abordamos en nuestras aulas.

El marco asimilador para significar los contenidos del área de estudios sociales está constituido por un conjunto de teorías y nociones sobre el mundo social, que los niños construyeron en su propia historia de interacciones sociales. (Aisenberg, 1994, p. 141)

Interrelación entre lecturas y escrituras

Al pensar qué significa enseñar y aprender a leer y a escribir desde una perspectiva constructivista y con los aportes de las investigaciones y estudios psicogenéticos, Delia Lerner sostiene que

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser

miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto (Lerner, 2001, p. 25)

Desde nuestra perspectiva entendemos que para leer y escribir para aprender en Ciencias Sociales es necesario tener conocimientos previos que les permita ingresar al texto para analizarlo, interpretarlo, discutir y reflexionar al mismo tiempo que les genere nuevas preguntas, interrogantes que requieran de lecturas para aprender aquello que no se sabe.

La interpretación o producción colectiva de textos habilitan y promueven dinámicas y modalidades de trabajo para aprender Ciencias Sociales. El espacio de interpretación colectiva de los textos resguardado por determinadas condiciones interactúa directamente con la escritura en el aula, ya que provee a los niños de los conocimientos necesarios para el desarrollo de situaciones de escritura en el área. Como se ha expuesto la concepción de escritura define el lugar que ellas ocupan y el valor que se les asigna para acercar la enseñanza al aprendizaje.

Castedo (2018) se refiere a este aspecto recuperando lo expresado por García-Debanc, Laurent, D., Galaup, M. (2009, p. 35) sostienen que los escritos “contribuyen a la construcción del conocimiento y la activación de las representaciones mentales. El lenguaje, concebido como un 'artefacto cultural' e 'instrumento de mediación' del pensamiento, es indisociablemente el lugar de interacción social y del desarrollo cognitivo”.

Lo expuesto en términos de interacción entre lectura y escritura recupera la tensión expresada para el caso de la lectura y nos conduce a pensar en la importancia de las consignas de escritura desde una perspectiva constructivista. El modo en como sean expresadas adquiere un carácter decisivo para las posibilidades de resolución del problema de escritura planteado a niños, debiéndose considerar por tanto que la consigna “Debe ser lo suficientemente abierta como para permitir una diversidad de respuestas, pero lo suficientemente precisa como para permitir obtener un estado de los conocimientos de los estudiantes” (García-Debanc y Galaup, 2009, p.29).

Articular diversas prácticas de lectura y escritura, con consignas que atiendan los propósitos de leer y escribir para aprender, da lugar a la interacción y recuperación de las que se consideran vías válidas de acceso al conocimiento, las “palabras habladas”,

las imágenes, la escritura.

El maestro recrea en el aula una comunidad de interpretación donde todas las vías de acceso al conocimiento se entretajan para desentrañar sentidos y significados (la observación, la experimentación, las representaciones gráficas, la producción escrita, etc) y donde todas las voces tienen derecho a expresar su interpretación. No siempre será posible comprender profundamente o no le será para todos a la vez, pero toda deliberación en torno a la interpretación de lo leído aproxima al conocimiento que los textos nos ofrecen (Castedo, 2018, p. 30)

El lugar del docente y el del alumno

En primer lugar, nos parece importante señalar que quienes elegimos la educación desde una posición política, intentamos aportar algunos elementos para construir una sociedad más igualitaria y libre. Creemos que de eso se trata enseñar a leer y escribir, promover en los niños y niñas el pensamiento crítico para ser parte del mundo e incidir en él.

Delia Lerner (2001) plantea tres ideas guía para pensar en la enseñanza de la lectura y la escritura: lo real, lo necesario y lo posible. En cuanto a lo necesario, sostiene que la escuela tiene que crear una comunidad de lectores y escritores que recurren a los textos para resolver problemas, buscar información para dar respuestas o ampliar el conocimiento de un tema que se está estudiando o preocupaciones genuinas, buscar argumentos, conocer autores, conocer otros modos de vida, etc.

En la escuela tenemos que enseñar a leer y escribir de la forma que leemos y escribimos fuera de ella. Para lograrlo, es indispensable tener presente que los niños no tienen las mismas oportunidades fuera del ámbito escolar; y el mayor desafío es que la escuela sea el lugar de las mismas oportunidades para aprender lo que nos es común.

Como profesional especializado en la enseñanza, en la selección, organización y secuenciación de contenidos, en la toma de decisiones sobre los propósitos que guiarán la propuesta didáctica, en la construcción metodológica de sus clases, en los recursos y materiales que dispondrá para sus estudiantes, la docente selecciona los textos que se van a leer y propone el tipo de texto que se va a escribir; esas decisiones no son azarosas, son parte de las tareas del docente al momento de planificar sus intervenciones en función de los distintos propósitos que se persiguen.

Es, desde esta perspectiva, el alumno un sujeto activo constructor de conocimientos, que interactúa en el contexto del aula con sus propias ideas y las de los otros sujetos que comparten el aprendizaje con él. Es en esa interacción con los otros (parejas, pequeños grupos, colectivos) donde se desarrollan las más productivas situaciones de aprendizaje.

En el sentido de los contenidos sociales Hoz expresa que “los niños tienen una visión idílica del mundo social viéndolo como un terreno de cooperación y de ayuda mutua, regido por un orden completamente racional” (2016, p.8). La afirmación precedente nos lleva a pensar que es posible, a partir del abordaje de contenidos sociales, posicionar al alumno en situación de conflicto con respecto a esa mencionada “visión idílica” y poner en discusión problemas sociales, dar a conocer o cuestionar ideas, ampliar su universo de interpretación, dar lugar al avance en los conocimientos sobre el mundo, reconstruyendo con ellos la historia, democratizando saberes y construyendo ciudadanía.

Cuando el contenido son las temáticas sociales, podemos afirmar que ellas no son ajenas al pensamiento de los niños. Ellos construyen ideas acerca de la realidad social de la que son parte y que provienen de la propia experiencia con el medio social e histórico, adquiridas principalmente por las referencias dadas por su entorno próximo.

Ahora bien, los niños no tienen las mismas interacciones en su vida cotidiana con los objetos de estudio. Su entorno, el acceso a las fuentes de información y a la cultura en general, también son condiciones señaladas por Aisenberg por lo que

para que el estudio del pasado ayude a los niños a comprender la sociedad actual, es necesario tener en cuenta las conceptualizaciones que ya tienen sobre esta sociedad. Esto permitirá mejorar la comprensión tanto de los aspectos sociales del pasado como de los del presente. (1994, p. 149).

La organización del contenido y su secuenciación

Para pensar la enseñanza y el aprendizaje de un contenido social bajo las premisas anteriores, se vuelve indispensable la planificación de secuencias didácticas, unidades o proyectos que permitan el tránsito por diversas situaciones que otorguen a los niños oportunidades para lograr avances en la comprensión de aquellos contenidos sociales que se ha decidido desarrollar en el aula. Delia Lerner sostiene al respecto que

Los proyectos permiten a los alumnos participar en la planificación, prever, proponer iniciativas, ensayar, intentar y reintentar. Las actividades habituales y las secuencias de actividades, aunque no están orientadas hacia la confección de un producto, permiten también establecer una continuidad en las acciones y promueven en general el establecimiento de relaciones entre diferentes textos leídos: (...) seguir un tema para encontrar respuesta a inquietudes sobre el mundo natural o social leyendo diferentes materiales sobre el mismo. (2002, p. 7)

Las referencias anteriores dan sustento al modo de concebir la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva constructivista, es por ello que adherimos a la idea de que es necesario producir un cambio sustantivo y cualitativo en el uso del tiempo didáctico.

Lo expuesto requiere del diseño de una secuencia, para abordar el contenido social definido como objeto de enseñanza, que articule situaciones de lectura y escritura para aprender de modo sistemático y en un determinado periodo de tiempo habilitando los procesos de reflexión y las sucesivas aproximaciones al conocimiento.

La secuencia tiene que traslucir, reflejar y dar cuenta de la perspectiva de enseñanza en la que estamos posicionados. Es, desde esta mirada, que se plantean una serie de situaciones de enseñanza a partir de problemas que le habilite y provoque a los niños una confrontación entre los saberes previos y las interrogantes que surgen a partir de los nuevos desafíos.

Es el docente, desde el diseño de las actividades, quien debe tener en cuenta las condiciones didácticas, los propósitos, las posibles respuestas de los niños, quien escudriña los procesos y aprendizajes a fin de promover nuevos avances conceptuales.

Intentamos poner en diálogo la teoría y la práctica, que es, desde nuestro humilde punto de vista, uno de los mayores desafíos de la enseñanza. Seleccionar un contenido controvertido es, sin duda, un desafío que busca aportar a la construcción de sujetos críticos, reflexivos y con un pensamiento propio. Es ante esto que compartimos y hacemos nuestras las palabras de Isabelino Siede cuando sostiene que

Sólo un sujeto que pregunta y se pregunta, que comparte sus preguntas con otros y transita el recorrido que cada pregunta exige, está en condiciones de construir un conocimiento crítico y emancipador. El conocimiento puede ser una estrategia para doblegar mentes inquietas o una herramienta de libertad, en tanto se erija como conocimiento autónomo y solidario, inquisidor y errante. Su carácter se define en el modo que escojamos enseñar y en las condiciones de aprendizaje que propiciemos. (2010, p, 290).

Justificación

Proponernos enseñar el pasado reciente en la escuela primaria implica, entre otros aspectos, plantear un tema controvertido y más aún en los primeros grados. Entablar el diálogo intergeneracional sobre la historia colectiva es una tarea indispensable de la escuela.

En tanto es un tema controvertido, uno de los primeros argumentos que subyace es la posibilidad de no respetar el principio de laicidad, principio fundante de la educación pública de nuestro país. El historiador José Pedro Barrán (2015) señala que desde la segunda mitad del siglo XX se ha presentado la contradicción entre los principios de laicidad y libertad de cátedra, contradicción que el autor señala, rotundamente que “es falsa”.

Se ha sostenido que la libertad de cátedra del docente, reconocida y ampara por nuestra legislación, podría conducir al adoctrinamiento de los alumnos y, entonces, a una clara violación de la laicidad, también reconocida por nuestra legislación.

En realidad, creemos que esta interpretación, que instala un conflicto entre dos principios irrenunciables, es falsa. Ambas derivan del respeto a la libertad, columna vertebral de nuestra educación laica y democrática.

La laicidad implica la afirmación plena del derecho del alumno a su autodeterminación, y la exigencia de la ley al profesor de que exponga equilibradamente las diferentes opiniones que el mundo científico ha emitido sobre un tema, es la garantía intelectual del estudiante. La libertad de cátedra garantiza al docente el derecho a emitir sus opiniones personales y de este modo le asegura frente a las posibles coerciones de las autoridades, sean educativas, políticas o sociales.

Ambos derechos deben armonizarse y ello es perfectamente posible porque ambos tienen por objetivo asegurar la libertad: la laicidad implica el respeto a la libertad del educando entendida en el sentido de formarse su propio criterio frente al a menudo gravitante profesor. La libertad de cátedra implica garantizar la libertad del docente frente a las múltiples caras del poder. La consustanciación con la libertad informa ambas ideas, pues los dos principios entronizan la independencia intelectual de los alumnos y de los docentes. Y si la libertad las nutre, ambas son interdependientes pues no se concibe un alumno libre formado por un profesor autoritario y un docente libre dependiente de una autoridad absoluta. (Barrán, 2010, p, 103).

Consideramos que el conflicto o controversia no surge por “la complejidad” del tema para niños de primer año. Abordamos temas como el encuentro de culturas con la llegada de los europeos a América, con las respectivas matanzas e imposiciones que

esto implicó, analizamos sus causas y consecuencias y no se nos plantea como un tema controvertido. Entonces ¿por qué abordar el pasado reciente es particularmente conflictivo? Consideramos que enseñar Ciencias Sociales, donde el eje vertebrador sean los Derechos Humanos, favorece la construcción de ciudadanos críticos y reflexivos que valoren y defiendan los derechos humanos. José Pedro Barrán, citado por Markarian y Yaffé (2013, p, 249) decía al respecto de la enseñanza del pasado reciente

Frente a la necesidad y al interés que el alumno tiene por la historia más actual, y al temor del uso político de la historia, es necesario calibrar bien, de tal manera, de que por el temor no dejemos de enseñar. Porque el conocimiento del pasado es vital para formar al alumno como ciudadano. Si no la historia parece a veces como una asignatura casi gratuita, ¿por qué estudiar la fundación de Montevideo? Porque está en los orígenes de la nacionalidad, sí, pero también porque de alguna forma es el origen del país como nación soberana. ¿Y por qué estudiar la actualidad? Porque la historia del pasado más inmediato es la futura comprensión del presente. (Barrán: 2007)

Por su parte, Mario Carretero junto a otros autores, investigaron y estudiaron la enseñanza de la historia en las escuelas primarias y señalan que el estudio de la memoria colectiva

ha prestado escasa atención a las cuestiones relacionadas con la historia escolar y las profundas transformaciones y debates que se están produciendo en torno a ella. Sin embargo, la escuela es justamente un ámbito donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre sí mismas. (Carretero, 2006, p 12)

Enseñar el pasado reciente promueve la construcción de la memoria colectiva, ser parte de una historia en común, como ya mencionamos. Conocer la Historia reciente es parte del Derecho a la Educación y es responsabilidad de la escuela, promover conocimientos y saberes que les permita ir comprendiendo las sociedades y sus conflictos.

El relato histórico realizado por la dictadura y enseñado en las aulas — con todas las mediaciones, resistencias y desvíos que seguramente ocurrieron allí en su transmisión y recepción— constituye entonces otra lente a través de la cual explorar los rasgos del último régimen golpista que tuvo lugar en nuestro país, y al mismo tiempo indagar en los efectos de este en los vínculos que la sociedad uruguaya establece hoy con su pasado, reciente y más lejano, y en las lecturas que de este se realizan desde diversos sectores. (Harriet, 2006. p 146)

Desde nuestra experiencia docente entendemos que aún tenemos una deuda pendiente con la construcción de la memoria colectiva en los primeros grados escolares y por ello nos interpela y motiva el presente trabajo. Abordar temas controvertidos, como es el pasado reciente, nos exige a los docentes posicionarnos como sujetos sociales, como parte de la sociedad y no como agentes distantes y ajenos a la historia que contamos sino como parte de la misma.

En nuestras aulas, tenemos días para recordar la Independencia, las Batallas, el nacimiento del prócer; una serie de fechas, actos y acontecimientos que hacen referencia a la conformación de nuestro país como Estado Nación. No tenemos un día que nos convoque, como sociedad, a recordar que hubo un tiempo donde la sociedad uruguaya perdió sus derechos humanos.

Esto nos permite preguntarnos ¿por qué no se trabaja el 20 de mayo como una fecha en la que la sociedad, a través de la “Marcha del silencio” sigue pidiendo verdad y justicia? ¿Por qué no ponemos a discutir en nuestras aulas que nuestro pasado reciente está presente? ¿Dónde radica la dificultad de enseñar estos temas? Vania Markarian y Jaime Yaffé citan a José Pedro Barrán quien nos otorga vastos argumentos de la importancia de la enseñanza del pasado reciente

El riesgo de enseñar la historia presente (sic) no es nada frente al riesgo de no enseñarla. Porque entonces se deja libre el terreno a todas las otras fuentes, empezando por los partidos políticos, que intentarán dar su visión del pasado. Todo el mundo lucha por su visión del pasado. El pasado no es un terreno del cual un partido político o una ideología pueda prescindir. [...] Ud. corre el riesgo de dejarle a esas fuentes de información partidarias, ideológicas, periodísticas (...) la articulación de una visión del pasado, que no tenga ni por asomo algo de científicidad. (Enlaces: 7).(2013, p 250)

Por su parte, en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008, p.97) se promueve un abordaje de las Ciencias Sociales y de la historia en clave de Derechos Humanos y en la formación de sujetos críticos y reflexivos que puedan interpretar las sociedades y el mundo del que son parte.

Desde este enfoque de la enseñanza, el espacio institucional escolar es percibido como un espacio político que supone comprender que en él conviven pluralidad de intereses y que las voces de sus actores se alzan con diferentes decibeles según algunas condiciones de participación.

En tanto nos proponemos enseñar a *Leer para tener memoria y no leer de memoria*,

entendemos que tenemos que enseñar desde la convicción de la posibilidad de la transformación. En este sentido, creemos que la escuela tiene la responsabilidad de incorporar los temas controvertidos y conflictivos sin subestimar a los niños. Una de las aristas más controversiales está ceñida por la forma en la que abordamos estos temas

es preciso pensar en procedimientos propios de la Historia y las Ciencias Sociales que interroguen al pasado y a la memoria desde múltiples miradas, buscando superar esa historia que se nos ciñe como un “espectáculo” (Ecco, 1995) paralizador que impide el análisis y la reflexión. Son orientadores ese sentido los interrogantes expresados por Hannah Arendt “Qué ha sucedido, por qué sucedió, cómo ha podido suceder”, como guía para el análisis de ese pasado. (Pappier y Garriga, 2019, p 19)

La escuela, en tanto abona a la construcción de la memoria colectiva, tiene la tarea de llevar a las aulas un análisis amplio que permita trascender a la “teoría de los dos demonios” o al temor de estar violando la laicidad, aspectos que en ocasiones paraliza a los docentes. Entendemos que esto es posible si se realiza desde una mirada en clave de Derechos humanos y desde la Construcción de ciudadanía.

Es un desafío abordar este tema con niños de primer grado. No nos proponemos trabajar desde el horror de los relatos, para lo cual es necesario tener mayores niveles de conceptualización y conocimientos, sino desde la literatura a través de canciones de murgas para ponerlas en relación con el saber social sobre pasado reciente como una forma posible de enseñar y que les permita a los niños ir comprendiendo que hubo un tiempo en el que no se podía cantar libremente como sí se puede hacer en el presente “y en tanto tal encierra visiones de esos acontecimientos históricos, construye memoria y desde la fantasía y la imaginación habla de memorias en conflicto.” (Pappier y Garriga, 2019, p. 52).

Aproximar a los niños de primer año a canciones que hablan de libertad, lucha y derechos humanos es el recorrido que elegimos para promover la formación de sujetos críticos y reflexivos del pasado presente. Hacemos nuestras las palabras de Pappier y Garriga quienes nos proponen trabajar el pasado reciente “desde la ‘espesura’ del arte y no con la intencionalidad de educar en valores” (2019, p. 53). Las autoras señalan que desde este abordaje podemos proponerle a los niños

recorrer otros mundos, en tiempos cercanos pero a su vez lejanos como son para ellos los tiempos de la dictadura (...) Teniendo en cuenta la importancia y potencialidad de la literatura en los procesos de

aprendizaje recurrimos a las palabras de la ficción para transmitir las huellas dolorosas del pasado reciente...(Pappier y Garriga, 2019, p. 52).

CAPÍTULO 2²

Decisiones metodológicas

La investigación que se lleva adelante en este trabajo, está planteada desde un enfoque cualitativo que busca indagar las prácticas de enseñanza de Pasado Reciente en los inicios de la escolaridad a través de una encuesta autoadministrada a maestras y explorar una propuesta didáctica diseñada para los fines de esta indagación, tal como se argumenta a continuación.

En nuestro país, no hemos encontrado investigaciones o estudios de casos que aborden el tema de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura como herramientas para aprender pasado reciente en los primeros años. En tanto la investigación busca indagar sobre un tema poco conocido asume un carácter exploratorio.

La población tomada para la investigación consta, por un lado, del grupo de niños de 1ero con el cual se pone en prácticas la secuencia didáctica. Por otro lado, se toman las respuestas de los docentes que realizaron la encuesta “autoadministrada”.

La puesta en aula de la secuencia de enseñanza se realiza en una Escuela Pública de Práctica de Montevideo de contexto sociocultural definido como quintil 5³. El grupo en el que se llevó a cabo la secuencia se encuentra integrado por 26 niños y niñas. Sus familias son empleados, profesionales universitarios, docentes (maestros y profesores) y desocupados. La mayoría de los niños viven en el barrio o cercanías de la escuela pero además asisten niños de barrios más lejanos ya que sus familias trabajan en hogares o empleos cercanos a la escuela. Esta característica de entramado social es una fortaleza, desde nuestra perspectiva, que hacen a la comunidad educativa.

La encuesta se realizó a cien maestras de distintos departamentos, distintas categorías de escuelas de distintos quintiles. La encuesta, tal como señala Marradi (2007:203) “es una técnica que permite recolectar datos sobre actitudes, creencias y opiniones de los individuos estudiados e indaga sobre múltiples temas”.

² Se realizó la grabación, desgrabación y transcripción de los registros de clase; los nombres de los niños fueron cambiados a fines de preservar su identidad.

³ El Nivel de Contexto Sociocultural se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el Quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el Quintil 5 al 20% de las de Contexto menos vulnerable. ANEP.

La encuesta “autoadministrada”

La encuesta “autoadministrada” busca conocer, parcialmente, cómo abordan la enseñanza del pasado reciente los maestros en 1er año. Algunas de las preguntas que nos permitieron definir el problema a investigar son ¿se enseña pasado reciente en 1er grado? ¿cómo? ¿Cuáles son los obstáculos? Las preguntas que guían nuestro tema de estudio surgen del análisis de nuestras propias prácticas de enseñanza.

Siguiendo Marradi (2007, p.209) se realiza un tipo de encuesta denominada “encuesta autoadministrada” (sin encuestador) ya que se envía y se realiza por medio de la aplicación Formularios de Google. Se procuró que la encuesta llegue a la mayor cantidad de maestras posibles, con la mayor diversidad posible, a fin de que ningún encuestado/a se pueda verse identificado y se le otorgue el mayor resguardo posible a sus respuestas.

La encuesta, según Anguita (2002), es una herramienta que nos permite obtener información de forma rápida y eficaz y ofrece “la posibilidad de aplicaciones masivas y la obtención de información sobre un amplio abanico de cuestiones a la vez.” El autor cita a García Ferrando quien establece que es

una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características». (García Ferrando en Anguita, 2002, p.143)

Nuestra preocupación radica en conocer si se enseña pasado reciente en 1er año, cómo se trabaja el pasado o cómo lo harían en caso de no hacerlo. Nos parece imprescindible conocer la opinión de los maestros para continuar analizando la enseñanza de este contenido. La encuesta propuesta busca recabar información desde la voz de los actores. A continuación compartimos las preguntas que se realizaron:

A- ¿En qué departamento ejerce?

B- La escuela es

- Rural
- Urbana

- Unidocente

C- La escuela está categorizada como

- Aprender
- Común
- Habilitada de práctica
- Práctica
- Tiempo completo
- Tiempo extendido
- Educación Especial

D- ¿Trabaja pasado reciente en primer grado?

Sí

No

E- En el caso de que la respuesta sea no ¿por alguna de estas razones?

- 1) porque considero que es un tema complejo para niños de 1er grado
- 2) porque en el Programa no aparece para 1er grado
- 3) porque temo a recibir una sanción por violentar la laicidad
- 4) porque es un tema que no hay que seguir hablando
- 5) por otros motivos

F- Si en la pregunta anterior respondió "Por otros motivos", indicar cuáles

G- En el caso que la respuesta sea sí ¿cómo lo trabaja?

H- Considera que el pasado reciente se podría **enseñar en 1er grado con:**

- 1) fotografías
- 2) videos
- 3) testimonios orales
- 4) testimonios ficticios
- 5) entrevistas a informantes claves
- 6) letras de canciones
- 7) cuentos que presenten el tema
- 8) libros de escritores que fueron prohibidos
- 9) portadas de diario de la época
- 10) visitas al Museo de la Memoria

I- ¿Consideras que debería generalizarse su enseñanza? ¿por qué?

En el diseño de la encuesta se contempló la inclusión de preguntas cerradas (B, C y D), abiertas (A, F, G e I) y de opción múltiple (E y H). En el caso de las respuestas cerradas y de opción múltiple se incorporaron respuestas que contemplaran otros marcos teóricos ante el tema a indagar.

Estudio de Casos

Stake señala que "el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 2007, p.11). A través del estudio de casos buscamos "comprender las complejas relaciones entre todo lo que existe" (2007, p.42).

Los modelos cualitativos habituales requieren que las personas más responsables de las interpretaciones estén en el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se dan cuenta de su propia conciencia. (Stake, 2007:45)

En cuanto al estudio de casos como metodología de investigación Jiménez y Comet (2016) toman los aportes realizados por Yin (1994) referente en el desarrollo de teoría en la investigación de estudios de casos:

Yin señala que el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Una investigación de estudio de casos trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; además, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (Monje, 2010)

En nuestra investigación, esto implica la participación y la observación formando parte del estudio. Viviana Jiménez y Cornelio Comet (2016) toman a Stake para determinar los tipos de estudios de casos. Según los autores, nos encontramos desarrollando un estudio de *caso intrínseco*:

Son casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. (Jiménez. Comet, 2005, p.7)

Otra de las características del enfoque del presente estudio de caso, refiere a su carácter interpretativo ya que “los datos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos” (Jiménez. Comet, 2005, p.7).

Quizá uno de los desafíos más grandes es la realización de la observación con nuestro grupo escolar. Esto exige una rigurosidad y atención particular, nos coloca en el lugar de ser quienes ponemos en práctica y quienes interpelamos nuestras prácticas, ejercicio por demás complejo y desafiante.

Para los investigadores, el contacto del estudio de casos con las situaciones de la vida real y su gran riqueza de detalles son importantes en la investigación. No hay mejor recolección de campo

que el estar en contacto directo con el fenómeno investigado, vivir la situación, llegar a comprender porque se desarrolla determinado fenómeno y llegar a la interpretación más cercana a la realidad. (p.9)

En tanto nuestras prácticas de enseñanza las podemos pensar, metafóricamente, como “textos” que vamos escribiendo junto a los niños intentaremos “escribir” desde la mirada que nos proponen Bereiter y Scardamalia (1992) donde las escrituras nos permitan “transformar el conocimiento”.

Debemos tener en cuenta que, dentro de la complejidad de un estudio de caso como enfoque metodológico, la intención es dar respuesta a cómo y por qué ocurren el o los hecho/s, focalizando a los fenómenos en estudio desde múltiples perspectivas, haciendo que la exploración sea en forma más profunda y el conocimiento obtenido sea más amplio (Jiménez. Comet, 2005:9).

Diseño de la secuencia

La secuencia, en la que se enmarca el estudio de caso, se elaboró para ser desarrollada en aulas de primer grado y consta de tres etapas. Las dos primeras vinculan carnaval y literatura considerados como espacios de resistencia cultural durante la última dictadura en Uruguay en el período 1973-1985. Creemos que los repertorios textuales de agrupaciones artísticas como la murga son producciones inéditas y a la vez expresiones culturales auténticas de nuestro país que pueden ser consideradas, siguiendo a Daniec, Garriga, Pappier (2018) al referirse a la música, tan provocadoras como la literatura para invitar a los alumnos a acercarse al mundo social.

Siguiendo a las autoras mencionadas, en Uruguay al igual que en Argentina “la música como la literatura se transformaron en un espacio de libertad y resistencia” (2018, p.137). Ejemplo de esta vinculación y resistencia puede resumirse en algunas metáforas murgueras como “la noche que el amor fue clausurado” o “los días que no hay memoria, el cielo se pone gris” así como en las cartas transformadas en libro que Mauricio Gatti escribía a su hija desde prisión.

En la tercera etapa se realiza un abordaje del pasado reciente a través de la interpretación y reflexión compartida en torno a documentos disciplinares o historiográficos y testimonios de actores sociales que son también referentes culturales. Se toma opción por esta estrategia didáctica ya que se considera que

Los testimonios son por tanto un recurso potente para utilizar en el aula pues los relatos en primera persona suelen ofrecer un conjunto de

imágenes, de escenas, de situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resultan significativas para los alumnos y los acercan a la información histórica necesaria para explicar los fenómenos sociales, desde múltiples perspectivas (Garriga, Pappier, 2018, p. 96)

El diseño de la secuencia incluye las cuatro situaciones didácticas fundamentales, considerando la perspectiva didáctica constructivista: lectura y escritura a través del docente, lectura y escritura de los niños por sí mismos. Por tratarse de un contenido específico del área de las Ciencias Sociales se buscó incluir, en dichas situaciones, las tres vías de acceso al conocimiento: los textos, las imágenes y la palabra hablada que permitan acercamientos diversificados al contenido específico, enriqueciendo las interpretaciones.

Hilar este contenido complejo, interpelante y controversial como es el pasado reciente desde el lugar de la cultura y los derechos humanos es también un intento por sostener una definición política con relación al trabajo de enseñar,

promoviendo acercamientos más plurales, que den cuenta de la importancia del arte y de la música en la construcción del rol del ciudadano, del respeto por el otro y por sus manifestaciones, que hacen al papel de la escuela y a la libertad de elegir y escuchar (Daniec, Garriga, Pappier, 2018, p.138)

El esquema de la secuencia diseñada se estructura de la siguiente manera:

Primera etapa: La memoria ¿Qué es la memoria? Actores sociales y memoria: la murga y el permiso para decir
Lectura a través de la maestra: Artículo periodístico: Título y fragmentos de una nota periodística acerca de la historia del carnaval uruguayo a la historiadora Milita Alfaro
Lectura de los niños por sí mismos. En duplas. Fragmentos de entrevista a actores sociales vinculados al carnaval: murguista Raúl Castro, antropóloga Ana Bello
Lectura a través de la maestra. Fragmentos del repertorio “Despedida del Gran Tuleque” interpretada por la murga Falta y Resto.
Lectura a través de la maestra. Fragmentos del repertorio “Los días sin memoria” interpretada por la murga La tranocheda.
Escritura de los niños por sí mismos en duplas. De textos provisorios que respondan a la pregunta ¿por qué para las personas es importante decir y recordar?
Escritura a través de la maestra. De texto colectivo que recupere y organice las ideas acerca de la importancia de decir y recordar.
Segunda etapa: Las libertades ¿por qué habrán sido censuradas? Libros y literatura, libros censurados en la dictadura⁴

⁴ Libros censurados, ver: -Páginas prohibidas en Uruguay.CESPI. Consejo Municipal de Milán. -Helguera, M (2004) y Helguera, M: *A salto de sapo. Narrativa uruguaya para niños y jóvenes : configuración y vigencia del primer canon (1918-*

Lectura a través de la maestra. Saltoncito de Paco Espínola (1948) Cuento clásico nacional, relato infantil.

Se inicia la **toma de notas** luego de cada lectura con un cuadro que nos permita, al finalizar las tres lecturas, identificar temas comunes y establecer vínculos de la censura de los mismos.

Lectura a través del docente. En la selva hay mucho por hacer. Mauricio Gatti (1971) Texto narrativo, a partir de cartas.

Lectura a través del docente. La chacra en Perico (1947) Juan José Morosoli. Relato.

Escritura por dictado a la maestra de un texto para identificar los temas en común a partir de la toma de notas y analizar por qué habrán sido libros censurados.

Tercera etapa: Los derechos humanos y la libertad de expresión. Documentos y testimonios

Lectura a través de la maestra. De texto disciplinar: documento historiográfico referente a la resistencia cultural hacia 1980 en Uruguay.

Lectura a través de la maestra. Biografía del murguista y escritor Raúl Castro

Escritura por sí mismos. Preguntas para la entrevista a Raúl Castro

Entrevista a informante clave. Entrevista a Raúl Castro

Lectura y escritura a través de la maestra. Recuperación de fragmentos de la transcripción de la entrevista y toma de notas de los datos importantes.

Lectura a través de la maestra. Artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. (1, 2, 3, 19)

Escritura a través de la maestra. Conclusiones sobre pasado reciente: Memoria, cuentos y Carnaval.

Los libros prohibidos, una posible entrada al pasado reciente

*Los libros, sabemos, guardan enigmas, alimentan promesas,
son trampolines, molinetes, espacios de libertad y pregunta.*

(Bossié, F. Pesclevi, G. Salvador, C. 2015:6)

Dentro de la secuencia, focalizaremos el análisis en las actividades de Lectura como herramientas para aprender Ciencias Sociales. Definimos el abordaje de libros de autores uruguayos que fueron censurados en la última dictadura. En nuestro país no hubo una lista oficial de libros prohibidos pero las requisas a librerías, editoriales, en los hogares y las amenazas fue uno de los mecanismos de sembrar el “miedo” y la

1989). Montevideo, Trilce.

autocensura.

En el libro "Páginas prohibidas en Uruguay" realizado por el CESPI (Centro Studi Problemi Internazionale) de Milán-Italia, se realiza un exhaustivo estudio e investigación sobre cómo operó el régimen autoritario en las aulas y en los docentes. Allí se señala que una de las formas de la represión consistió en prohibir ciertos autores y libros con la característica de que se realizaba de forma oral.

Esta prohibición se transmitía oralmente a través de los inspectores y directores de escuela, creando el miedo entre los maestros, amenazando con sumariar a aquellos que se atrevían a emplearlas. Dentro de los autores prohibidos estaban: Antonio Machado, Federico García Lorca, Miguel Hernández, Pablo Neruda, Jose Martí, León Tolstoi y otros grandes escritores universales. También estaba prohibido emplear libros escolares, libros de Pedagogía y Didáctica, revistas, canciones, de docentes que habían sido destituidos por el régimen en virtud de su trayectoria en defensa de los principios laicos de la escuela uruguaya. Debemos citar especialmente la persecución a la "Revista de la Educación del Pueblo", que alcanzara gran difusión internacional por su alto nivel técnico e ideológico. Asimismo, entre los autores prohibidos figuran renombrados escritores uruguayos, tales como Francisco Espinola y Jesualdo Sosa (por sus ideas políticas), así como páginas de Eduardo Acevedo Díaz (por emplear la palabra tupamaros), de Juan Jose Morosoli (por mencionar el problema del latifundio), de Liber Falco (por escribir sobre el tema de la pobreza) etc. (CESPI, 1983, p. 22).

Por su parte, la escritora y maestra uruguaya, Magdalena Helguera (2004, p.10) señala que "las lecturas que los adultos de una sociedad ofrecen a sus nuevas generaciones tiene mucho que ver con las creencias y los proyectos, los conflictos, los temores, los mitos y los sueños de esa sociedad...".

Leer clásicos de la literatura infantil, como Saltoncito y Perico, censurados durante la dictadura, nos permite acercarnos a comprender el pasado reciente a partir de los diversos caminos de los libros. Helguera (2004, p.13) señala que Saltoncito fue el primer personaje que "despertó entusiasmos cálidos y sinceros entre quienes, por la década del treinta, se arrogaba la responsabilidad de decidir qué debían leer (o no leer) las niñas y los niños uruguayos". La autora enfatiza que era un libro recomendado por docentes referentes de la época para ser leído en las aulas de las escuelas públicas y además era parte del programa radial "La hora del libro" (1945). Al igual que otras investigaciones, señala que entrada la década del setenta Francisco Espínola y Saltoncito "fueron oficialmente incluidos en la lista de personas y bestias non-gratas." (Helguera, 2004, p.13).

Por otra parte, otro de los libros censurados fue “Perico” de Juan José Morosoli. Según Helguera (2014) fue un libro que se recomendaba de forma unánime como libro de lectura en las aulas uruguayas previo a la dictadura.

El tercer libro presente en el diseño de la secuencia es “En la selva hay mucho por hacer” de Mauricio Gatti. El mismo no fue escrito para ser publicado como libro sino como cartas, poemas y dibujos de Gatti a su hija para contarle por qué estaba preso en 1971, previo al golpe de Estado de 1973. Escribirlas, enviarlas y leerlas era un acto de lucha por la libertad. El libro fue publicado en 1971 y censurado durante la dictadura. En el año 2000 la editorial Nordan lo volvió a editar.

Los libros nos permiten viajar en el tiempo, conocer la historia, imaginar mundos distintos, cuestionar y acordar, soñar y reflexionar. Es por eso que creemos que acercar a los niños a contenidos de las Ciencias Sociales, como es el pasado reciente, a través de la lectura es un desafiante camino por recorrer.

CAPÍTULO 3

Una secuencia para estudiar el pasado reciente en primer grado

La secuencia de lectura y escritura tiene como objetivo de enseñanza promover lectores y escritores autónomos en Ciencias Sociales a través del estudio del pasado reciente en 1er grado.

En este capítulo se narra la secuencia tal como fue diseñada e implementada en el aula. Se realizará una descripción analítica conservando el orden cronológico en que se dictaron las clases. La profundización de las lecturas a través del maestro y por sí mismos, se abordará en el siguiente apartado. Esperamos que la presentación de la secuencia nos permite seguir reflexionando acerca de la enseñanza del pasado reciente y por otra parte, esperamos, humildemente, aportar y ponerla a disposición de docentes que deseen enseñar el tema en sus aulas.

La misma se estructuró en tres ejes, como se expuso en el capítulo anterior: en el primero se aborda el concepto de la memoria individual y como construcción colectiva; en el segundo las libertades de expresión y por último los derechos humanos y la libertad de expresión. En cada eje se fueron intercalando situaciones de lectura y escritura tanto a través de la maestra como lectura y escritura por sí mismos.

Se realizaron distintas modalidades de trabajo, instancias de intercambio colectivo y trabajos en duplas. A medida que se avanza en la secuencia se van tomando notas (a través de la maestra) de algunas ideas o reflexiones para guardar memoria y para ir organizando la información, revisar y reformular.

Cada eje de la secuencia está diseñado a partir de una pregunta problematizadora. Isabelino Siede (2010, p 272) plantea que las preguntas que los docentes hacemos al iniciar un tema de estudio tienen que provocar en los alumnos el deseo por saber antes de exigir el esfuerzo necesario para aprender. Por lo tanto, la indagación de ideas y conocimientos previos buscan estimular, motivar, despertar inquietud para garantizar un aprendizaje significativo.

Con este marco teórico de referencia, el primer eje se inicia con una primera aproximación a la idea de *memoria* a partir de la pregunta ¿Qué es la memoria? Para aproximarnos a una primera respuesta trabajamos con un artículo periodístico y fotografías de los inicios del carnaval, una audiovisual sobre el Carnaval uruguayo y con

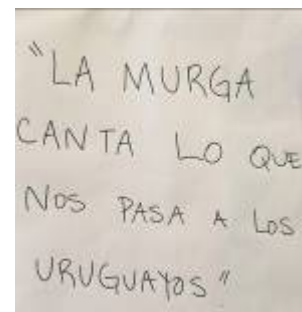
dos canciones de murgas para promover la interpretación colectiva y así vincular Historia y carnaval, partiendo de un problema del presente. Como se observa en el diseño de la secuencia, en el capítulo Diseño metodológico, en este eje se realizan distintas situaciones tanto de lectura a través de la maestra, como de lectura y escritura por sí mismos en duplas.

La primera situación didáctica consistió en la lectura y análisis de los fragmentos de una nota periodística lo que habilitó a que los niños preguntaran acerca de por qué en algunos momentos se suspendió el carnaval y la importancia que tiene esta expresión cultural para la sociedad. El texto aborda los carnavales de antes, las fiestas populares en las calles, el lugar del tablado para la sociedad uruguaya y la participación de la gente en esa expresión cultural. Se trabaja a partir de distintos fragmentos seleccionados que permitieron identificar y caracterizar a los tablados como espacio cultural al mismo tiempo que permitió ubicar el contenido desde una perspectiva histórica. El intercambio colectivo y la reflexión en torno al lugar de la murga como expresión “para decir lo que nos pasa”, resultó muy potente ya que comenzaron a circular los conocimientos previos e ideas preliminares de los niños. Por otra parte, permitió que los niños preguntaran acerca de por qué en algunos momentos se suspendió el carnaval y la importancia que tiene para la sociedad. Al finalizar la clase un niño propone formar nuestra propia murga para contar y decir lo que nos pasa y lo que pensamos.

Durante el intercambio los niños fueron comparando otras manifestaciones culturales que les permitía aproximarse a la idea de que el carnaval es parte de la cultura y la identidad uruguaya. Por ejemplo, una niña toma el ejemplo del carnaval chino y señala:

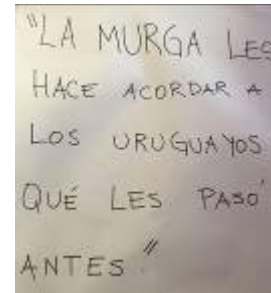
Amanda: Los chinos tienen un carnaval con dragones, eso es su tradición, nosotros no hacemos eso, hacemos otras cosas. Maestra: Amanda ¿qué es para vos la tradición? Amanda: Es algo que se repite y se repite y se repite Lissandro: Como el carnaval que es todos los años hace 200 años.

Al cierre de la clase se recuperan los intercambios mediante una toma de notas, a través de la maestra, sobre la función social de las murgas.



"LA MURGA
CANTA LO QUE
NOS PASA A LOS
URUGUAYOS"

En la segunda situación se trabaja en duplas para realizar la lectura por sí mismos de fragmentos extraídos del documental “El carnaval uruguayo” donde se entrevistó a distintos protagonistas del carnaval tanto de murgas como de conjuntos lubolos. La lectura de estos fragmentos también agrega información sobre el tema que se comienza a estudiar. La pregunta que realizamos en esta instancia es ¿Qué pueden expresar las murgas cuando dicen cantando? La actividad se divide en un primer momento de lectura por sí mismos en duplas, se organizan de manera tal que uno de los niños lee convencionalmente para garantizar que todos puedan acceder a la lectura. En un segundo momento se propone un intercambio colectivo. Esta instancia permitió avanzar en el concepto de memoria colectiva. Se toma nota de lo que aportó la lectura, a partir del dictado a la maestra.



Tal como ya señalamos en el marco teórico, los textos transitorios facilitan los aprendizajes, el desarrollo sobre sí mismos y sobre la realidad. Los textos transitorios nos permiten acercarnos a ver cómo están pensando los niños acerca del tema de estudio, cuáles son los problemas que están teniendo y así poder acompañar e intervenir para que las aproximaciones a los conceptos y al contenido de enseñanza, sean significativos.

La tercera situación didáctica consistió en la visualización de la canción “Despedida del Gran Tuleque” y la lectura de algunos fragmentos. A partir de la pregunta ¿Por qué algunas personas/actores sociales expresan esas ideas/problemas de la realidad en sus canciones? Se propone un espacio de intercambio colectivo. Al proveer datos del contexto histórico de la época en que fue escrita la canción surge un intercambio muy potente que se profundizará en el próximo capítulo. La idea de censura vinculada a la libertad de expresión provocó en los niños reflexiones y avances en torno a los conceptos de memoria y pasado reciente. En esta actividad de lectura, a través de la maestra, la toma de notas permite aproximarnos a encontrar respuestas primarias a las preguntas que se van desarrollando a lo largo de la secuencia. Se registran en la pizarra las ideas de los niños

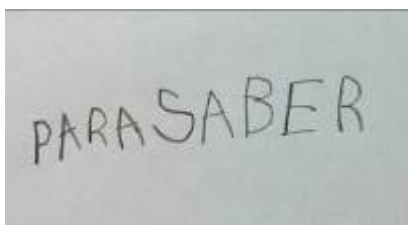
CENSURA ES QUE NO LES DEJABAN DECIR LO QUE QUERÍAN DECIR. NO PODÍAN CONTAR LO QUE ESTABA PASANDO. NO QUERÍAN QUE SUPIERAN LO QUE PASABA PORQUE LAS MURGAS DICEN LO QUE PASA.
--

En la siguiente situación didáctica, cuarta en la secuencia, trabajamos con el video de la canción “Los días sin memoria” de la murga La trasnochada. Se genera un espacio de intercambio colectivo a partir de lo que nos transmitió y dejó la canción. En la instancia colectiva se pregunta ¿Por qué creen que la murga nos invita a tener memoria? Se realiza una toma de notas para guardar memoria de lo que nos dejó la canción:

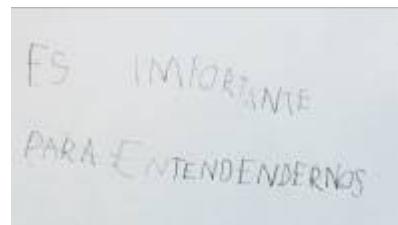
ES IMPORTANTE TENER MEMORIA PARA RECORDAR.
ES IMPORTANTE TENER MEMORIA PARA NO OLVIDAR LO QUE NOS PASÓ.

La quinta situación consistió en una propuesta escrita de los niños por sí mismos en duplas, agrupados bajo la condición de que al menos uno de los dos tenga una escritura alfabética o silábico-alfabética para despejar el problema del sistema de escritura y centrarse en la reelaboración del contenido. Se acuerda que antes de comenzar a escribir se tienen que poner de acuerdo con el contenido y luego uno dicta y el otro escribe. La propuesta de escritura por sí mismos de textos provisorios se orienta a partir de la pregunta ¿por qué para las personas es importante decir y recordar? En el acompañamiento del trabajo de las duplas se interviene ante consultas de cómo se escribe una palabra y se apoya en la formulación de lo que quieren escribir.

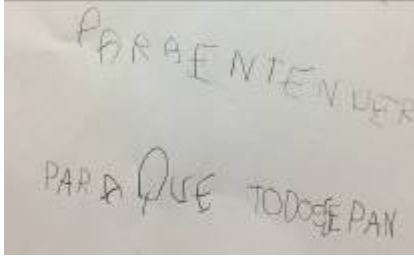
Fue muy interesante el intercambio entre los niños y con la maestra, el diálogo más íntimo habilitó a escuchar a niños que habían tenido poca participación pero con este espacio se pudo observar cuánto habían entendido y cómo relacionaban experiencias personales acerca de la importancia de recordar a nivel individual para acceder a la idea de memoria colectiva. Seleccionamos cuatro escrituras para compartir los avances y conceptualizaciones que se van desarrollando en los aprendizajes de los niños.



PARA SABER



ES IMPORTANTE PARA ENTENDERENOS

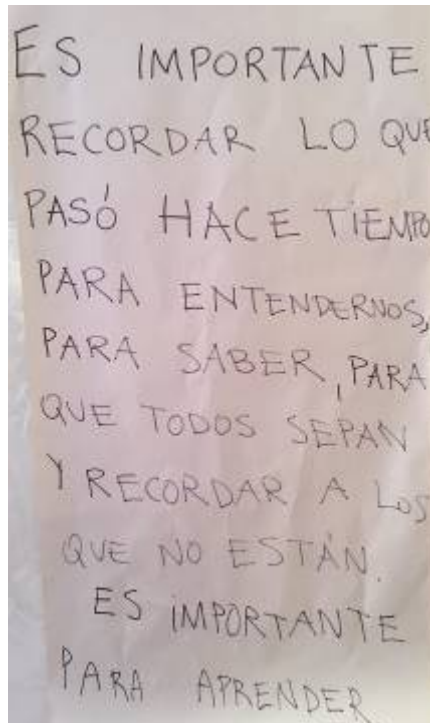


PARA ENTENDER
PARA QUE TODOS SE PAN



PORQUE ES BUENO RECORDAR
PORQUE HACE RECORDAR A LA GENTE

El primer eje de la secuencia se cierra con una situación de escritura de un texto colectivo para recuperar lo trabajado, organizar la información y las ideas propias acerca del tema. Se plantea, colectivamente, que en esta oportunidad vamos a escribir juntos nuestras ideas acerca de lo que estamos aprendiendo acerca del carnaval y la memoria. Fue muy interesante el análisis de los niños al momento de dictar a la maestra ya que encontraron que había reiteraciones en las ideas y que era necesario unificarlas, permitiéndoles dictar un texto con pleno sentido. La escritura a través de la maestra, recupera los textos escritos en duplas y las tomas de notas que se fueron realizando a lo largo del primer eje.



En el segundo eje, como ya señalamos, trabajamos con libros censurados de dos autores uruguayos, Francisco Espínola y el libro Saltoncito y Juan José Morosoli con el

cuento La Chacra del libro Perico, para abordar Las libertades y la pregunta problematizadora que se recorre a lo largo de todo el eje es ¿por qué habrán sido censurados?

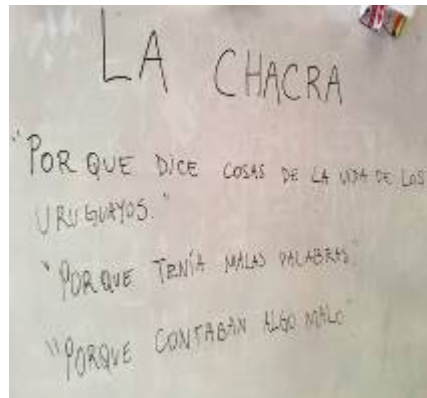
Al iniciar la primera situación del eje, se explicita que vamos a leer juntos libros de escritores uruguayos, que hace un tiempo, pero no tanto, no estaba permitido leer al igual que ocurría con el carnaval. Se plantea que hubo un tiempo en el que no se podían leer estos libros y se pregunta ¿por qué se imaginan que no se habrán podido leer? Con esta pregunta promovemos el interés por conocer el contenido de los libros.

En el caso del primer libro “Saltoncito” se aclara que es bastante extenso por lo que se decide narrar algunos momentos y otros se leen pasajes directos del texto. A medida que se narra, se presentan en la pizarra, las distintas imágenes que acompañan la narración.

A partir del intercambio colectivo sobre el cuento “Saltoncito” se realiza toma de notas, por parte de la maestra, y se añade la pregunta: ¿de qué se trata el libro que pudo haber sido motivo para que no lo dejaran leer? Esta pregunta habilitó a identificar algunos de los temas que recorren el cuento. En el siguiente capítulo se profundizará en el análisis de esta clase.

Pregunta	Saltoncito
¿Por qué habrá sido censurado?	“Les parecía horrible que contaba cosas que pasaban” “Les parecían malos” “Habla de la amistad”
¿De qué se trata el libro que pudo haber sido motivo para que no lo dejaran leer?	“Porque dice que es importante ayudarse unos a otros” “porque habla de la alegría” “para mi porque Saltoncito es solidario y capaz eso no les gustaba”

Posteriormente, en la siguiente clase, se aborda la lectura del cuento “La Chacra” del libro Perico. Esta situación didáctica permite reflexionar en torno a los temas que no se podían hablar y decir, los temas que estaban censurados. Antes de la lectura se pregunta ¿por qué no se podría leer? Se toma nota, en la pizarra, de las ideas preliminares de los niños.



Después de la lectura se vuelven a leer distintos pasajes del texto que permitieron recuperar las ideas iniciales y reflexionar sobre la censura y la libertad de expresión. Fue así que en el intercambio algunos niños plantean que no entienden por qué era un libro censurado, desde un análisis más profundo, ante lo cual se interviene recuperando lo abordado en el primer eje y se propone volver un fragmento del texto para promover la identificación del tema. Compartimos parte de los intercambios a partir de la lectura de los fragmentos, la clase se analizará en el siguiente capítulo.

Maestra: Ustedes antes de leer el cuento plantearon algunas ideas de por qué no se podría leer, ahora que lo leímos qué piensan Lissandro: Yo no entiendo mucho por qué no se podía leer porque no dice nada malo ni malas palabras como pensábamos. Francisca: Para mí es porque cuenta cosas de la vida de los uruguayos y no querían que se hablara de eso. Maestra: ¿De qué habla que quizá no querían que se hablara? Valentina: De que habían pobres y no querían que se hablara de eso.
--

Se propone volver al cuadro elaborado a partir de la lectura de “Saltoncito” para pensar qué temas tienen en común ambos libros y para analizar algunas ideas que requirieron de ampliación de la información por parte de la maestra. La idea de censura sobre aquellos temas que refieren a los problemas de la sociedad uruguaya generó interesantes intercambios en torno a la libertad de expresión y la necesidad de decir y contar a través de las canciones o los cuentos.

PREGUNTAS/ TOMA DE NOTAS	SALTONCITO	PERICO
¿POR QUÉ HABRÁ SIDO CENSURADO? ¿DE QUÉ SE TRATA EL LIBRO QUE PUDO HABER SIDO MOTIVO PARA QUE NO LO DEJARAN LEER?	-LES PARECÍA HORRIBLE QUE CONTABA COSAS QUE PASABAN. -LES PARECÍAN MALOS. -HABLA DE LA AMISTAD. -PORQUE DICE QUE ES IMPORTANTE AYUDARSE UNOS A OTROS. -PORQUE HABLA DE LA ALEGRÍA. -PARA MÍ PORQUE SALTONCITO ES SOLIDARIO Y CAPAZ ESO NO LES GUSTABA.	-PORQUE CUENTAN COSAS QUE PASA A LOS URUGUAYOS COMO LA POBREZA. -PORQUE HABLAN DE COSAS QUE NO QUERÍAN QUE SE SUPIERAN. -QUE UNOS TIENEN MÁS QUE OTROS PORQUE UNOS TIENEN QUE ALQUILARLE A OTROS PARA VIVIR PERO LA CHACRA NO ES DE ELLOS.
¿QUÉ TEMAS TIENEN EN COMÚN?	-EN LOS DOS DICE COSAS SOBRE LA GENTE Y QUE HAY QUE AYUDARNOS ENTRE TODOS PARA QUE TODOS ESTÉN BIEN.	

El tercer libro previsto en el diseño de la secuencia es “En la selva hay mucho por hacer” de Mauricio Gatti. En este momento de la secuencia se decide no abordar el libro para preservar la continuidad de la secuencia, en tanto una familia planteó cierta preocupación acerca de lo que la hija estaba aprendiendo. Se logra un excelente diálogo e intercambio donde compartimos cómo es el abordaje del tema. Sin dudas esta tensión propia de enseñar un tema controvertido, como ya hemos mencionado, es uno de los aspectos difíciles de enfrentar como docentes, aspecto abordado en el marco teórico.

En el tercer y último eje se realizaron situaciones de lectura a través de la maestra de textos disciplinares, escritura por sí mismos y escritura colectiva. Como ya mencionamos en el marco teórico, los aprendizajes se desarrollan a partir de sucesivas aproximaciones y en distintas etapas. Para promover dichas construcciones entendemos que es necesario abordar los conocimientos a través de variedad de situaciones didácticas que habilite acercamientos desde distintas estrategias y fuentes del conocimiento para acercar información con diversidad de soportes, modalidades y

materiales como es en este caso la entrevista a un actor social que es otro modo de conocer y aprender. La entrevista permite recuperar la voz y el testimonio sobre el tiempo histórico que estamos estudiando así como los distintos textos disciplinares, fotografías, canciones y libros, son distintas estrategias propias de la construcción del conocimiento en Ciencias sociales con sus complejidades, transformaciones, cambios y permanencias.

Escuchar relatos e historias de vida, leer información a los niños, realizar entrevistas, investigar leyendo fragmentos de normas y conversando sobre ellas, realizar croquis y apuntar palabras en el mismo, escribir epígrafes que acompañen imágenes fotográficas son algunas de las acciones que pueden implementarse en los primeros años. Todas ellas pueden permitir identificar diferencias entre sujetos sociales distintos, organizar el acercamiento a la reflexión sobre el espacio o iniciar el camino a la diferenciación de etapas o momentos del pasado entre otras actividades relevantes para comprender las cuestiones sociales. (DGCyE, 2016, p. 32).


La primera actividad del tercer eje consistió en la lectura de un texto disciplinar, a través de la maestra, para aportar información acerca de las características que adquirió la cultura como espacio de resistencia en el período final de la dictadura, con el propósito de promover una mejor comprensión de algún pasaje, concepto o palabra que no han podido comprender por sí mismos. Tal como señala Delia Lerner

La ayuda brindada por el maestro consiste en proponer estrategias de las cuales los niños irán apropiándose en forma progresiva y que les serán útiles para abordar nuevos textos que presenten cierto grado de dificultad. En estas situaciones, el maestro incitará además a la cooperación entre los alumnos, con el objeto de que la confrontación de puntos de vista conduzca hacia una mejor comprensión del texto. (Lerner, D. 1995, p. 21)

A fin de promover dichas relaciones en la instancia de intercambio colectivo, después de la lectura, se pregunta ¿Qué tienen en común los espacios que nombra, el teatro, el cine, los diarios, la televisión y el carnaval? Esta situación también se aborda y analiza en el siguiente apartado. Compartimos algunas de las intervenciones de los niños que dan cuenta de los análisis colectivos:

Ana: En todos esos lugares va mucha gente ahí se juntan todos. Paula: Es como que todos son de arte maestra, el cine, el teatro, los libros, todo eso es arte. Luna: En todos se dicen cosas como la murga que dice lo que le pasa a la gente pero distinto.
--

En el último momento de la clase se realiza la toma de notas de las ideas de los niños a partir de las reflexiones alcanzadas a propósito de la lectura del texto.

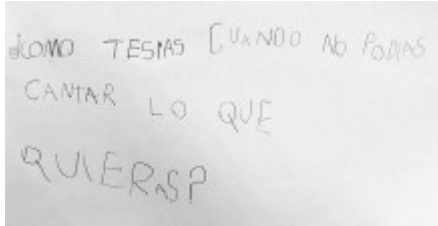


"A LAS MURGAS NO
LAS DEJABAN
DECIR LO QUE
QUERIAN"
"Y ALGUNOS LIBROS
NO LOS DEJABAN LEER
PORQUE CONTABAN LO
QUE LE PASABA A LA
GENTE"

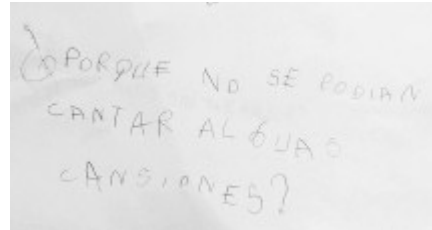
En la siguiente instancia, la segunda situación didáctica del tercer eje, preparamos la entrevista a un actor social. Se divide en tres momentos, en una primera instancia se lee, a través de la maestra, la biografía de Raúl Castro para comenzar a planificar la entrevista, luego se realizan escrituras por sí mismos y por último se propone una escritura colectiva, a través de la maestra, para recuperar las escrituras por sí mismos y acordar las preguntas que se van a realizar. Desde el punto de vista didáctico entendemos que es necesario acceder a distintas fuentes de información para favorecer las conceptualizaciones y aproximaciones a los saberes en Ciencias Sociales.

Las fuentes primarias constituyen la materia prima de los investigadores de las Ciencias Sociales. Se caracterizan por ser de "primera mano", es decir cercanas o contemporáneas de los hechos que refieren. Las Fuentes secundarias son testimonios de segunda mano, como por ejemplo los trabajos elaborados por los historiadores y otros investigadores sociales, los textos escolares, los censos, los cuadros estadísticos y los mapas. (DGCyE, 2008: p.49)

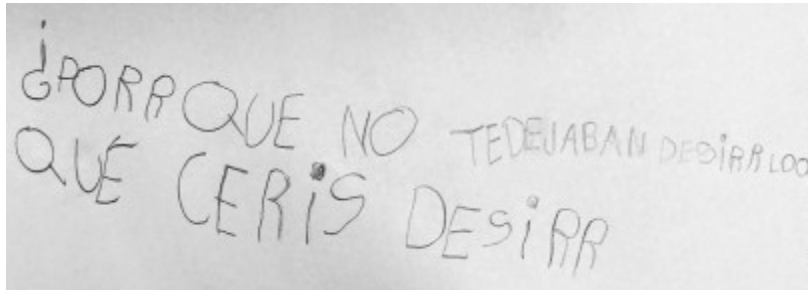
Con este marco teórico de referencias, en la clase que estamos analizando, se recupera lo trabajado hasta ahora para escribir en duplas posibles preguntas para realizar al entrevistado. Compartimos algunas de las escrituras que dan cuenta de los análisis de los niños, las preguntas que aún se hacen y de la importancia de tener una respuesta de un actor social.



¿CÓMO DECÍAS CUANDO NO PODÍAS CANTAR LO QUE QUERÍAS?



¿POR QUÉ NO SE PODÍAN CANTAR ALGUNAS CANCIONES?



¿POR QUÉ NO TE DEJABAN DECIR LO QUE QUERÍAS DECIR?

A continuación trabajamos con las preguntas a partir de las escrituras transitorias. En un primer momento se plantea la pregunta ¿qué hemos aprendido a partir de todo lo que estudiamos? ¿qué sabemos ahora que antes no sabíamos? Compartimos aquí algunos de los intercambios e intervenciones de los niños:

Candela: Sabemos que las murgas tenían que darle un papel a la policía para que revisen las palabras.

Luana: Que no podían decir lo que querían decir.

Valentina: Dicen las cosas que nos pasan a los uruguayos pero lo dicen de forma más divertida.

Ana: Las murgas cantan para recordar las cosas que nos fueron pasando.

Maite: Las murgas con sus canciones nos ayudan a recordar.

Maestra: como ustedes dicen, nos ayudan a recordar y a tener memoria, a contar lo que nos pasa a los uruguayos. Nosotros la semana que viene vamos a entrevistar a Raúl Castro. Nosotros para poder preparar nuestra murga tenemos que estudiar mucho sobre la Historia, vimos fotos, leímos una nota de un diario, vimos videos de canciones, leímos un texto de un libro de Historia que usan en el liceo, leímos cuentos ¿Qué cuentos leímos se acuerdan?

Lissandro: Perico y saltoncito

Maestra: ¿qué pasaba con esos libros, se acuerdan?

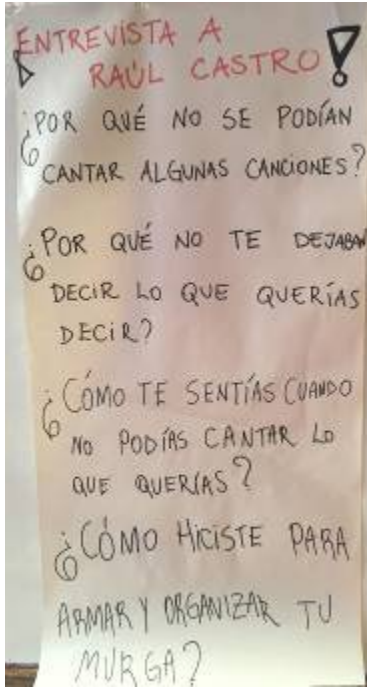
Lissandro: Que no se podían leer

Valentina: No los dejaban leer porque decían cosas que no querían que la gente leyera

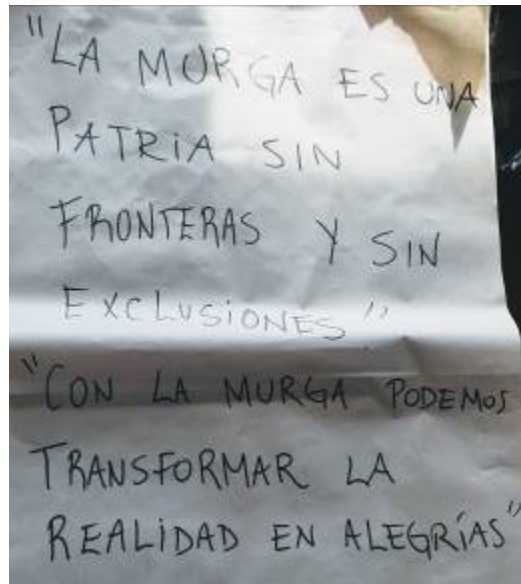
Maestra: Nosotros ahora ¿podemos leer esos libros y otros? ¿Y en nuestra murga hay algo que no podemos decir?

Augusto: podemos leer todos los libros que queremos y en la murga podemos decir todo.

Luego del intercambio se propone pensar juntos en las preguntas para la entrevista. A medida que se realiza el análisis colectivo se toma nota de las preguntas que definimos para realizar el día de la entrevista.



La entrevista se realiza a través de videoconferencia en coordinación con la maestra Alejandra Fariello quien también lleva adelante la secuencia en otra escuela pública. En la misma intercalamos preguntas, previamente acordadas. El encuentro fue muy enriquecedor tanto para llegar a las respuestas de las preguntas que los niños se hicieron y en cuanto a lo significativo que es la voz de un actor social. En una siguiente instancia volvemos a ver fragmentos de la entrevista para recuperar las respuestas y tomar nota. Fueron encontrando que a lo largo de la misma Raúl Castro contaba cosas que sabían y otras que no. Tomamos nota de algunas respuestas que nos permiten dar respuesta a las preguntas o que nos dan consejos.

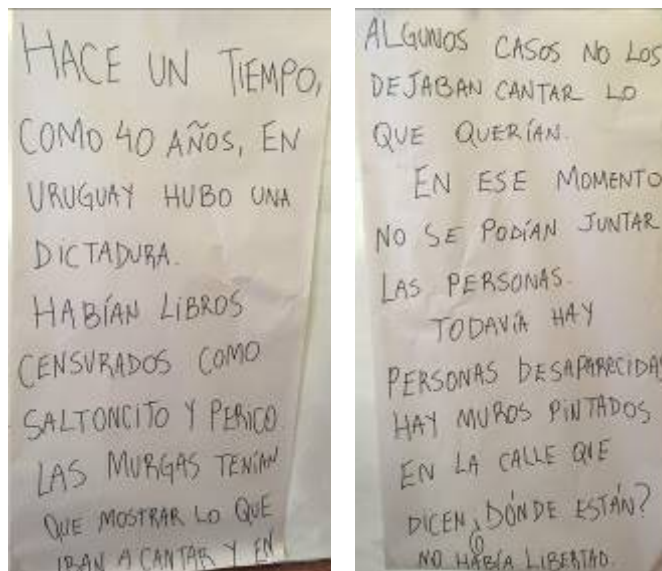


En la última situación de la secuencia propusimos la escritura de conclusiones de todo lo que aprendimos en este tiempo bajo la consigna escribir para tener memoria. Antes de iniciar la escritura leímos los tres primeros artículos de la Declaración de los Derechos Humanos. Se inicia resignificando los textos transitorios presentes en el aula y a través de la pregunta ¿para qué fuimos escribiendo todos estos textos a medida que estudiamos y aprendimos sobre parte de la Historia de nuestro país y de las murgas? Luego de un espacio del intercambio colectivo y de la lectura, a través de la maestra,

retomamos lo que nos dejó la lectura de los artículos de la Declaración de DD.HH. para poder escribir algunas conclusiones.

La escritura de conclusiones fue una instancia muy potente tanto para los niños como desde el punto de vista didáctico. Escuchar a los niños a medida que organizan las ideas, intercambian y proponen escribir permite ver todo lo que han aprendido a partir de las lecturas y las escrituras. La escritura permitió ordenar, reafirmar y profundizar en los temas abordados. La escritura de conclusiones acerca de lo aprendido también fue una instancia que me permitió extraer algunas conclusiones como maestra. Por un lado, que el desafío de abordar un tema controvertido como el pasado reciente en primer año es posible, aspecto que retomaremos en las condiciones de este TFI.

Por otro lado, la potencia que tiene la planificación a través de secuencias interdisciplinarias donde las prácticas de lectura y escritura permiten aprender conocimientos de otras disciplinas; también este punto lo retomaremos y profundizaremos en el capítulo destinado a las conclusiones.



Si bien la realización de la secuencia culmina, el grupo continúa trabajando en la organización de una murga para contar y decir. En un primer momento se realiza una votación del nombre de la murga a partir de las propuestas de los niños. El nombre más votado fue "Los futuros murguistas". En un tramo de la entrevista con Raúl Castro él les dice que ellos son los futuros murguistas, idea que guarda un niño y que luego propone entre la lista de nombres propuestos. Excede a este espacio la narración de esta experiencia, pero resulta significativo que los niños hayan seleccionado ese nombre que, consideramos, sintetiza los aprendizajes y asimilaciones que realizaron.

La lectura a través de la maestra para aprender sobre pasado reciente

En este apartado del Capítulo 3 se analizan cuatro situaciones de lectura, a través de la maestra, de la Secuencia de enseñanza sobre Pasado Reciente en 1er grado. Nos proponemos profundizar cómo se desarrollaron las situaciones de lectura para aprender un contenido de Ciencias Sociales.

El análisis busca identificar si los textos seleccionados posibilitan la enseñanza del pasado reciente a través de la lectura y qué intervenciones docente promueven la lectura compartida. Se realizará teniendo en cuenta distintos aspectos. Por un lado, se describe el texto; se identifican los desafíos de lectura para los niños; se analizan las consignas de lectura y las intervenciones docentes. Para dar cuenta de estos aspectos, intercalamos transcripciones de los intercambios y comentarios que realizaron los niños a lo largo de cada situación didáctica.

El contenido de la secuencia, se organizó en tres ejes, como ya mencionamos en el capítulo anterior. Cada eje fue diseñado a través de consignas abiertas, que tal como señala Aisenberg es “una invitación general a leer un texto para conocer un tema o algún aspecto de la temática en estudio” (Aisenberg, 2010, p, 71). Por otro lado, se realizan *preguntas globales* tomando como referencia la definición que realiza la misma autora

Es una pregunta que tiene una vinculación directa con el contenido para enseñar. Marca una direccionalidad hacia el establecimiento de ciertas relaciones, la reconstrucción de una explicación o la aproximación a (o el reconocimiento de) una idea o problemática general. Pero es una pregunta amplia, no busca ni pide una información puntual de un texto (Aisenberg, 2010, p. 72)

Estas intervenciones, en términos de Aisenberg, le permiten a los niños, entrar en el mundo del texto, promoviendo las interacciones, relecturas del texto que favorezcan interpretaciones más ajustadas de los textos así como ofrecer información necesaria que no se encuentra en el texto. Dapino y Wallace sostienen al respecto que “con las preguntas abiertas y globales se busca instalar propósitos de lectura vinculados con la construcción de saberes históricos que permitan la reconstrucción del mundo social.” (2021, p, 270).

Abordamos situaciones de lectura a través de la maestra de los tres ejes. Del primer

eje (Memoria) tomaremos la situación donde se analizó la canción “Despedida del Gran Tuleque” en la cual la pregunta problematizadora y que se sostiene a lo largo del eje es ¿Qué es la memoria? Del segundo eje se analizaron las situaciones donde se abordan dos textos censurados durante la dictadura: “Saltoncito” de Francisco Espínola y “La Chacra” del libro Perico de Juan José Morosoli. En éste caso la pregunta que se realiza es ¿Por qué habrán sido censurados? Por último, del tercer eje (Libertad de expresión y Derechos Humanos) analizaremos la situación donde se lee un texto informativo disciplinar.

¿Qué textos posibilitan la enseñanza del pasado reciente en primer año a través de la lectura? ¿Qué intervenciones docentes promueven la lectura compartida de textos sobre el pasado reciente en primer año? Analizaremos distintas situaciones de lectura a través de la maestra para ir dando respuestas a estas preguntas.

Lectura y análisis de una canción de murga

Para la situación de lectura, a través de la maestra, de una canción, se consideran algunas condiciones didácticas. Para comenzar a construir el sentido del problema de lectura se presenta, se plantea de forma colectiva, que la canción que se va a escuchar invita a pensar en un problema social que pasó hace un tiempo no muy lejano en nuestro país y por tanto se indica estar atentos a “pistas” (indicios) que otorgan las palabras. De esta forma, se promueve que los niños se involucren y se apropien de la situación didáctica.

La canción seleccionada es “La Despedida del Gran Tuleque” del cantautor uruguayo Jaime Roos. La canción presenta diferentes desafíos de lectura para los niños. En tanto es una canción es un texto literario con características específicas como el aspecto rítmico que permite que sea un texto cantado y por otro lado los aspectos propios del género literario como son el uso de las metáforas o referencias que dan lugar a identificar lo dicho y lo “no dicho”.

Otra dificultad que presenta es la temporalidad ya que en algunos versos hace referencia al pasado y otros al presente, aspecto que permite analizar el contenido como parte del pasado reciente y en tanto un pasado reciente que aún tiene vacíos y ausencias de respuestas se hace presente.

Para el desarrollo de la situación de lectura se planifican intervenciones generales

por parte de la maestra, a través de preguntas problematizadoras de intercambio y circulación de saberes, intervenciones que aportan información del contexto histórico no dicho en la canción y necesario para poder comprenderla e intervenciones específicas que habiliten la comprensión del contenido de la canción en vínculo con el contenido disciplinar.

La pregunta que orienta esta situación es ¿Por qué algunas personas/actores sociales expresan esas ideas/problemas de la realidad en sus canciones? y para guiar el intercambio se previeron preguntas específicas como ¿Qué es clausurar?, ¿quiénes serán los chiquitos que faltan?, ¿por qué faltarán?, ¿por qué dirá uruguayos nunca

'Carnaval. El Dios Momo te ha vuelto soñar Y la murga, Despierta divina, Fugaz golondrina Que siempre volverá.	Cabalgando en la paz de la brisa La murguita del humo se va Paso a paso sin pausa y sin prisa La del humo siempre volverá
Somos laborante' enamorados Que vienen a buscar la Colombina Sombra de la sombra de una esquina La noche que el amor fue clausurado'	Esta murga que dice y no grita Esta murga que no fallará Vendrá por las callecitas Arrabaleando la vida La del humo cumplirá
Palpitante de alegres canciones Hoy venimos al barrio a dejar Farolitos de lindos colores Pa'que alumbren en cada zaguán	Palpitante de alegres canciones... Redoblando esperanza y coraje. Recitado 'Se va/ Se va la murga que dice y no grita
Redoblando esperanza y coraje Con margaritas de amor y de paz Por lo chiquitos que faltan Por los chiquitos que vienen Uruguayos nunca más	La murga que vino y se va Esta murga por la Margarita Esta murga siempre volverá' Redoblando esperanza y coraje...
	Compositores: Jaime Roos / Mauricio Rosencof

más? Estas interrogantes aluden a la idea de pasado reciente así como promueven la identificación de un tema que aún es parte del presente histórico de nuestra sociedad.

Después de escuchar la canción se retoma la idea planteada al inicio donde se propone estar atentos a los indicios que nos dan las palabras para ir comprendiendo lo que quiere decir y transmitir. Para iniciar el análisis se plantean las siguientes preguntas ¿qué cosas les dejó la canción?, ¿Qué cosas les llamó la atención?, ¿qué cosas no entendieron? A partir de estas preguntas se promueve el intercambio de opiniones y la circulación de saberes y conocimientos previos. A medida que van planteando lo que “les dejó” la canción se toma nota para poder realizar el análisis.

Las reiteraciones de ideas o referencias en este tipo de textos es uno de los recursos que permiten ir identificando los temas que se plantean. Al inicio del espacio colectivo se genera el siguiente intercambio

Fragmento 1

Axel: Todo el tiempo decía uruguayos

Maestra: ¿Por qué será que todo el tiempo dice uruguayos?

(Varios niños entonan esa parte y la cantan)

Francisca: Porque le habla a todos los uruguayos

Ana: A mí, a ti, a tus padres a los míos, a los abuelos, a todos todos

Maestra: Exactamente, nos está hablando a todos, a nosotros, a nuestras familias, a todos los uruguayos.

Amanda: También aparece todo el tiempo la palabra murga y dice que siempre volverá

Maestra: ¿Qué querrá decir con esa idea "la murga siempre volverá"?

Augusto: A mí me quedó cuando dice que la murga nunca faltará

Este intercambio permitió recuperar las lecturas realizadas en situaciones antecedentes como la lectura de una noticia y fragmentos de un documental. Se pueden identificar dos aspectos fundamentales que los niños buscan indagar. Por un lado el destinatario del mensaje y por otro lado la función social de la murga como expresión cultural de nuestra sociedad.

Luego de recuperar lo abordado e identificar los temas mencionados, se interviene para volver a poner el foco en lo que cuenta la canción acerca del pasado reciente. Para ello se aporta información acerca del período de la dictadura promoviendo intercambios para aproximarlos a la idea de censura.

Fragmento 2

Nahuel: ¿Qué es censurar?

Maestra: Como recién dijo Luna, censurar es que no dejaban decir lo que querían decir u opinar lo que pensaban.

Axel: Ahí en la canción dice (lee del texto) "Sombra de la sombra de una esquina / La noche que el amor fue clausurado".

Maestra: ¿Qué querrá decir la noche que el amor fue clausurado?

Luna: Habla de las murgas

Maestra: ¿Qué más habrá sido clausurado? ¿Se puede clausurar el amor?

(Varios niños a la vez con énfasis): Nooooo

Ana: El amor es infinito no se puede clausurar porque está entre nosotros

Maestra: Entonces si, como dice Juana, no pueden ser clausurados porque está entre nosotros ¿qué querrá decir la murga con eso?

Luna: Que no se podían ver todas las murgas

Ana: Que no podían amarse porque el amor es amor pero no los dejaban amarse

Maestra: ¿Tendrá algo que ver con lo que dijo Luna sobre la censura?

Bianca: Claro que no los dejaban decir las cosas, no los dejaban cantar lo que querían, como que los cerraban.

Luego del intercambio se recurre a la toma de notas y lectura del fragmento de la canción a la que hace referencia la escritura, para continuar con el análisis de lo que les

dejó la canción. Se observan dos ideas que a la mayoría “les quedó” o “les llamó la atención”. Por un lado, la mención a los “chiquitos que faltan y los chiquitos que vienen” y por otro la referencia a “la margarita”. Al retomar estas ideas una niña realiza la siguiente pregunta ¿Por qué dice que faltan niños? Para comenzar a dar respuesta se da información acerca de la desaparición forzada de personas y secuestro de niños por parte de los militares. Esto promueve el siguiente intercambio.

Fragmento 3

Ana: Entonces esos son los chiquitos que faltan

Maestra: ¿Y quiénes serán los chiquitos que vienen?

Amanda: Nosotros

Maestra: ¿Por qué la murga cuenta esta parte de nuestra Historia que pasó en nuestro país?

Martín: Es algo triste que pasó

Maestra: Sí, es algo muy triste sí y es parte de nuestra Historia

Valentina: Una cosa que quiero preguntar ¿los niños que se llevaron eran grandes o eran chicos? ¿eran como nosotros? ¿eran bebés?

Maestra: La mayoría eran bebés, incluso algunos nacieron en las cárceles, también había algunos niños un poco más grandes pero en general eran bebés

Valentina: Mi mamá me dijo que habían desaparecidos y que solo encontraron muy poquitos pero que faltan un montonazo.

Maestra: Sí, faltan un montonazo.

Valentina: Sí encontraron tres o dos nada más y son más de 100, me dijo mi mamá.

Nos parece sumamente interesante el intercambio en tanto es a partir de aquí donde la lectura promueve la circulación de saberes previos y reflexiones que dan cuenta de los avances conceptuales. Por un lado, permitió identificar que los “chiquitos que faltan” de los que habla la canción es un dato histórico y que es parte de nuestra historia, de nuestro pasado reciente. Para poder promover conceptualizaciones sobre el pasado reciente se toma la referencia a las “margaritas” que a tantos les llamó la atención. Esta referencia que hace la canción a un símbolo que representa a los desaparecidos y a la búsqueda incansable de familiares (y de un conjunto importante de la sociedad uruguaya) habilitó a que los niños pudieran reconocerse como parte de esa realidad. En este momento se realizan las siguientes preguntas para promover la circulación de saberes y nuevas reflexiones ¿Qué significarán las margaritas? ¿qué serán esas margaritas? ¿Alguien ha visto alguna vez margaritas en algún lado?

Fragmento 4

Francisca: Yo con mi abuela fui por un lugar, no sé por dónde y mi abuela hizo margaritas

Maestra: ¿Y cómo eran esas margaritas que hizo tu abuela?

Francisca: Le faltaban algunas cositas

Maestra: ¿Qué cositas les faltaban?
 Valentina: Le faltaban pétalos y le faltan pétalos porque no están todos los uruguayos
 Maestra: ¿Tendrá algo que ver la margarita que menciona la canción con lo que están diciendo ustedes?
 Francisca: Sí porque además pegamos unas fotos de los desaparecidos
 Maestra: ¿En dónde las pegaron?
 Francisca: Me parece que fue en las ventanas de la casa de mi abuela
 Valentina: Claro, esas margaritas son los que nos faltan

A continuación se realiza una nueva intervención docente con el propósito de aportar datos desde lo que ocurre en el presente e identificar qué actores intervienen en la búsqueda de esos niños y luego se pregunta ¿por qué dirá uruguayos nunca más? ¿Por qué nos habla a todos? ¿Qué querrán decir con Nunca más? ¿Nunca más qué, querrá decir con esto la canción?

Fragmento 5

Lissandro: ¿Los encontraron?
 Maestra: No a todos, solo se han identificado a cuatro y aún quedan 188 personas desaparecidas por la dictadura. Si esto ocurrió entre 1973 y 1985 ¿seguirán siendo niños?
 Amanda: No, serán adultos ahora.
 Maestra: A esos chiquitos que faltan que les canta la canción, ahora tienen más o menos entre 40 y 50 años.
 Emanol: ¿Y dónde están?
 Maestra: Algunos pudieron recuperar su identidad y reencontrarse con sus familias pero otros aún no sabemos dónde están.
 Lissandro: Tengo una pregunta ¿si son adultos cómo van a saber cómo encontrarlos?
 Maestra: Los familiares de los desaparecidos, las abuelas principalmente y los hermanos, se juntaron y se organizaron para seguir buscándolos.
 Inés: El problema es que cuando se van haciendo más grandes capaz van perdiendo la memoria.
 Maestra: ¿Y la murga ayudará a no perder esa memoria? ¿Es importante la memoria?
 Inés: Es importante para poder saber si te preguntan algo, por ejemplo, si te preguntan dónde naciste, cuáles son tus padres y cómo se llaman y ahí tenés memoria.
 Francisca: La murga te hace recordar las cosas que pasaron antes y para saber lo que pasa ahora.

En este fragmento se observa cómo la lectura promueve preguntas en los niños para aproximarse a la comprensión de lo que sucedió y favorece la construcción del conocimiento disciplinar.

La construcción de la memoria individual y colectiva es uno de los propósitos que tenemos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y el abordaje a través de esta canción nos permite ver cómo los niños se van comprendiendo y analizando el texto. La lectura a través de la maestra, en esta oportunidad habilitó identificar la importancia de

la palabra, en este caso de una murga, para poder conocer parte de la historia.

Fragmento 6

Maestra: ¿Es importante que digan que no se callarán?
Luana: Porque están cantando diciendo cosas
Lisandro: Creo que con todo esto de las murgas tenemos que entender muchas cosas
Maestra: Claro Lisandro, tenemos que entender muchas cosas y es lo que venimos haciendo ¿qué les parece que tenemos que entender de esta idea que la murga nunca callará?
Ana: Que no van a dejar de cantar
Maestra: Recuerdan lo que estuvimos estudiando sobre las murgas ¿qué hacen las murgas? ¿qué cantan?
Nahuel: Que nos explican cosas que pasaron y nos cuentan cosas. Cosas que les pasa a la gente.
Maestra: Y entonces cuando dice “esta murga no callará” ¿qué es lo que no va a callar?
Mora: Lo que cantan
Maestra: ¿Y qué es lo que cantan?
Luna: Sobre nosotros hace mucho tiempo, las murgas no van a dejar de cantar lo que nos pasa.
Valentina: Es lo que dice la murga van cantando lo que pasa

Por último, en la clase se propone realizar una toma de notas de lo que nos dejó la canción. Es a partir de la pregunta ¿qué cosas de esta canción nos permite aprender y saber sobre el pasado? se genera un intercambio que recupera todo lo trabajado y les permite avanzar en la conceptualización de la idea de censura.

Fragmento 7

Ana: Por ejemplo, que en no podían cantar lo que querían cantar
Luna: Que no les permitieron cantar todo
Maestra: ¿Por qué no los dejaban cantar lo que querían?
Luna: Porque cuentan lo que le pasó a los uruguayos hace mucho tiempo
Ana: Porque se trataba de las cosas de su país y si cantaban se enojaban con ellos
Maestra: Miren las palabras que ustedes eligieron ayer (lee el cartel que está en la clase): “La murga habla de la realidad, de recordar y tener memoria, que criticaban y reflexionaban”. Cuando hablamos que la murga criticaba ¿qué quería decir? ¿Qué significa que criticaba?
Augusto: Que lo que ellos decían era distintos a lo que los otros decían
Maestra: Claro, no podían cantar y contar lo que estaba pasando y criticarlo. Se acuerdan que habíamos visto que tenían que llevar los textos y algunas canciones y murgas estaban censuradas, entonces ¿tendrían libertad de cantar y decir lo que opinaban y pensaban?
Francisca: No, porque los censuraban
Maestra: ¿Por qué los censuraban?
Luna: Para que no se entere la gente
Maestra: ¿Para que los demás no se enteren de qué, Luna?
Luna: De lo que estaba pasando.
Ana: Los censuraron en esa época y a los que vivían ahí les pareció muy injusto que no puedan saber lo que pasa.

En síntesis, podemos decir con certeza, y teniendo en cuenta los intercambios y

reflexiones realizados por los niños, que la lectura y el análisis de una canción que toma un tema del pasado reciente, permite indagar las ideas y conocimientos de los alumnos al mismo tiempo que promueve la reflexión acerca de aquellos aspectos, de la Historia, que se quieren entender. Al respecto Isabelino Siede sostiene

(...) que estudiar Ciencias Sociales es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia de cada estudiante. (Siede,2010. p. 27)

Los niños son parte de la sociedad y en estos fragmentos nos demuestran cómo tienen cosas para decir y preguntar, es nuestra responsabilidad aproximarlos a respuestas y nuevas preguntas que les permita ir comprendiendo hechos y procesos históricos.

La experiencia social de cada niño se ve recortada por su clase social, su género y su entorno cultural, por lo que se conforman vectores cada vez más segmentados, aislados y distantes. La realidad social que cada uno percibe tiende a ser fragmentaria y sesgada, aunque cada sector la cree unívoca y veraz. Por eso es relevante que la escuela ofrezca oportunidades de ampliar, enriquecer y tamizar argumentativamente los discursos socializadores que niñas y niños reciben de su entorno. (Siede, 2010, p. 29).

La edad de los niños, en este caso 6 o 7 años, no es un obstáculo para abordar el tema, ellos saben muchas cosas porque son temas que recorren las calles a través de carteles y pintadas, porque las familias, desde distintas perspectivas, dialogan sobre estos hechos por lo que la escuela no puede estar ajena a estos diálogos desde la enseñanza y el abordaje disciplinar.

Lectura a través de la maestra e intercambios de libros censurados

El segundo eje de la secuencia consistió en el abordaje de dos libros censurados de autores uruguayos bajo la pregunta ¿por qué habrán sido censurados? En estas situaciones nos propusimos promover la lectura de textos literarios para indagar procesos históricos. Realizamos lecturas de textos literarios de libros censurados que permiten, a través de la comparación indirecta y las metáforas reconocer problemas y conflictos sociales.

Si bien ambos libros fueron escritos para niños y por tanto la narrativa, en principios, no es un obstáculo, sí lo es la consigna para realizar la lectura ya que la pregunta que

se hace es ¿por qué habrán sido censurados? Esto exige a los niños tener que identificar posibles temas por los cuales fueron censurados.

La primera situación consistió en la lectura y narración del libro Saltoncito. Para dar inicio se recupera lo trabajado hasta el momento en torno a la canción y los distintos momentos del primer eje. Se presenta la lectura explicando que el libro que se va a leer fue censurado en la época de la dictadura. Con esta información se busca promover la curiosidad por parte de los niños acerca del contenido y aproximarse a identificar los motivos por los cuales un libro fue censurado.

Antes de la lectura se plantean las condiciones en el que se desarrollará la situación donde por momentos se va a narrar con apoyo de la imágenes-ilustraciones- y en otros momentos se leerá directamente del texto ya que es un libro muy extenso. Al presentar la tapa del libro se genera el siguiente intercambio que da cuenta de cómo los niños comienzan a relacionar y recuperar lo trabajado hasta el momento.

Fragmento 8

Francisca: Capaz Saltoncito está esperando a alguien que desapareció

Luana: Sí porque parece que está sentado esperando a alguien.

Maestra: ¿A quién estará esperando? ¿por qué?

Luana: A alguien, a otro sapo, que se fue y está esperando que vuelva

Se comienza narrando los primeros episodios y en distintas instancias se realizan lecturas textuales de aquellos fragmentos que entendemos promueven la identificación de posibles temas por los que fue censurado, por lo que se intercalan momentos de narración y de lectura directa del texto. A lo largo de la narración y la lectura se van haciendo algunas pausas para indagar sobre el contenido lo que les permite realizar inferencias. Algunas de las intervenciones previstas fueron ¿Qué hizo Saltoncito por el pueblo cuando fue príncipe? Su mamá siempre ponía tres cubiertos en la mesa ¿por qué lo hacía? ¿qué creía? ¿qué pasó cuando se encontraron? ¿Por qué lo habrán prohibido?

Durante la lectura se promueven intercambios colectivos y circulación de los saberes de los niños para promover la identificación de los temas que aborda el texto y aproximarse así a posibles análisis que les habilite a “entrar al mundo del texto” y ampliar información que no está allí. Compartimos un fragmento donde los niños intercambian acerca de las relaciones de poder que se dan entre actores sociales y que permite recuperar los saberes previos de los niños.

Fragmento 9

Lissandro: Y ¿por qué ella tiene vergüenza de que él quiera ser su novio?
Maestra: Qué les parece a ustedes? ¿Quién era ella? ¿por qué estaba impresionada con la forma de ser de Saltoncito?
Francisca: Porque es el hijo del Rey y el Rey es el más importante
Lissandro: ¿Y eso qué tiene que ver?
Francisca: Que si es el hijo del Rey es como el que manda
Lissandro: ¿Y qué importa eso?
Paula: Y es como que ella va a ser la princesa porque Saltoncito es príncipe por ser hijo del Rey.
Maestra: ¿Y cómo plantea ese problema Flor de Nenúfar?
Paula: Porque cuando leíste recién ella le dice que es hija del médico y por eso está en la fiesta
Maestra: ¿Por qué creen que ella aclara eso?
Paula: Porque en los cuentos con Reyes es como que unos son de los reyes y después está el resto, yo leí muchos cuentos de princesas y reyes por eso sé.
Luz: Ah claro, es como la cenicienta que ella no va al baile porque es la que limpia y las hermanas si van. Ya entendí que no es tan importante.
(...)
Maestra: ¿Por qué les parece importante la figura del Rey?
Luna: Porque es el que manda a todos y dice lo que se puede hacer.

Luego de la lectura del cuento se genera un espacio de intercambio para que puedan compartir qué les pareció el cuento, qué les dejó y se promueve, a través de distintas preguntas, la identificación de posibles temas que aparecen en el texto y que podrían ser motivo para que fuera un libro censurado.

En el siguiente fragmento se observa cómo los niños relacionan saberes previos con los temas que se plantean en el texto a la misma vez que les permite reflexionar acerca de las acciones que tienen los personajes ante ese tema.

Fragmento 10

Maestra: Les propongo pensar juntos algunas partes del cuento, por ejemplo ¿Qué hizo Saltoncito por el pueblo cuando fue príncipe?
Nahuel: Habló con el padre que era el Rey
Maestra: ¿De qué habló? ¿se acuerdan?
Lissandro: Le dijo que estaba haciendo las cosas mal y le preguntó por qué las hacía así
Luz: Y el Rey le dijo que porque estaba siempre pensando en él y la madre y por eso no sabía cómo hacer con las otras cosas
Emanol: Yo no me acuerdo bien qué le dice
Maestra: Les voy a leer una parte para recordar de lo que hablaron
(Lectura por parte de la maestra del pasaje donde Saltoncito elimina impuestos y libera a los presos)
Maestra: ¿Qué le plantea acá Saltoncito?
Lauro: Para mí que le dice que la gente tiene que pagar menos
Maestra: ¿Cómo te das cuenta de eso Lauro?

Lauro: Porque vos leíste que decía que iba a bajar los impuestos
 Maestra: ¿Qué son los impuestos?
 Lauro: Lo que la gente paga, mis padre pagan impuestos
 Maestra: ¿Y por qué les parece que Saltoncito decide bajar los impuestos?
 Francisca: Para que la gente pague menos
 Luna: Porque el Rey puso impuestos muy caros

Este fragmento que compartimos habilitó a nuevas reflexiones donde los niños intercambian acerca de por qué habrá tomado esas decisiones el personaje donde baja los impuestos al pueblo pudiendo indagar sobre las consecuencias e implicancias que esto tiene. Esta información no aparece en el texto y es a partir de las intervenciones docentes que permite indagar los conocimientos previos y ampliar la información que se puede ver cómo la lectura de un texto narrativo es una de las fuentes de información para aprender contenidos disciplinares y promover avances conceptuales.

Fragmento 11

Maestra: Ustedes recién decían que en el cuento pasan cosas que le pasa a las personas ¿por qué habrá sido censurado? Yo voy a ir anotando lo que ustedes me digan en el pizarrón.
 Luna: Les parecía horrible porque si contaba cosas que pasaban.
 Maestra: ¿Qué cosas pasaban que eran horribles?
 Luna: Como que se llevaban presos a las personas como a Saltoncito que se lo llevan preso.
 Luana: Les parecían malos.
 Maestra: ¿Qué significa que les parecían malos?
 Luana: Que les parecía malo lo que se contaba en el cuento por eso no lo dejaban leer.
 Lissandro: Para mí habla de la amistad.
 Maestra: ¿Por qué piensas que habla de la amistad?
 Lissandro: Porque la lechuza se hace amigo y lo ayuda, el que estaba en la cárcel se hace amigo y lo ayuda.
 Maestra: ¿Y por qué les parece que habrá sido censurado?
 Inés: Porque dice que es importante ayudarse unos a otros.
 Paula: Para mí es porque habla de la alegría y en esa época no había alegría
 Francisca: Para mí porque Saltoncito es solidario y capaz eso no les gustaba.

Se toma nota, a partir del dictado a la maestra, para guardar memoria sobre los temas que presenta este libro y poder recuperarlo al finalizar la lectura del siguiente libro.

La siguiente situación de lectura de un texto narrativo se enmarca bajo la misma consigna ¿por qué habrá sido censurado? Es un cuento que pertenece a un libro con varios cuentos por lo que se decide, antes de iniciar la lectura del cuento, leer el índice del libro para identificar el tema en común a todos

La lectura del cuento “La chacra” del libro Perico presenta una serie de dificultades a pesar de que también es un libro escrito para niños. Por un lado, presenta una serie de

palabras y términos, vinculados al trabajo en el campo, que no son familiares y que exigen ser comprendidos para el análisis del texto. Por ejemplo, la palabra “parva” que hace referencia a las plantaciones de cereales y a la preparación para ser rastrillado es una imagen que se presenta en el texto que puede presentarse como una dificultad, así como la idea de pastoreo o arado. Estas palabras permiten construir imágenes del contexto por lo que es necesario que la docente realice intervenciones aportando información que no está disponible en el texto para promover inferencias más acertadas.

Por otro lado, aparecen conceptos e ideas que son sustantivas para el análisis e identificación de los temas que plantea el texto que se presentan como un obstáculo, como por ejemplo la idea de “arrendamiento” y “prosperidad”.

Antes de iniciar la lectura se recupera lo trabajado hasta ahora y se realiza una pregunta con la que se busca generar interés por conocer el contenido del texto ¿Ustedes por qué creen que no se podría leer teniendo en cuenta lo que hemos aprendido hasta ahora? Se toma nota de las ideas planteadas por los niños para recuperarlas en otro momento de la clase.

Fragmento 12

Luna: Porque contaba cosas de la vida de los uruguayos

Alex: Porque tenía malas palabras

Luz: Porque contaban algo malo.

Para promover el análisis del texto, por parte de la maestra, se inicia el intercambio donde se plantean preguntas (¿Qué actividades se realizan en la chacra?) que permita recuperar lo que les dejó el texto para luego analizar distintos fragmentos para identificar los temas que se presentan en el texto. Se analizan las características que se mencionan en el texto, el tipo de trabajos que se llevan a cabo en la chacra, descritos por el texto y la organización de las tareas en relación a la vida de las personas.

Durante el intercambio se amplía información, a partir de las preguntas e intervenciones, acerca de algunas palabras desconocidas para los niños como arrendar y aporcan. Ambos términos generaron un intercambio que habilitó a comenzar a analizar los temas presentes en el texto.

Fragmento 13

Maestra: Y las personas que viven en esa chacra que describe el cuento ¿cómo eran? ¿nos dice algo sobre eso?

Luna: Para mí que eran medio pobres
Maestra: ¿Por qué piensas que eran medios pobres? ¿el texto nos da alguna pista de eso?
Luna: Sí porque dice algo de lo que comen y como que comen poco casi siempre pan, algo así.
Maestra: Vamos a leer esa parte que menciona Luna para ver si podemos encontrar alguna otra pista.

Se vuelve a leer el pasaje para encontrar nuevas pistas para indagar sobre los temas que comienzan a reconocer los niños.

Fragmento 14

Francisca: Ah es como que no es de ellos y tienen que pagar
Luna: Trabajan en la chacra pero tienen que pagar para trabajar ahí ¿es eso maestra?
Maestra: ¿Qué creen ustedes?
Luna: Que sí porque si tienen que pagar para vivir y trabajan ahí es como que pagan para trabajar.

Para promover el intercambio de opiniones sobre la interpretación de los temas que se presentan en el cuento y vincularlos con el contenido disciplinar -pasado reciente- con los distintos abordajes que se realizan relecturas del texto y se momento se realizan dos preguntas para guiar, que permitan recuperar lo trabajado y las distintas toma de notas. ¿Qué tendría que pasar para que pudieran vivir mejor los chacareros según Morosoli? ¿Por qué habrán sido censurados Saltoncito y La Chacra? ¿Qué temas tienen en común?

Fragmento 15

Maestra: Antes de leer el cuento plantearon algunas ideas de porqué no se podría leer que están escritas en la pizarra, capaz nos pueden ayudar.
Lissandro: Yo no entiendo mucho por qué no se podía leer porque no dice nada malo ni malas palabras como pensábamos.
Luna: Para mí es porque cuenta cosas de la vida de los uruguayos y no querían que se hablara de eso
Maestra: ¿De qué habla que quizá no querían que se hablara?
Inés: De que habían pobres
Lissandro: Igual no entiendo por qué eso estaba mal
Luna: Porque decía lo que pasaba
Maestra: ¿Qué pasaba?
Inés: Que los de la chacra eran pobres y los dueños de la chacra se quedaban con la plata de ellos
Maestra: ¿Y eso qué significa?
Emanol: Que unos tienen más que otros porque unos tienen que alquilarle a otros para vivir pero la chacra no es de ellos.

A modo de cierre se pregunta sobre qué nos dejó el cuento y se promueve la

identificación de la nueva información que aporta en vínculo con el contenido de estudio. Por un lado, permite recuperar el contexto y las características de la vida de actores sociales. Por otro lado, se identifican problemas sociales presentes a lo largo del texto y se vincula con los textos y análisis que se han realizado para conocer acerca de un momento histórico de nuestro país.

Se recuperan las ideas de censura tanto desde el lugar de las canciones de las murgas que cuentan cantando como las notas periodísticas que aportan información. A partir de este intercambio observamos cómo los niños avanzan en las conceptualizaciones al mismo tiempo que buscan comprender las causas, tanto así como la incomprensión propia de la reflexión ante la perversidad que significó la dictadura. Con esto nos referimos a un intercambio donde se da cuenta de lo que se está abordando pero aún persisten preguntas y se generan otras nuevas por parte de los niños.

Fragmento 16

Maestra: Les propongo escribir algunas de estas ideas que ustedes plantearon, ustedes me dicen y yo las escribo. ¿Por qué habrán sido censurados estos tres libros? ¿Qué temas tienen en común?

Inés: Cuentan cosas que pasa a los uruguayos como la pobreza

Luna: Hablan de cosas que no querían que se supieran

Emanol: En los dos dice cosas sobre la gente y que hay que ayudarnos entre todos para que todos estén bien.

En síntesis, las situaciones de lectura de libros censurados permitió recuperar lo trabajado hasta este momento de la secuencia y promovió reflexiones en torno al concepto de censura. Se observa, a partir de los intercambios, cómo la lectura de los textos posibilita identificar temas con contenido social y promueve preguntas en los niños que generan nuevos avances conceptuales. Es así, que aparecen preguntas recurrentes pero con variantes en tanto la idea de censura en términos generales es comprendida pero lo que los niños quieren indagar es por qué fueron censurados y cómo es posible que se censure la lectura y las expresiones culturales. Claramente, no van a tener ni se les va a dar la respuesta, pero sí van construyendo un pensamiento propio que les permite ir aproximándose a nuevas conceptualizaciones.

Lectura a través de la maestra e intercambio sobre un texto informativo

Por último, analizaremos la primera situación del tercer eje al que denominamos “Libertad de expresión”. Nos propusimos favorecer la comprensión del pasado reciente a través de un texto disciplinar.

Durante los años más duros de la represión ir a determinados teatros, a la feria del libro, a cinemateca; participar de los clubes de libros o acudir a recitales se volvió un acto militante. Un clima de complicidad grupal envolvía todas estas manifestaciones, porque quienes circulaban, aún sin comunicarse, en esos espacios reconocían su pertenencia al círculo de resistentes. A comienzos de los 80, y después del gran acto del obelisco, hubo actitudes más explícitas. Entre ellas, la recuperación de algunas organizaciones gremiales y sindicales, el regreso de los jóvenes a las calles y, sobre todo, las caceroleadas y los apagones. Durante la <<transición>> se abrieron también otros ámbitos de oposición: semanarios de prensa (opinar), espacios en televisión (el chicho en el programa Decalegrón de canal 10) y revistas de humor (El Dedo, Guambia). Más descaradamente, a medida que el fin de la dictadura parecía acercarse el Carnaval supo convocar multitudes que encontraron en las letras y en el general desenfadado de la fiesta un camino de libertad para expresar la rebelión a los años de silencio.

Fuente: Artagaveytia L, Barbero C. Historia 3 Mundo, América y Uruguay (1850-2010) Conexiones Santillana. 2016 Montevideo, Uruguay.

El texto presenta distintos desafíos para los niños. Tal como señalan Dapino y Walacce “Como todo texto, para ser entendido, requiere que el lector reponga información no dicha (Olson, 1998), es decir, cómo deberían ser entendidos (2021, p, 265)”. Por ejemplo, términos como “un acto militante”, “complicidad”, “círculos de resistentes”, o cuando hace referencia a actos u organizaciones sociales, se entienden con más pertinencia si se conocen datos e información del contexto.

Otra dificultad del texto, es la referencia a distintos momentos que dan cuenta del proceso que llevó a la apertura democrática. Esas referencias exigen del conocimiento de cierta información que tiene que ser aportada por la maestra.

Siguiendo a Beatriz Aisenberg (2007, p,44) entendemos que leer para aprender un contenido disciplinar en Ciencias Sociales, implica que los niños lo interpreten y expresen lo que entienden. A medida que van realizando interpretaciones se realizan intervenciones docentes que promueven la participación, intervención e interacción entre los alumnos. Como ya hemos mencionado, las intervenciones consisten en brindar información que no está disponible en el texto y que es necesaria para ser comprendido. A este tipo de intervenciones, la autora las denomina consignas abiertas

ya que promueve que los alumnos se acerquen al texto a partir de lo que ellos más entienden y como cada uno puede. Las intervenciones buscan promover lo que entienden e interpretan del texto, es decir, leer. A medida que se avanza con la lectura se realizan “preguntas específicas”.

En un primer momento se recupera, a través de una instancia de intercambio y circulación de saberes, los rastros del recorrido realizado en relación a la identificación de problemáticas sociales del pasado reciente. Al iniciar, se propone la lectura de un texto que es utilizado en el liceo (secundaria) ante lo que varios niños sostienen que no lo van a poder entender por qué “es para grandes” o “eso es difícil”. A partir del intercambio colectivo se recuperan todos los textos y abordajes de los contenidos a partir de la voz de los niños, con apoyo de las distintas tomas de nota y la voz de la maestra. Estas intervenciones permiten contextualizar el texto y promover el ingreso al mismo con más seguridad y recuperando los saberes construidos así como el planteo de preguntas que aún persisten. Nos parece muy interesante compartir un intercambio que da cuenta de las reflexiones y análisis de los niños acerca de los mecanismos que se utilizaron durante la dictadura para censurar y generar miedo en la sociedad.

Fragmento 17

Lissandro: Yo no entiendo mucho eso de que no dejaban leer libros porque contaban lo que pasaba

(se genera un nuevo silencio)

Maestra: ¿Qué piensan los demás? ¿por qué no los dejarían leer o a las murgas no las dejaban cantar?

Francisca: Por eso maestra, porque contaban cosas que pasaban y no querían que se contara.

Lissandro: Eso yo lo sé pero igual no entiendo cómo no dejaban leer o cantar.

Maestra: ¿Qué es lo que no entendés, Lissandro? quizá te podemos ayudar con esto que planteas

Lissandro: Eso que no dejaban leer, no entiendo que no dejen leer o cantar porque es bueno leer a mí me encanta leer y también escribir.

Maestra: Lissandro, vos nos decís que entendés que no dejaban leer pero que igual no lo entendés porque a vos te encanta leer, capaz que lo que no entendés es ¿por qué no los dejaban leer?

Lissandro: Claro ¿por qué no los dejaban leer? si es lindo leer, no está mal leer

Maestra: Les propongo leer juntos el texto que traje y vemos si podemos encontrar alguna pista más para seguir entendiendo por qué no se podían leer esos libros y por qué algunas murgas y letras estaban censuradas ¿les parece?

Después de la lectura, a través de la maestra, se previeron algunas preguntas para promover el intercambio de opiniones: ¿qué nos cuenta este texto? ¿de qué se trata? A partir de estas preguntas identifican los lugares y se plantea una duda acerca de qué es

“cinemateca” donde se aporta información acerca de este espacio cultural referente de la sociedad, especialmente, montevideana. A medida que se avanza en el intercambio se realizan nuevas preguntas específicas, para orientar la interpretación del texto: ¿qué lugares nombra el texto? ¿Qué tienen en común los espacios que nombra, el teatro, el cine, los diarios, la televisión y el carnaval? ¿Qué pueden expresar las personas que participan en ellos, cantando, escribiendo, hablando? ¿Creen que se puede relacionar con lo que hemos conversado sobre decir y recordar? ¿por qué?

Fragmento 18

Maestra: Volvamos a lo que estábamos hablando ¿Qué tienen en común los espacios que nombra, el teatro, el cine, los diarios, la televisión y el carnaval?

Luz: En todos esos lugares va mucha gente

Emanol: Es como que todos son de arte maestra, el cine, el teatro, los libros

Luna: En todos se dicen cosas como la murga que dice lo que le pasa a la gente pero distinto.

Maestra: ¿Qué pueden expresar las personas que participan en ellos, cantando, escribiendo, hablando? ¿Creen que se puede relacionar con lo que hemos conversado sobre decir y recordar? ¿por qué?

Valentina: Para mí es como lo mismo porque todos cuentan cosas pero distinto

Francisca: Todos cuentan cosas que pasaron

Luna: O cuentan cosas que pasan

A partir de este intercambio se indaga acerca de las distintas formas que representan cada uno de esos espacios para identificar cómo cuentan la realidad y así reflexionar sobre la idea de “complicidad” y “círculos de resistencia”.

Fragmento 19

Maestra: ¿Cómo las cuentan?

Augusto: Las murgas lo cuentan cantando y en el cine con las películas también cuentan cosas pero de otra forma.

Lissandro: Los libros también cuentan cosas

Maestra: Les voy a leer de nuevo una parte que se refiere a estos espacios culturales de los que estamos hablando. (lee) “Un clima de complicidad grupal envolvía todas estas manifestaciones, porque quienes circulaban, aún sin comunicarse, en esos espacios reconocían su pertenencia al círculo de resistentes” ¿Qué quiere decir con complicidad?

Leonardo: Un cómplice es como alguien que está contigo como con los superhéroes tienen cómplices que los ayuda.

Bianca: Un cómplice es como alguien que está ahí y te ayuda, no sé cómo decirlo

Lissandro: Un cómplice es como medio misterioso como que está ahí pero no está.

Maestra: ¿Y por qué dirá que en esos espacios había una complicidad grupal?

Ana: Porque como que todos estaban ahí pero no estaban

Maestra: ¿Por qué te parece que es como que están ahí pero no estaban?

Ana: Porque vos leíste que no se hablaban entre ellos.

Este fragmento nos permite observar cómo los niños leen cuando recuperan lo que dice el texto y cuando requieren volver a leer para realizar nuevas interpretaciones. El intercambio en torno al término “descaradamente” significó nuevas lecturas y nuevas interpretaciones que dan cuenta de los avances y vinculaciones que realizan a partir de la lectura.

Fragmento 20

Luna: Claro maestra, porque las murgas en los tablados llevan mucha gente, porque a los uruguayos nos gusta mucho

Luana: Es como dijo la otra vez Amanda, es nuestra tradición y la gente quería ir a escuchar lo que cantaban las murgas

Maestra: ¿Por qué les parece que querían escuchar lo que cantaban las murgas?

Francisca: Porque antes no podían cantar todo todo.

Maestra: ¿Qué es todo, todo? ¿Qué no podía cantar?

Valentina: No podían cantar lo que les pasaba a los uruguayos.

Maestra: Bueno, nosotros leímos un texto que nos cuenta parte de lo que pasaba en nuestro país cuando se empezó a llegar al final de la dictadura y ustedes al principio dijeron que no íbamos a poder entenderlo porque era del liceo ¿qué les pareció el texto?

Bernardo: No era taaannn difícil porque lo leíste vos maestra.

Luz: Sí, al final entendimos (se ríe)

Maestra: Lo leímos juntos y pudimos entenderlo juntos.

En el cierre de la situación los niños pueden reconocer que pudieron leer y entender un “texto re difícil”. Así lo plantea Castedo (2001. p,2) y otros cuando sostienen que la lectura de textos que no fueron escritos especialmente para niños permite y habilita a los niños a buscar información para entender, ampliar la información, buscar respuestas a preguntas que se plantean sobre un tema de estudio.

Desarrollar una situación de lectura de un texto “difícil”, es decir, que no ha sido escrito para niños o para la edad de los niños con los que se está trabajando, requiere generar ciertas condiciones didácticas: genuino interés de los alumnos por el tema, propósito claro de lectura, posibilidad de equivocarse o de hacer aproximaciones parciales sin temor, posibilidad de discutir los problemas entre los alumnos y con el texto sin recurrir inmediatamente al docente, entre otras. (Castedo et. al, 2009, p.2)

Este marco de referencia permitió recuperar lo trabajado hasta ahora a lo largo de la secuencia. La misma continúa con la preparación de una entrevista a un actor social, referente de la murga como es Raúl Castro. Para la preparación se realiza una lectura de la biografía, escritura por sí mismos de preguntas, escritura a través de la maestra a partir de las escrituras por sí mismos y por último se realiza una escritura de conclusiones que recupera todo el recorrido de la secuencia.

En síntesis, en este apartado analizamos distintas situaciones de lectura, a través de la maestra, e intentamos mostrar cómo los niños a partir de los intercambios van avanzando en la comprensión de los distintos conceptos. La necesidad de volver al texto para comprender mejor o realizar nuevas interpretaciones, las contribuciones de los niños a partir de los saberes previos y las preguntas que se van generando a lo largo de las distintas lecturas. Tal como señalan Dapino y Wallace (2021, p. 287) “los diferentes espacios de lectura colectiva constituyen situaciones propicias para enseñar a leer en Ciencias Sociales” en tanto promueven interpretaciones y den cuenta de sus avances conceptuales así como las dificultades que presentan los textos o el propio contenido de enseñanza al mismo tiempo que habilitan a intervenciones docentes con preguntas o aportando información que aportan a la comprensión de los textos.

CAPÍTULO 4

Análisis de la encuesta

Cuando comenzamos a desarrollar la idea de este TFI y el tema a investigar, la pregunta que nos surgió y orientó todo el recorrido es ¿se enseña pasado reciente en 1er grado de la escuela primaria en las aulas uruguayas? Para aproximarnos a posibles repuestas nos apoyamos en el marco teórico ya señalado pero también considerábamos que era necesaria la voz de los maestros que son quienes están en las aulas. Es en este marco que se plantea la siguiente encuesta.

Nuestra preocupación radica en conocer más sobre cómo se trabaja el pasado reciente en 1er año en el caso de que sea una práctica de enseñanza. Este apartado busca examinar, con los alcances y limitaciones que posee una encuesta, las prácticas de enseñanza que los docentes manifiestan realizar y las razones que ofrecen de ello.

El formato de encuesta fue a través de Formulario de Google Drive lo que por un lado, garantiza el anonimato y por otro nos permitió llegar a maestros de distintos departamentos del país en un plazo corto. La herramienta contiene preguntas cerradas de respuesta simple y de respuesta múltiple. También se incluyeron preguntas abiertas con el propósito de aproximarnos a conocer la opinión de los maestros.

Se plantea un criterio excluyente para tabular las respuestas y es que la maestra declare haber sido o ser, actualmente, maestra en 1er grado. Realizamos el corte en 100 respuestas que incluye las distintas categorías de escuelas Común, Aprender, Tiempo Completo, Escuela Especial, Práctica y Tiempo extendido. Obtuvimos respuestas de maestros de los siguientes departamentos: Artigas, Canelones, Cerro Largo, Colonia, Maldonado, Montevideo, Paysandú, Rocha, Salto, San José, Tacuarembó y Treinta y Tres.

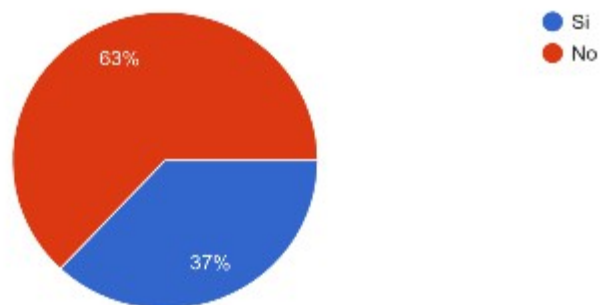
Las interrogantes iniciales que nos planteamos frente al tema de investigación fue ¿se enseña pasado reciente en primer grado? En el caso de que no se enseñe nos preguntamos ¿por qué? e indagamos sobre algunos posibles motivos como el lugar del contenido en el Programa escolar, el temor a recibir una sanción por violentar la laicidad, porque el docente considera que es un tema complejo, por entender que no hay que seguir hablando del tema y una opción abierta a que se planteen otros motivos.

Otra de las interrogantes que orientaron la encuesta es con respecto a los docentes que declaran enseñar el tema y ante ello nos preguntamos ¿cómo se enseña?

La encuesta intenta recabar información de lo que ocurre en las aulas uruguayas, apelando a la sinceridad que permite el anonimato de la misma.

Algunas de las hipótesis que teníamos era que los maestros, mayoritariamente, no enseñan pasado reciente en primer año, lo cual podemos confirmar, parcialmente, a partir de las respuestas.

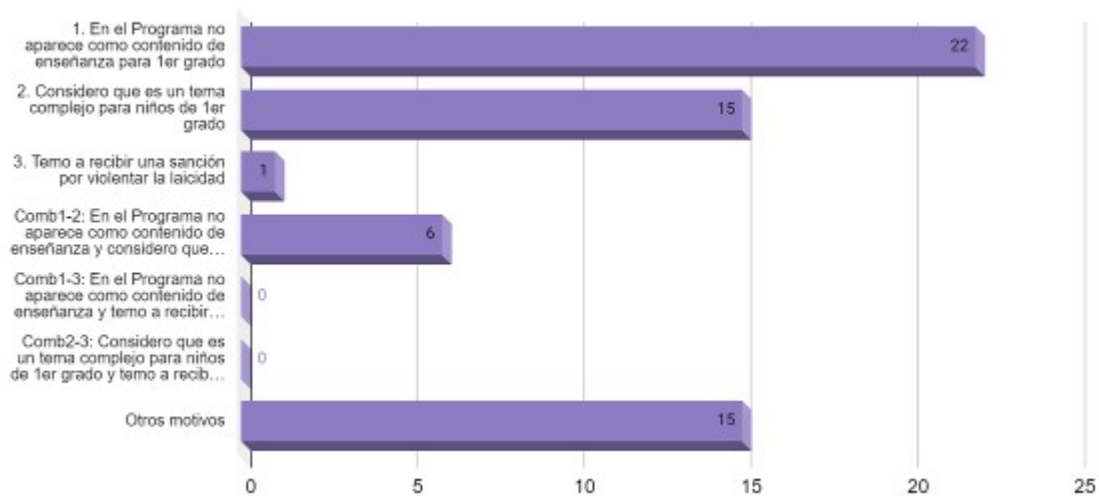
¿Trabaja pasado reciente en primer grado?
100 respuestas



Como se observa en el gráfico, 63% de los docentes que respondieron la encuesta declaran no enseñar el contenido pasado reciente en primer año. Nos adentramos en las respuestas que intentan indagar por qué no lo enseñan y en el caso de sí enseñarlo aproximarnos a comprender cómo lo hacen.

Al analizar las respuestas nos encontramos que el principal motivo, declarado, por el cual no se enseña es porque el contenido no está explícitamente en los contenidos establecidos en el Programa curricular del grado.

No trabaja pasado reciente en 1er año porque...



La gráfica recopila las respuestas de los docentes y unifica combinaciones de opciones. El 22% declara que no lo enseña porque no es un contenido programático en 1er año. Un 15% considera que no es un contenido acorde a la edad de los niños de primer año. Por otra parte, encontramos que el 6% de los docentes que declaran no abordar el contenido lo hacen por dos razones (Combinación 1-2), porque no está el contenido en programa del grado y porque no es acorde a la edad. Un solo docente declara que no lo enseña por temor a recibir una sanción por violentar la laicidad y un 15% declaran otros motivos que se detallan más adelante.

Estos resultados, en vez de considerarlos respuestas cerradas, nos generan nuevas preguntas y reflexiones ¿todos los contenidos que abordamos están en el Programa? ¿Todos los contenidos que enseñamos están estrictamente en el programa del grado? ¿no se aborda ningún contenido que no aparece en el grado? Preguntas que requerirían de un nuevo estudio e indagación pero que no podemos dejar de compartir y que invitan a la reflexión.

Un 15% de los docentes considera que es un tema complejo para ser enseñado en 1er año. Hubiera sido interesante indagar por qué considera que es complejo; en el marco teórico referimos y desarrollamos algunos aspectos al respecto. Esta puede convertirse en una línea de indagación de otros trabajos.

Contrariamente a nuestras hipótesis iniciales, el resultado de la encuesta expone que el temor a ser sancionado por violentar la laicidad no es declarado uno de los aspectos determinantes para no ser enseñado. Ante esto nos preguntamos ¿si no hubiera estado

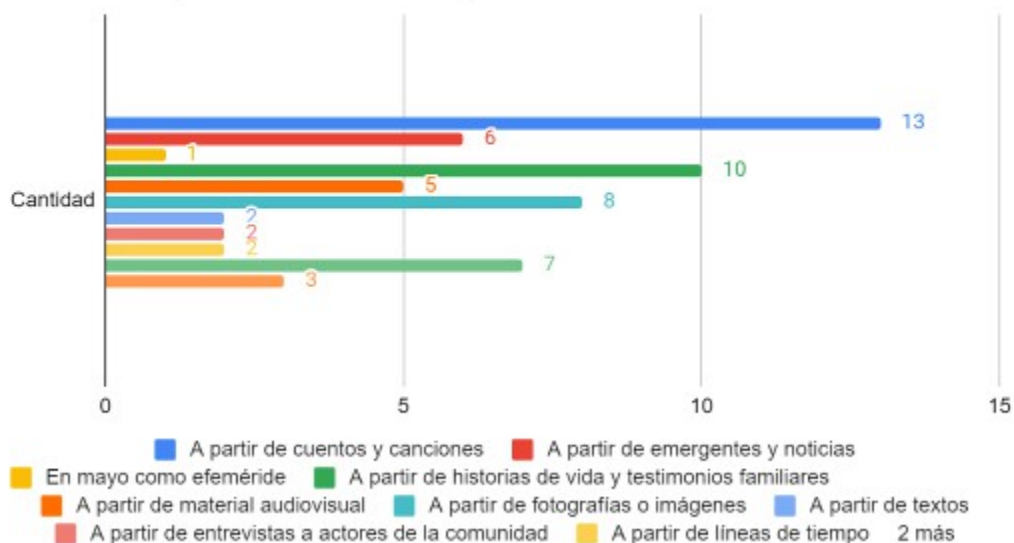
la opción referente al programa escolar, ¿el resultado sería el mismo?, ¿cómo operó la primera pregunta para resguardar ese punto? o ¿será que el carácter prescriptivo del Programa escolar es una limitante para la toma de decisiones autónomas por parte de los docentes? Aspectos que podrían indagarse en próximas investigaciones.

Dentro de la opción “otros motivos” los docentes plantean distintos criterios para no ser enseñado:

- Por ser un tema controvertido.
- Autocensura por las posibles repercusiones en las familias y poder obstaculizar las relaciones entre familia y escuela.
- Falta de formación.
- Por falta de tiempo pedagógico.
- Falta de tiempo personal para preparar y estudiar el tema, siendo el multiempleo una de las causas señaladas por los docentes.
- Una docente expresa que trabaja en un colegio privado que pertenece a una congregación católica que no habilita explícitamente el tratamiento del tema.
- El programa del grado es muy extenso y priorizan las “instrumentales”.
- Por no saber cómo contextualizar y abordarlo.

Por otro lado, aquellos maestros que respondieron que sí enseña el contenido pasado reciente, declaran que los recursos más utilizados son las canciones y cuentos así como testimonios e historias de vida.

Recursos que declaran usar para la enseñanza



Con respecto a los recursos que se podrían usar para enseñar el contenido el 71% selecciona el abordaje a partir de lectura de cuentos y a través de fotografías. Sin embargo, son muy pocos los que seleccionan la opción de lecturas de cuentos o libros que fueron censurados durante la dictadura. Esto nos permite pensar que se refieren a textos que ya plantean directamente el tema.



Por último se realiza una pregunta abierta que intenta recabar la opinión de los docentes acerca de la enseñanza del contenido: ¿consideramos que debería generalizarse su enseñanza? ¿por qué? A partir de las respuestas donde argumentan que sí debe ser enseñando, identificamos distintos ejes:

- Formación de ciudadanos críticos y reflexivos;
- Contenido disciplinar de las Ciencias Sociales
- Historia de nuestro país;
- Derechos Humanos;
- Formación y construcción de memoria colectiva e individual
- Comprensión de la sociedad y el mundo en el que viven.
- Democracia y Libertad
- Identidad

En las respuestas que plantean que no debe ser enseñado, podemos identificar los

siguientes aspectos:

- No es un contenido apropiado para la edad
- Es un contenido que no puede ser comprendido por niños de 1er grado
- Es un tema controvertido y puede generar enfrentamientos con las familias
- Es un contenido que se aborda en el tercer nivel y por tanto no se debe enseñar en 1er grado.
- Se deben trabajar otros contenidos
- Es un tema muy complejo y abstracto para niños de 6 años.

Nos parece importante señalar que varias de las respuestas, tanto quienes responden que sí como lo que responden que no debe enseñarse, señalan y coinciden en los aspectos referidos a la importancia de la rigurosidad y cuidados que se deben tener para abordar el contenido. También señalan la importancia de plantear el tema con objetividad y sin transmitir a los niños una visión unívoca. Con esto, nos parece importante señalar que subyacen aspectos que hacen a la profesionalidad docente, en tanto se señala la importancia de abordar el tema y el contenido con solidez teórica que garantice los aprendizajes con la “vigilancia epistemológica” propia del rol docente. Por otra parte, se observan argumentos que dan cuenta de que es un tema controvertido y que por tanto genera dudas al momento de decidir si ser enseñado.

A la luz de los resultados de la encuesta y a partir del análisis de las situaciones de lectura de la secuencia analizada, realizaremos algunas apreciaciones. Hay un 15% de docentes que declaran no enseñar el contenido porque es un tema complejo para ser enseñado en 1er año, mientras que un 6% toman el mismo motivo y lo relacionan con el Programa escolar. Ante esto, podemos decir que el contenido es un tema controvertido, como ya se ha analizado, pero claramente es un contenido al que los niños de primer grado pueden acceder al igual que todos los contenidos de las distintas áreas del conocimiento. Quizá la complejidad está señalada por lo controvertido y porque aún es un momento de la historia de nuestro país que tiene deudas con la sociedad.

Podemos decir que, la complejidad no está vinculada al contenido en sí mismo ya que los niños tienen mucha información, saberes e ideas previas porque son parte de la sociedad. A lo largo del análisis de las distintas intervenciones podemos ver como comienzan a generar preguntas y reflexiones para comprender el contenido y dan cuenta que tienen elementos para aprender y conocer más sobre el contenido.

Esperamos que la secuencia de enseñanza, que se expone en el presente TFI, constituya un aporte para saltar las barreras que obstaculizan la enseñanza de este tema en el 1er ciclo escolar.

CAPÍTULO 5

Conclusiones

Cuando comenzamos a pensar sobre el tema de este trabajo teníamos muchas interrogantes pero también la certeza de que la enseñanza del pasado reciente desde 1er grado era una deuda pendiente que comprobamos con los resultados de la encuesta. Esta deuda comienza por la interpelación de nuestras propias prácticas de enseñanza sobre el contenido y fue así que nos preguntamos ¿se enseña pasado reciente en 1er grado? Esta pregunta nos impulsó a nuevas preguntas ¿por qué no se enseña? y en el caso de que sí se enseña ¿cómo?

Ante la pregunta vertebradora del presente trabajo ¿Es posible enseñar pasado reciente en primer año a través de la lectura? Lo primero que podemos concluir es que sí es posible. Entendemos que existe un juicio moral por ser un tema controvertido que limita y obstaculiza su enseñanza.

Una de las razones declaradas por los docentes es que es un contenido que no está en el programa escolar del grado. Al respecto, podemos decir que este no debería ser una limitante para enseñarlo. Son muchos los contenidos que enseñamos que no se encuentran definidos programáticamente y no generan ese cuestionamiento. Por lo que consideramos que es necesario pensar en otros motivos que limitan para enseñarlo.

Por otra parte, un argumento muy presente en los docentes para no enseñar este contenido es que no es un tema acorde al grado, muy complejo para niños de seis años. Sin embargo, nuestras concepciones didácticas nos llevaron a tener otras hipótesis que dieron origen a una secuencia de enseñanza que hoy, a la vista de los resultados, nos permite concluir afirmando que los niños de primer grado tienen muchos saberes previos e ideas que les permiten ingresar al análisis y reflexión sobre el pasado reciente.

Podemos decir entonces, que se puede enseñar pasado reciente a niños de primer grado a través de las prácticas del lenguaje. El vínculo establecido entre las Didácticas de las Ciencias Sociales y las Didácticas de las Prácticas del Lenguaje nos da vastos recursos y elementos teóricos para poder diseñar propuestas de enseñanza.

Consideramos importante señalar que la enseñanza de un tema controvertido genera dudas y temores. Si bien los docentes no seleccionan esta opción en la encuesta como

motivo para no enseñar el contenido, entendemos que la posibilidad de recibir observaciones o cuestionamientos por parte de las autoridades inspectivas es un elemento que sobrevuela nuestras aulas.

Otro aspecto importante, que en ocasiones nos limita, son las tensiones que se pueden generar con las familias y esto lo vivimos en el transcurso de la investigación. Quizá este sea uno de los puntos más difíciles de enfrentar cuando decidimos enseñar un tema controvertido. No sería honesto, de nuestra parte, minimizar este aspecto, sin dudas es movilizador y desafiante, pero estamos convencidas que en tanto exista rigurosidad disciplinar y minuciosidad así como en el cuidado en las decisiones didácticas que tomamos, es posible enseñarlo y dialogar con las familias que sienten dudas o resistencias. Esto deja de manifiesto que la escuela no es ajena a la sociedad, sino que es parte de ella y omitir estos diálogos implicaría aportar al silenciamiento de una parte de la historia.

Ahora bien, quienes entendemos que la educación es el espacio social para promover individuos críticos y reflexivos así como sociedades justas y libres, no podemos dejar de generar aprendizajes que les permita a los niños ser parte de la sociedad entendiendo los procesos históricos y conocer el pasado para entender el presente.

Aún son muchas las dimensiones de análisis que incluyen a la enseñanza de este contenido, pero excede a este trabajo. Podemos concluir que los niños de 1er grado tienen saberes necesarios para ampliar sus conocimientos sobre el pasado reciente. También podemos decir que el abordaje, a través de situaciones didácticas de lectura y escritura, a través de la maestra y por sí mismos, promueven y permiten aprender un contenido disciplinar, en este caso un contenido de Ciencias Sociales. Se pueden leer textos diversos sobre pasado reciente; la lectura compartida es una vía de acceso a los contenidos, la intervención docente es central para garantizar accesos, favorecer intercambios y brindar oportunidades de pensar sobre el pasado reciente y la situación de lectura a través del docente es una intervención potente para promover aprendizajes de contenidos disciplinares.

Por último, queremos señalar que es necesario hacer nuestros los aportes teóricos que vinculan las Didácticas de las Ciencias y la Didáctica de las prácticas del Lenguaje y desarrollar secuencias de enseñanza que promuevan lectores y escritores autónomos, sólo así estaremos fomentando la formación de sujetos críticos y reflexivos que puedan hacer de esta sociedad un lugar más justo y libre para todos. Es la escuela pública el

lugar que elegimos para dar esta construcción individual y colectiva.

EPÍLOGO

*Les hablará de su infancia
Cuando llegue el momento
Sin decirlo en palabras
Sin nombrar al dolor
Bastará con su acento
En la noche estrellada
En la cuerda de primos
Con un pueblo alrededor*

*De dónde vienen
De dónde salen
Los herederos de
La tradición
Escuchen otra voz
De quién será
La murga vive
Nadie la enseña en
ningún lugar
Los botijas se la saben
Y después quieren cantar*

*Iluminando el pasado
Desafiando al futuro
Denunciando el presente
Con un simple ritual
Los futuros murguistas
Van a ver cada noche
A la murga ensayando
El futuro carnaval.*

*Los futuros murguistas
Letra y música: Jaime Roos*

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B (1994). *Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la Didáctica de estudios sociales para la escuela primaria*. En *Didáctica de las ciencias sociales Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós Educador.
- Aisenberg, B (2005). *La lectura en la enseñanza de la historia. Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos*. Buenos Aires, Revista Lectura y Vida.
- Aisenberg, B (2010). Ayudar a leer en Ciencias Sociales. Artículo publicado En *Quehacer educativo* No 83. Publicación de la Federación Uruguaya de Magisterio– Trabajadores de Educación 45
- Alegría, M. y Cisternas, T. (2018). *Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo*. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (2), 100-119. DOI:<http://doi.org/105565/rev/jtl3.774>
- Alfaro, M. Di Candia, A (2013/2014). *Carnaval y otras fiestas*. IMPO. Montevideo, Uruguay.
- Anguita, J.R. Repullo Labradora y J. Donado Campos. (2002). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)*. link: <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>
- Barrán, J.P (2010). *Laicidad*. En *Epílogos y legados. Escritos inéditos/Testimonios*. Montevideo, Ediciones de La Banda Oriental.
- Bossí, F.; Pesclevi, G.; Salvador, C. (2015). Libros que muerden: una colección que resplandece. IV Jornadas de Intercambio y Reflexión acerca de la Investigación en Bibliotecología, 29-30 de octubre de 2015, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5393/ev.5393.pdf
- Caffa, Franca (editora). (1985). *Páginas prohibidas en Uruguay*. CESPI. Consejo Municipal de Milán.
- Camiloni, A (2001). *Sobre la programación de la enseñanza en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós Educador. Argentina.
- Carretero, M. Rosa, A. González, M.F (2006), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires. Paidós educador.
- Castedo, M. coord (2009). *Lectura de textos que no han sido escritos para niños*. En *Prácticas del Lenguaje Anexo 5*. Dirección General de Educación y Cultura, Buenos Aires.
- Castedo, M. (2018). *Leer y escribir para aprender: Módulo N° 5*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm647.pdf>
- Castedo, M. et. al. (2009). *Lectura de un texto que no ha sido escrito para niños (Anexo 5)* en *La diversidad en los animales*, 1er y 2do año. *Prácticas del lenguaje en contextos de estudio*. Dirección Provincial de Educación Primaria. Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Chaves, V. Weiler, C (2016). *Los estudios de casos como enfoque metodológico*. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*
- Chouitem, D (2018). *Carnaval, dictadura y después. Decir y no decir bajo censura*. Montevideo, Banda Oriental.
- Dapino, M. Wallace, Y (2021). *Prácticas de lectura en el estudio de las migraciones en aulas plurigrado*. En Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.). (2021). *Enseñar en la*

- diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones ; 74). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>
- Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. Material de apoyo para la enseñanza. Provincia de Buenos Aires, 2016.
- Espinoza, A. Pitton, E. Casamajor, A y Aziz, C (2012). *Escribir para aprender ciencias naturales. cuando los alumnos le dictan al docente*. ACTAS III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Espinoza, A. Casamajor, A (2013). *Reflexiones acerca de la enseñanza de la naturaleza del conocimiento científico. IX Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias*. Buenos Aires, UBA Facultad de Filosofía y Letras.
- Espinoza, A., Pitton, E.; Casamajor, A. ; Aziz, C. (2015). *Escribir para aprender Ciencias Naturales. Cuando los alumnos le dictan al docente*. ACTAS III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en:<http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/actas/Espinoza.pdf>
- Ferreiro, E y Teberosky, A (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno editores.
- García-Debanco, C. Laurent, D y Galaup, M (2009). *Las formulaciones de las escrituras transitorias como testimonios del saber en el curso de su apropiación en el marco de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria*. Pratiques, 143-144, diciembre, pp. 27-50. Traducción: Flora Perelman
- García Ferrando M (1993). *La encuesta*. En: García M, Ibáñez J, Alvira F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Garriga, M. C. y Pappier, V (coordinadoras) (2016). *Enseñanza del pasado reciente*. Experiencias pedagógicas en la Escuela Graduada Joaquín V. González. Libros de cátedra, 2019. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Harriet, S. (1). *Mirada a la dictadura desde los usos de la Historia: aproximación a los manuales escolares de Historia Nacional para sexto año de educación primaria*. Cuadernos Del Claeh, 29(93), 131-148. Recuperado a partir de <https://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclaeh/article/view/76>
- Helguera, M (2004). *A salto de sapo. Narrativa uruguaya para niños y jóvenes : configuración y vigencia del primer canon (1918-1989)*. Montevideo, Trilce.
- Hoz, Gabriela (2016). *Estudiar los carnavales. Lecturas y escrituras en contextos de estudio de Ciencias Sociales*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53383>
- Jimenez V. Comet C (2016) Los estudios de casos como enfoque metodológico. ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias sociales y Humanidades.
- Lerner D. (2001). El quehacer en el aula como objeto de análisis. Textos. [Versión electrónica]. Revista Textos 27.
- Lerner, Delia (2002). *La autonomía del lector. Un análisis didáctico*. Buenos Aires. Revista Lectura y Vida. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf/view
- Lerner D, Aisenberg B y Espinoza A. (2011) La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias naturales y de Ciencias Sociales.Una investigación en didácticas específicas. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Lerner, D; Larramendy, A; Cohen, L. (2012). *La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la*

- historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica*. Clío & Asociados (16), 106-113. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5543/pr.5543.pdf
- Markarian, V. Jaime Yaffé, J (2013). Revista de la Biblioteca Nacional N° 8, 2013 "Barrán". Montevideo, Universidad de la República. pp. 245-255
- Marradi, A. Archenti, N. Piovani, J.I (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé.
- Miras, Mariana (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe, Infancia y Aprendizaje*. To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Perelman, Flora (2005). *El resumen escrito escolar como práctica de adquisición del conocimiento*. Buenos Aires. Revista Lectura y vida.
- Passegi, Rosa. Contale a Rosa, sobre libros prohibidos en la dictadura. Recuperado: <https://contalearosa.blogspot.com/search?q=dictadura>
- Peveroni, R (2020). *Un golazo a la memoria. Libros infantiles prohibidos en la dictadura*. Programa de Educación Inicial y Primaria (2008). ANEP-CODICEN. Uruguay.
- Rico, A (coord) (2008). *Investigación histórica sobre la dictadura y el terrorismo de estado en el uruguay (1973-1985)*. Udelar, Comisión sectorial de investigación científica (CSIC). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Centro de Estudios Interdisciplinarios uruguayos (CEIU), Montevideo.
- Sancha, I.E. (2017). *Escrituras en las clases de matemática para explicitar, reorganizar y sistematizar lo aprendido: Análisis de una secuencia*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1380/te.1380.pdf>
- Siede, Isabelino (2010). *Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En Ciencias Sociales en la escuela. Buenos Aires, Aique.
- Stake, R.E (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Universidad de la República Oriental del Uruguay (UDELAR). Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). (2008) *Investigación Histórica sobre la Dictadura y el Terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)*. Tomo II. Sección 3. Las violaciones a los Derechos Civiles. Apartado 2. La dimensión cultural de la represión estatal.
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones; 74). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>

ANEXO

Planificación de la secuencia: Enseñar pasado reciente en 1er grado de la escuela primaria

Realizada por Brusa, Lucía y Fariello, Alejandra

Destinatarios: 1er año de escuela primaria

Contenido: leer y escribir para aprender pasado reciente

Formulación del problema: ¿Qué es tener memoria?

Ejes:

1. La memoria ¿Qué es la memoria?
2. Las libertades ¿por qué habrán sido censuradas?
3. Los derechos humanos y la libertad de expresión

Primera etapa. Actores sociales y memoria: la murga y el permiso para decir

Propósito: Recuperar problemas del pasado reciente a través de algunos repertorios de expresiones artísticas como la murga.

Situación didáctica 1

Lectura a través de la maestra: De artículo periodístico: Título y fragmentos de una entrevista acerca de la historia del carnaval uruguayo.

Propósito: Promover la interpretación colectiva del texto que vincula historia y carnaval, partiendo de un problema del presente.

Pregunta: ¿Cómo y quienes expresan alegría en el tablado/carnaval?

Momentos:

- a) Instalar un espacio de intercambio en torno a las anticipaciones que puedan ser realizadas en función de los conocimientos previos y en relación a los indicios textuales (tristeza-tablado) en relación a la pregunta/consigna
- b) Se comparte la lectura de algunos fragmentos de la [nota](#), que versan sobre: los carnavales de antes: la fiesta en la calle y la participación de la gente, la institucionalización, la permanencia a pesar de conflictos sociales y la importancia desde el punto de vista histórico de recuperar el arte popular (la voz) Se acompañará con imágenes como portadores de información no lingüística.

<i>Fragmentos</i>	Intervención docente
<i>“La tristeza espantosa de un año sin tabladros” Conversamos con Milita Alfaro</i>	¿Es triste no ir al tablado? ¿por qué? ¿han ido? ¿cuándo? ¿con quién? ¿qué se puede hacer en ese lugar?

<p>sobre carnavales bárbaros y suspendidos</p>	<p>¿por qué hablará de carnavales bárbaros?</p> <p>En algunos momentos, como ahora, el carnaval se suspendió (solo 4 veces) ¿Qué motivos o por qué creen que se habrá suspendido?</p>
<p><i>“En 1985 una murga descolorida canta frente a las cámaras de televisión de Saeta...En 1960 un carro alegórico tan grande como un edificio de tres pisos se ve idéntico a un motociclista eufórico que fuma sin vergüenza (...) Más atrás, niños, con permiso de sus padres, se ponen caretas y visitan las casas de sus vecinos. Más atrás, los festejantes escalan las paredes de las casas, invaden los hogares, se pelean y celebran, rompen todo a su paso y salen corriendo”</i></p>	<p>¿En este fragmento hay algunos datos que ustedes no sabían del carnaval? ¿Qué querrá decir “más atrás”?</p> <p>¿El carnaval acompaña a los uruguayos desde hace mucho tiempo?</p>
<p><i>Es una tradición que tiene más de dos siglos. Es difícil encontrar manifestaciones culturales y sociales que a lo largo de tantos años nos hayan acompañado anualmente, y sin faltar.”</i></p>	<p>¿Qué querrá decir que "es difícil encontrar manifestaciones culturales y sociales..."? </p>
<p><i>“En todos los gobiernos se mantuvo el carnaval (...) la propia dictadura, más allá de todos los controles, la represión, la censura y todas las trabas que le puso al carnaval no quiso pagar el precio político que significaba prohibirlo”</i></p>	<p>Qué querrá decir que la dictadura "no quiso pagar el precio político que significaba prohibirlo"? ¿A qué se refiere con "precio político"?</p>
<p><i>“Recuperar la voz o el punto de vista de estos sectores supone recuperar fuentes que no son con las que habitualmente trabaja el historiador”</i></p>	<p>¿Qué querrá decir que trata de "recuperar fuentes que no son con las que habitualmente trabaja el historiador"? ¿Acaso el historiador no trabaja con la historia? ¿El carnaval no es parte de la historia?</p>

c)

- d) Visionado de fuente audiovisual documental "[Carnaval del Uruguay](#)" Diego Waisrúv. (Discovery Channel para Uruguay Natural TV)
- e) Toma de notas colectiva. Se recuperan impresiones generales de lo observado, completando las ideas iniciales acerca del carnaval.

Situación didáctica 2

Lectura por sí mismos en pequeños grupos. En duplas o tríos. Fragmentos de entrevista a Raúl Castro y Ana Bello en documental "Carnaval del Uruguay"

Propósito: Profundizar en una de las características distintivas del carnaval uruguayo y de la murga, su carácter hablado lo que dice.

Pregunta: ¿Qué pueden expresar las murgas cuando dicen cantando?

Momentos:

- a) Intervención docente. Recuperación de lo trabajado, hemos conversado sobre el carnaval como fiesta. Interrogar ¿recuerdan cuál era una de las agrupaciones más representativas? ¿por qué?
- b) Se integran grupos que cuenten con por lo menos un lector con autonomía para leer lo que algunas personas que han participado o estudiado acerca del carnaval tienen para decir acerca de la murga. Se podrán proponer la distribución de roles para lectura y exposición al colectivo. La docente interviene por los grupos andamiando la lectura por sí mismos.

"LA MURGA ES UN GRUPO DE GENTE QUE TRATA DE COMUNICAR LO QUE PASA DURANTE TODO EL AÑO, TRANSFORMANDO **LA REALIDAD EN ALEGRÍA**". (Raúl Castro. 2016. Documental El Carnaval en Uruguay.)



"EL CARNAVAL ES EL LUGAR DONDE LA **GENTE SALE Y SE MIRA, NOS RECONOCEMOS** COMO PUEBLO" (Ana Bello 2016. Documental El Carnaval en Uruguay.)



“EL URUGUAYO NO BAILA, EL URUGUAYO **CRITICA Y REFLEXIONA** Y ESA ES SU MANERA DE VIVIR SU CARNAVAL, YO LO VEO COMO EL **CARNAVAL DE LA PALABRA.**” (Ana Bello 2016. Documental El Carnaval en Uruguay.)



EL MURGUISTA ES “UN CANTOR (...) PIENSA QUE PUEDE **CAMBIAR EL MUNDO** CON UNA ESTROFA DE UNA CANCIÓN, QUE SE ANIMA A REÍRSE DE SÍ MISMO” (Raúl Castro.2016. Documental El Carnaval en Uruguay.)



- c) Puesta al colectivo. Espacio de interpretación con consignas diferenciadas. ¿Pudieron organizarse para el trabajo ¿Qué les parecieron los textos? ¿De qué trataban? ¿Cómo lo supieron?
- d) Cada grupo expone brevemente. Mientras la docente va anotando algunas palabras claves que permitan continuar luego con la interpretación.
- e) Ahora les propongo seguir conversando un poco más y por eso deje en la pizarra algunas palabras que vamos a tener de referencia para pensar las respuestas: ¿Qué cosas nos comunica o nos cuenta la murga?, ¿Al cantar se podrá transformar la realidad en alegría?¿Es posible?, ¿por qué el murguista querrá cambiar el mundo?, ¿Por qué será que a los uruguayos nos gusta la murga y el carnaval?

- f) Toma de notas colectiva. Los niños dictan lo que les “quedó” de los textos trabajados.
- g) Las palabras con negrita indican los tópicos del intercambio, quedan los textos expuestos en cartelera temática “CARNAVAL Y MURGA”

Situación didáctica 3

Lectura a través de la maestra: De repertorio, “Despedida del Gran Tuleque” interpretada por murga Falta y Resto

Propósito: Favorecer el análisis de textos que hacen referencia a los derechos humanos, la libertad, la solidaridad y la justicia.

Pregunta: ¿Por qué algunas personas/actores sociales expresan esas ideas/problemas de la realidad en sus canciones?

Momentos:

- a) Hoy vamos a escuchar una canción de murga que nos invita a pensar en un problema de la realidad que pasó no hace mucho en nuestro país. Recuerden estar atentos a los indicios (pistas) que nos dan las palabras
- b) Visionado de fuente audiovisual “Despedida del Gran Tuleque” de Mauricio Rosencof cantada por la murga Falta y Resto <https://youtu.be/0ZGoEPJqqj8>
- c) Abordaje como fuente escrita, análisis de fragmentos.
- d) Toma de notas colectiva sobre lo que "deja" o "queda" como reflexión grupal después de leer esta canción ¿Qué más sabemos sobre el carnaval y la murga a partir de la Despedida del Gran Tuleque? ¿Cómo se relaciona esto con lo que leímos la clase anterior?

Fragmento textual	Intervención docente.
Carnaval El Dios Momo te ha vuelto a soñar Y la murga, despierta divina, fugaz golondrina Qué siempre volverá (...) Sombra de la sombra de una esquina La noche que el amor fue clausurado	Relacionar estas primeras partes con la libertad de decir que se expresaba en las palabras de Castro y Bello y la expresión “la noche que el amor fue clausurado” Indagar en las interpretaciones del término clausurado, que datos del contexto extraescolar ayudan a entender esta idea. ¿Qué es clausurar? ¿Qué querrá decir con "la noche que el amor fue clausurado"? ¿Es posible clausurar el amor? ¿A qué hace referencia cuando habla del amor? ¿Qué piensan que se puede prohibir o clausurar a una murga o al carnaval? Establecer vinculaciones con lo leído sobre carnavales suspendidos en primera clase. E introducir la idea de

	<p>censura. Si bien el carnaval no fue suspendido en Dictadura, la censura de los textos estuvo presente, controlando los textos para cantar. Se sitúa el momento histórico. 1973-1985</p>
<p>Redoblando esperanza y coraje por margaritas de amor y de paz por los chiquitos que faltan por los chiquitos que vienen uruguayos, nunca más</p>	<p>En la reflexión con este fragmento se busca identificar un problema de la realidad social vinculado a los detenidos desaparecidos.</p> <p>¿quiénes serán los chiquitos que faltan? ¿por qué faltaran?</p> <p>Hace un tiempo corto estuvimos conversando de una marcha que se hace el 20 de mayo en 18 de julio, ¿recuerdan?</p> <p>Vimos que en el barrio habían pintadas muchas margaritas sin un pétalo. ¿qué representaba?</p> <p>Proveer datos del contexto histórico de la época en que fue escrita la canción, cuando aún no se sabía del destino de los niños secuestrados.</p> <p>Aportar datos desde hoy y qué actores intervinieron en la búsqueda de esos niños.</p> <p>Entonces ¿por qué dirá uruguayos nunca más? ¿porque nos habla a todos?</p>
<p>Esta murga que dice y no grita esta murga que no callará vendrá por las callecitas arrabaleando la vida la del humo volverá.</p>	<p>Vinculación La libertad de expresión en tiempos de dictadura y el fragmento de la nota periodística que refería a la censura pero no a la prohibición del carnaval en dictadura.</p>

Situación didáctica 4

Lectura a través de la maestra. De repertorio. “Los días sin memoria” interpretada por murga La trasnochada

Propósito: Promover el análisis y la interpretación en torno a un texto que versa sobre la memoria.

Pregunta: ¿Qué hechos o momentos puede ser importantes para guardar en la memoria y por qué?

Momentos:

- a) Intervención docente: Explicitación de la consigna hoy vamos a trabajar con una parte del texto cantado que escuchamos antes ¿recuerdan el nombre?,
- b) Visionado de fuente audiovisual. Canción “Los días sin memoria” murga La

trasnochada. <https://youtu.be/ThlrBQnMv6k>

- c) Espacio de intercambio. Interpretaciones primarias a partir del visionado del espectáculo artístico. Pregunta problema. ¿Por qué creen que la murga nos invita a tener memoria? Posibles intervenciones ¿Tener memoria es recordar?, ¿Qué puede ser importante guardar en la memoria para ustedes y por qué? ¿La memoria nos ayuda a no olvidar?
- d) Abordaje como fuente escrita, análisis de fragmentos. La maestra lo va a leer y además lo van a poder mirar porque está escrito en la pizarra. Luego vamos a seguir conversando.
- e) Plantear la importancia de la memoria individual y colectiva, ejemplificar a través de la recurrencia a la primera actividad al historizar el término carnaval y lo importante de no olvidar los hechos que le suceden a una sociedad.
- f) Toma de notas colectiva sobre lo que "deja" o "queda" como reflexión grupal después de leer esta canción ¿Qué más sabemos sobre el carnaval y la murga a partir de Los días sin memoria de La trasnochada? ¿Cómo se relaciona esto con lo que leímos la clase anterior y con lo que venimos estudiando?

Fragmento textual	Intervención docente
<p>No te olvides de los días cuando todo estaba mal No pienses que la alegría es una cuestión de suerte hay que salirle a la vida Con las ventanas abiertas.</p>	<p>.¿Qué querrá decir la canción con “no te olvides de los días cuando todo estaba mal”? ¿De qué días hablará? ¿Los días pueden ser “malos” para las personas y también para los grupos? Situación el contexto histórico, proveer información desde la voz docente.</p>
<p>Entre lágrimas y esquinas se olvida lo que lastima y bajo, y bajo la piel se anidan las heridas que andan dormidas</p>	<p>El dolor y el olvido es parte de la memoria individual y colectiva.</p>
<p>Los días que no hay memoria, el cielo se pone gris y anda el recuerdo escondido tratando de ser feliz...</p>	<p>El olvido y la memoria. La importancia de no olvidar para una sociedad, un país. Pensar en memorias colectivas.</p>

Situación didáctica 5

Escritura de los niños por sí mismos en duplas de textos provisorios.

Propósito: Promover la escritura por sí mismos

Pregunta ¿por qué para las personas es importante decir y recordar?

Momentos:

- a) Plantear la consigna acerca de la escritura en duplas, contribuir a la organización de la escritura y los roles.
- b) Realizar la lectura a través de la maestra de la pregunta, escrita en pizarra y dar lugar a una puesta en común de lo que creen que se espera con la pregunta, qué ideas de las trabajadas ir recuperando para la construcción posterior, promoviendo que la mayor parte de los alumnos puedan expresar lo que van pensando.
- c) Dar lugar al espacio de trabajo en duplas, andamiando el intercambio entre los niños que les permita escribir una respuesta provisoria que será retomada en la escritura colectiva posterior.

Situación didáctica 6

Escritura a través de la maestra de un texto colectivo que recupere y organice las ideas acerca de la importancia de decir y recordar.

Propósito: Promover una instancia de escritura por dictado a la maestra para que de rastros de lo que se comprendió al tema de estudio.

Momentos:

- a) Explicitación de la consigna. Hoy vamos a retomar las interpretaciones sobre los temas que estamos trabajando para escribir juntos una idea de lo que van aprendiendo acerca de carnaval y memoria.
- b) Pero antes de empezar a pensar en lo que van a escribir pueden revisar las notas que fuimos dejando cada vez que leímos una canción y también la respuesta que escribieron en duplas acerca de la pregunta ¿por qué es importante decir y recordar? y revisar en los portadores de información sobre el tema que hay en la clase.
- c) Se explicita que la organización del escrito colectivo al igual que en las actividades anteriores, me van a ir dictando lo que les “quedó” de los temas que estudiamos: carnaval y memoria.
- d) Dar lugar a las primeras formulaciones y contribuir a poner en relación libertad de expresión, y el arte (canciones como vimos y literatura como vamos a ver) como lugar para decir y mantener memoria.
- e) Construcción colectiva andamiada por la intervención docente

Segunda etapa: Libros y literatura, libros censurados en la dictadura

Lectura a través de la maestra. Realizar lecturas de textos literarios de libros censurados permite, a través de las imaginación, la comparación y las metáforas reconocer problemas y conflictos sociales

Propósito: Promover la lectura de textos literarios para indagar procesos históricos.

Organización: Se realiza la lectura de tres cuentos (en distintos momentos) censurados, de escritores uruguayos, durante la dictadura militar.

Selección de libros seleccionados

- 1) Saltoncito de Paco Espínola (1948)
- 2) Perico (1947) de Juan José Morosoli.
- 3) En la Selva hay mucho por hacer de Mauricio Gatti (1971)

Situación didáctica

Cuento clásico nacional, relato infantil: “Saltoncito”

Lectura a través de la maestra

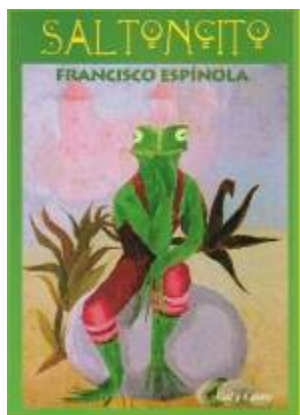
Pregunta: ¿por qué habrá sido censurado?

Propósito: Recurrir a obras literarias para comprender el pasado reciente

Momentos:

Primer momento de la lectura

1. Resignificar lo trabajado en torno a las canciones de murgas. Les contamos a los niños que vamos a leer juntos libros de escritores uruguayos, que hace un tiempo, pero no tanto, no estaba permitido leer al igual que ocurría con el carnaval.
2. Se presentan los tres títulos en una lista, en el siguiente orden: “Perico”, “Saltoncito” y “En la selva hay mucho por hacer”, de esta forma la lectura del primer libro no está en el primer lugar de la lista.
3. Leemos la lista de títulos que vamos a leer
4. Hubo un tiempo en el que no se podían leer estos libros ¿por qué se imaginan que no se habrán podido leer estos libros? Con esta pregunta promovemos el interés por conocer el contenido de los libros.
5. Hoy vamos a leer Saltoncito de Francisco “Paco Espínola” -Breve biografía del autor a partir de la maestra.
6. En la lista ¿Dónde dice Saltoncito? ¿Cómo podemos encontrar el título en la lista de libros que vamos a leer?



7. Leemos el título ¿por qué se llamará Saltoncito? ¿a qué hará referencia? ¿qué creen que puede ocurrir en el libro? A partir del título del libro promover anticipaciones acerca del protagonista principal, posibles problemas.
8. Vamos a leer el cuento, es un poco más largo de los que hemos leído hasta ahora así que es importante recordar los acuerdos que hicimos para el momento de la lectura. Por eso por momentos lo voy a narrar y en otros vamos a leer directamente del libro

Durante la lectura

- 1) Narración desde el inicio hasta que Saltoncito es encarcelado con apoyo de las ilustraciones.





- 2) Lectura del texto pgs 18-21 donde comienza el diálogo entre Saltoncito y el carcelero.
- 3) Narración del recorrido por el palacio cuando el carcelero lo deja ir y el encuentro con el REY



- 4) Lectura del diálogo entre el Rey y Saltoncito, pg 23.
- 5) Narración de cómo el Rey llegó a ser Rey
- 6) Narración: Saltoncito el príncipe, el carcelero que ahora es mariscal, la presentación al pueblo, el baile



- 7) Lectura de la pgs 36 y 37: diálogo entre Saltoncito y Flor de Nenúfar
- 8) Lectura de las pgs 44 y 45 donde Saltoncito dialoga con su padre sobre

la baja de impuestos al pueblo, la liberación de los presos

9) Narración: salen a buscar a la mamá de Saltoncito y el encuentro



10) Lectura última pg 48.

9. ¿Qué hizo Saltoncito por el pueblo cuando fue príncipe? Analizar el pasaje donde Saltoncito elimina impuestos y libera a los presos
10. Su mamá siempre ponía tres cubiertos en la mesa ¿por qué lo hacía? ¿qué creía? ¿qué pasó cuando se encontraron?
11. Seguidamente a la narración y lectura se toman notas de los comentarios de los niños
12. Pregunta: ¿Por qué lo habrán prohibido? Vamos a ir anotando las ideas y respuestas de los niños para ser recuperadas en las siguientes etapas de la secuencia. A medida que se avanza en la lectura de los distintos libros se van añadiendo las columnas con el título

	Saltoncito	Perico	En la selva hay mucho por hacer
¿por qué habrá sido censurado?			

Situación didáctica 8

Lectura a través de la maestra

Libro “En la selva hay mucho por hacer” de Mauricio Gatti

Pregunta: ¿por qué habrá sido censurado?

Propósito: Recurrir a obras literarias para comprender el pasado reciente

Momentos

1. Lectura del cuento
2. Intercambio sobre lo leído

3. ¿Por qué habrá sido censurado?
4. Recontextualización de la obra

¿A qué le tenían miedo los animales? ¿qué pasó cuando llegó el cazador? ¿a dónde los llevó? ¿ellos pudieron defenderse? ¿cómo se sentían los animales? ¿qué querían lograr los animales? ¿qué querían arreglar? ¿Quiénes los ayudaron a volver a la selva?
5. Volver a pensar por qué habrá sido censurado. Retomamos la idea de que fue un libro prohibido al igual que Saltoncito.
6. Les proponemos que nos dicten sus ideas acerca de por qué habrá sido un libro que no se podía leer.



Situación didáctica 9

Lectura a través de la maestra

Libro “Perico” de Juan José Morosoli

Pregunta: ¿por qué habrá sido censurado?

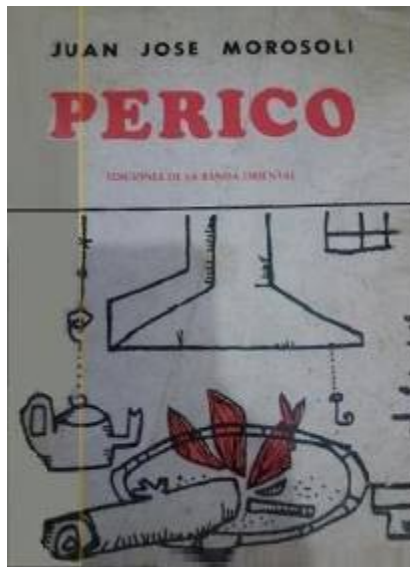
Propósito: Recurrir a obras literarias para comprender el pasado reciente

Momentos

1. Hoy vamos a leer un libro de Juan José Morosoli. Les voy a contar algunas cosas de su vida. Nació en el año 1899 en la ciudad de Minas. Sus libros cuentan historias de personas que viven en el campo, en medios rurales. En general, los personajes son personas sencillas y humildes. Su familia era muy

humilde y él sólo pudo ir a la escuela hasta 2do año, a los nueve años empezó a trabajar en un bazar y una librería de su tío como mandadero. En la librería empezó a estudiar y leer de forma autodidacta. Se compró un almacén donde trabajó toda su vida. También participó como periodista y escribió obras de teatro. Se casó y tuvo dos hijas. En 1947 escribió un libro para niños “Perico” con varios cuentos. Este libro, no se podía leer durante la dictadura en nuestro país. Al igual que “Saltoncito”.

2. Observando ambas tapas de los libros ¿qué aspectos de la vida del campo se representan? ¿ustedes tienen familiares que vivan en el campo o han ido? ¿qué diferencias hay con nuestra vida en la ciudad?



3. Se entrega a cada niño el índice del libro para aproximarlos a las temáticas del libro

índice

Arenero	5
La geografía	8
El novelista	10
El carretero	12
La industria	14
El domador	16
Los hijos	18
La lluvia	20
Las cañadas	22
El aguatero	24
Los juguetes	26
La chacra	28
Las caballadas	30
El garcero	32
El árbol en el campo	34
Los boyeros	36
El camino	38
Los carboneros	40
El quacho	42
La querencia olvidada	44

Hoy vamos a leer el cuento “La chacra” ¿alguien sabe qué es una chacra?



Después de la lectura

1. Identificar el trabajo que se realiza en el campo ¿Qué actividades se realizan en la chacra?
2. Identificar las condiciones de vida de los trabajadores tal como los describe Morosoli ¿cómo vivían? ¿Qué querrá decir que tienen que “arrendar”? ¿Cómo eran sus casas?
3. ¿Qué tendría que pasar para que pudieran vivir mejor los chacareros según Morosoli? Volvemos a leer el pasaje
4. Volvemos a leer el final del cuento: “El día que las estancias de miles de cuadras dejen su lugar a las chacras y granjas, el país será más próspero” ¿Qué querrá transmitir Morosoli?
5. Estos cuentos fueron publicados en 1947 ¿habrá cambiado la vida de la gente que vive en el campo? ¿Qué habrá cambiado? Con estas preguntas buscamos reflexionar sobre los temas que aborda Morosoli, como la desigualdad y la pobreza.

Cierre de la segunda etapa:

Escritura por dictado a la maestra de un texto que responda a la pregunta ¿Por qué habrán sido censurados estos tres libros? ¿Qué temas tienen en común?

Tercera etapa: La libertad de expresión

Propósito: Promover la lectura y escritura para guardar memoria

Organización

- 1) Lecturas de textos disciplinares y documentos
- 2) Lectura de breve biografía del entrevistado
- 2) Escritura de la entrevista

- 3) Testimonio a través de la entrevista a Raúl Castro (murguista)
- 4) Escritura de conclusiones.

Situación didáctica 10

Lectura a través de la maestra. De texto disciplinar: documento historiográfico.

Propósito: Favorecer el análisis de textos disciplinares para comprender el pasado reciente.

Momentos.

- a) Recuperar oralmente a través de la voz docente y de los niños los rastros del recorrido realizado en relación a la identificación de problemáticas sociales del pasado reciente y la importancia de sostener en la memoria colectiva aquellos hechos.
- b) Lectura docente de texto disciplinar que aporta información acerca de las características que adquirió la cultura como espacio de resistencia en el período final de la dictadura.
- c) Intervenciones para intercambiar en torno al texto: ¿qué nos cuenta este texto? ¿de qué se trata?
- d) Analizamos el contenido de texto a través de las siguientes preguntas: ¿qué lugares nombra el texto? ¿Qué tienen en común los espacios que nombra, el teatro, el cine, los diarios, la televisión y el carnaval? ¿Qué pueden expresar las personas que participan en ellos, cantando, escribiendo, hablando? ¿Creen que se puede relacionar con lo que hemos conversado sobre decir y recordar? ¿por qué?
- e) Realizar preguntas que permitan identificar lo que se dice y cómo se dice: ¿Qué querrá decir que ir al teatro, a la feria del libro, participar de los clubes de libros o acudir a recitales "se volvió un acto militante"? ¿Qué significa eso? ¿Por qué dirá que "un clima de complicidad grupal envolvía todas estas manifestaciones"? ¿Por qué diría que pertenecían al "círculo de resistentes"? El texto dice "durante la "transición" se abrieron también otros ámbitos de oposición" ¿oposición a qué?

Al final del texto dice "mas descaradamente, a medida que el fin de la dictadura parecía acercarse el Carnaval supo convocar multitudes que encontraron en las letras y en el general desenfado de la fiesta un camino de libertad para expresar la rebelión a los años de silencio" ¿por qué dirá que fue "más descaradamente"? ¿Qué es el descarar? ¿por qué dirá que el Carnaval SUPO convocar multitudes?

Situación didáctica 11

Lectura a través de la maestra

Consigna: Lectura de la biografía de Raúl Castro y preparación de la entrevista

Propósito: Promover la lectura de biografías para conocer a una personalidad y para

escribir las preguntas que se realizarán en la entrevista

Momentos:

1. Para conocer qué pasaba con el carnaval, las murgas y los murguistas vamos a entrevistar a un referente del carnaval uruguayo. Recordemos que vimos un video y analizamos textos sobre la murga y los murguistas ¿Qué significa que vamos a entrevistar? ¿Para qué se hacen las entrevistas? Antes de definir ¿qué le vamos a preguntar? vamos a conocer un poco de su vida. Seguramente lo conozcan de los tablados y quizá de un programa de cocina del que participó el año pasado en un canal de telev
2. isión nacional. Les vamos a mostrar algunas fotos y luego vamos a leer su biografía. A Raúl Castro lo apodaron “tinta brava” ¿por qué les parece que puede tener ese apodo? También se lo conoce como “el flaco Castro”.



3. A partir de la lectura de la biografía ¿podemos tener alguna pista de por qué le dicen “tinta brava”? Fundó la murga “Falta y Resto” ¿por qué es una murga tan importante según este texto?
4. A partir de la lectura de la biografía nos pueden surgir algunas ideas y preguntas para la entrevista.
5. Luego de la lectura de la biografía preparamos las preguntas para la entrevista

La preparación

1. Resignificar los análisis realizados en torno a qué pasaba con la libertad de expresión. ¿Qué ocurría con el carnaval y con los libros en la dictadura? Toma de notas de intervenciones de los niños.
2. Vamos a conocer y entrevistar a Raúl Castro, en duplas les proponemos que piensen una posible pregunta que nos permita saber más sobre cómo era el carnaval en la dictadura.
3. Leemos todas las preguntas de las duplas y las anotamos en un papelógrafo (en el pizarrón).
4. Tratar de descubrir entre todos si alguna de las preguntas esta repetida
5. Pensar juntos cuál iría primero y cuál después
6. Analizamos cada pregunta por sí misma ¿qué información podemos obtener con esa pregunta?
7. Una vez organizada la entrevista les proponemos ensayar el momento de la entrevista ¿qué tendremos que tener en cuenta? ¿cómo nos tendríamos que organizar?

Situación didáctica 12

Realización de la entrevista a un actor social

Invitado: Raúl Castro, murguista

Modalidad: Virtual

Momentos:

1. Apertura y presentación
2. Realización de preguntas planificadas
3. Espacio de intercambio y posibles nuevas preguntas
4. Cierre y despedida

Situación didáctica 13

Escritura a través de la maestra

Consigna: Transcripción de la entrevista

Propósito: Identificar los relatos que nos permiten conocer parte de un período de la historia de nuestro país

Momentos:

1. En la entrevista Raúl Castro nos contó muchas cosas sobre el pasado reciente. Les propongo ver las respuestas que nos dio y pensar ¿qué dificultades tenían para cantar?
2. A medida que volvemos a ver la entrevista, o algunos pasajes, registramos información que nos permite ir guardando en nuestra memoria cómo era y qué pasó en esa época.

3. ¿Qué nos aportó la entrevista? ¿qué sabemos ahora que no sabíamos antes de la entrevista?

Situación didáctica 14

Lectura de documentos y textos disciplinares a través de a maestra

Propósito: Favorecer el análisis de textos disciplinares para comprender el pasado reciente.

Momentos

1. Hoy vamos a leer algunos artículos de la Declaración Universal de los derechos humanos. Ese documento fue escrito y aprobado en el año 1948. Allí se establecen los derechos de todas las personas sin importar el origen, su religión, ideología. ¿Alguna vez escucharon hablar de los derechos humanos?
2. Lectura de los Artículo 1, 2, 3 de la Declaración Universal (1948)
3. En los tres primeros artículos se hace referencia a la libertad ¿por qué habrán tenido que escribir que las personas son libres? ¿Por qué habrá sido necesario escribir un documento donde se regulen los derechos humanos?
4. Los derechos humanos hoy y ayer: Investigamos con nuestras familias si alguna vez estos derechos no estuvieron presentes para los uruguayos. Posibles testimonios

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2: Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3: Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

5. Leímos textos, escuchamos canciones y leímos libros que estaban censurados en nuestro país, entrevistamos a Raúl Castro
6. Preguntas: ¿Por qué creen que no se podían leer estos cuentos? ¿por qué habrán sido censurados? ¿por qué las murgas no podían cantar lo que le pasaba a la gente? ¿Cuáles eran los temas que aparecían en las distintas historias?

7. ¿Qué derechos no se respetaron a partir de lo que nosotros estudiamos?

Situación didáctica 15

Escritura a través de la maestra de conclusiones sobre el pasado reciente.

Propósito: Producir un texto con algunas conclusiones que permita explicar a otros lo que se sabe acerca de un tema de estudio.

Consigna: Escribir para tener memoria

Momentos:

- a) Explicación de la consigna. Hoy les propongo pensar en aquellas ideas que han ido aprendiendo acerca de algunos hechos que sucedieron en una etapa de la historia de nuestro país con las personas y su libertad. Y entonces después escribir un texto en el que cuenten todo lo que aprendieron sobre Memoria, cuentos y Carnaval.
- b) Por eso traje esta pregunta para reflexionar y escribir en torno a ella ¿para tener memoria acerca del pasado reciente qué cosas son importantes escribir para guardar y recordar o para no olvidar? Antes les pido pensar en lo que fuimos trabajando en las distintas clases: lo que nos cuentan los textos de murgas, los temas que tratan algunos cuentos como Perico, Saltoncito o En la selva hay mucho por hacer, lo que nos contó Raúl en la entrevista, lo que aprendimos cuando leímos los artículos 1, 2 y 3 de la Declaración Universal de 1948.
- c) Contribuir desde la intervención docente a la interacción con los escritos transitorios y organizar cómo serán utilizados: Posible lectura en voz alta de la maestra para recuperar lo trabajado, o se puede dar lugar también a un tiempo breve de lectura autónoma por sí mismos lo cual supone organizar la circulación en el aula para que todos tengan acceso a esos portadores de información que han ido quedando como rastros del proceso.
- d) Inicio de escritura al dictado a la docente de conclusiones sobre pasado reciente.
- e) La intervención docente se orientará a establecer andamiajes entre lo aprendido , el contenido específico (el qué escribir) y la forma para expresarlo los quehaceres del escritor (cómo escribir)
- f) Posible reflexión para seguir pensando...¿Por qué es importante, tener memoria, saber y aprender en la escuela acerca de esos hechos y momentos de la historia de nuestro país?