

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

**ESCRITURAS INTERMEDIAS EN CIENCIAS
SOCIALES. ANÁLISIS DE ESCRITURAS EN
CUADROS A TRAVÉS DEL MAESTRO Y POR SÍ
MISMOS EN SEGUNDO GRADO**

Alumna: Lorena Rodríguez

Directora: Gabriela Hoz

Montevideo, octubre de 2021

AGRADECIMIENTOS

A mi directora Gabriela Hoz por su cálido y permanente acompañamiento, su claridad y gran generosidad para compartir sus conocimientos.

A mi querida compañera Andrea López por transitar codo a codo este camino de formación. Por estar en sintonía siempre compartiendo espacios, tiempos, certezas incertidumbres, grandes reflexiones y largos mensajes.

A mí querido Sanfra. A mis alumnos que me permitieron aprender de sus lecturas, escrituras, ocurrencias y preguntas.

A Christian, mi gran compañero, por creer en mí, estar siempre, entenderme y apoyarme.

A mi mamá, por su apoyo incondicional en todos mis proyectos.

A mis hijos, Juliana y Felipe, por ayudarme generando calma y por su espera paciente para compartir momentos juntos.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 5 |
| Justificación | 6 |
| Recorte | 7 |
| Preguntas | 7 |
| Objetivo General | 7 |
| Objetivos Específicos | 8 |
| Marco Teórico | 8 |
| Enseñar Ciencias Sociales en la Escuela Primaria | 8 |
| La enseñanza de un contenido histórico | 9 |
| La enseñanza a través de preguntas y problemas | 10 |
| La lectura y la escritura como herramientas para aprender | 11 |
| Lecturas para aprender | 11 |
| Escrituras para aprender | 12 |
| Condiciones didácticas e intervenciones docentes | 14 |
| Interrelación entre lecturas y escrituras | 14 |
| El lugar del docente y de la intervención | 14 |
| El lugar del alumno y su posición ante el contenido | 15 |
| La organización del contenido y su secuenciación | 16 |
| Decisiones metodológicas | 17 |
| Características generales de la investigación | 17 |
| Diseño e implementación de la secuencia didáctica | 18 |
| Recolección y análisis de la información | 21 |
| Descripción de la secuencia | 22 |
| Análisis de resultados | 40 |
| Análisis de escrituras de cuadros a través de la maestra | 40 |
| Progresión en la posición que toman los niños al organizar la información en los cuadros | 41 |
| Recuperación de contenido pertinente | 44 |

| | |
|---|----|
| Selección de información | 48 |
| ¿Qué intervenciones docentes permiten la elaboración y la escritura de cuadros? | 49 |
| Acompañar la selección de la información de los textos | 51 |
| Volver a las preguntas ejes del cuadro o focalizar el intercambio | 52 |
| Ampliar y reponer información | 53 |
| Devolver la responsabilidad de la escritura al decidir qué escribir qué registrar | 55 |
| Análisis de escrituras de cuadros por sí mismos | 57 |
| Conclusiones | 64 |
| Bibliografía | 66 |
| Anexo | 70 |
| Secuencia: Pueblos Originarios | 70 |

RESUMEN

¿Es posible que la escritura en cuadros permita el aprendizaje de contenidos de Historia en niños pequeños? El presente trabajo pretende realizar un aporte sobre la posibilidad de construir conocimiento a través de la escritura de cuadros, tarea relegada a la síntesis y socialización de temas de estudio únicamente como textos finales, y visualizar ciertas condiciones didácticas que favorecen esta tarea.

La metodología empleada es la elaboración, implementación, registro y análisis de una secuencia en Ciencias Sociales, Historia, cuyo contenido es *Pueblos Originarios primeros pobladores de nuestro territorio*, en segundo grado. Se analizan las escrituras en cuadros que realizan los alumnos a través de la maestra y por sí mismos sobre textos informativos y sobre un video. La secuencia fue desarrollada en un colegio de Montevideo.

Del análisis surge la potencialidad epistémica de la escritura en cuadros favoreciendo la comprensión, síntesis y clasificación de la información permitiendo establecer relaciones conceptuales y aumentar la posibilidad de reflexión.

CAPÍTULO 1

Justificación

Las prácticas habituales de escritura vinculadas al aprendizaje en Ciencias Sociales en el Primer Ciclo de Educación Primaria consisten prioritariamente en el registro conjunto de determinada información para que queden pautados en el cuaderno ciertos conceptos, lejos de utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje.

Es habitual, al finalizar el estudio de un contenido histórico, realizar el registro de la información en cuadros o esquemas, dando cierre al abordaje del mismo. Estos registros se caracterizan por ser construcciones colectivas, en general en el pizarrón, protagonizadas por el docente, que se desprenden del análisis general donde la escritura no es entendida como una herramienta que posibilite el aprendizaje en Ciencias sino como una herramienta que vehiculiza únicamente el registro posterior. Sin embargo, si consideramos las prácticas sociales de escritura propias del ámbito de estudio, los cuadros son construcciones que permiten organizar la información posibilitando la reflexión. Son una herramienta gráfica que facilita la síntesis y clasificación de la información. Permiten identificar características propias de los conceptos, establecer relaciones y compararlas.

Por ello, se hace necesario reflexionar sobre las escrituras en cuadros para aprender en Ciencias Sociales. Este estudio persigue el propósito de analizar las producciones escritas elaboradas por niños que cursan segundo grado, dentro de una secuencia de historia, en la que los niños estudian primeros pobladores, grupos indígenas de nuestro país. Cuando los niños escriben cuadros están aprendiendo a producir escritos de trabajo, que los acompañarán en el desarrollo de las prácticas de estudio.

Estas producciones escritas, son nominadas por García- Debanc (2009) como escrituras transitorias ya que ayudan a la reflexión, permiten un ida y vuelta posibilitando recurrir a la información, recuperándola, y así avanzar en la construcción del conocimiento. De esta manera difieren con la concepción de escritura, entendida únicamente, como escrito terminal, acabado, inmodificable. Dicha autora expresa también que la escritura cumple funciones diferentes según el momento del proceso. Escribir en cuadros permite que las ideas sean expuestas y compartidas. Por su diagramación cumplen función de memoria.

Las investigaciones recogen y vuelcan información clara respecto a las formas y funciones de los escritos en los procesos de aprendizaje en Ciencias y la importancia de cada momento y proceso. Sin embargo, las prácticas realizadas en aula difieren y

desconocen esta valiosa información generando cierta tensión entre lo teórico y las prácticas diarias escolares.

Surge así la necesidad de diseñar e implementar una secuencia didáctica¹ en la cual los cuadros se constituyan en herramientas para aprender, analizar y reflexionar sobre las escrituras transitorias y el lugar que ocupan los niños en estos escritos para aprender en Ciencias Sociales.

Recorte

La escritura de cuadros en Ciencias Sociales, Historia, en segundo grado escolar, a partir de la información trabajada y recogida sobre los Primeros Pobladores, grupos indígenas, de nuestro territorio.

Preguntas

- ¿Qué información deciden recuperar los niños para registrar en los cuadros? ¿Qué relación tiene dicha información con los textos leídos? ¿Cómo la organizan?
- ¿Qué intervenciones docentes permiten la elaboración y la escritura de cuadros?
- ¿Qué condiciones didácticas favorecen a la escritura de cuadros en segundo año?

Objetivo General

- Analizar y reflexionar sobre la escritura como herramienta para aprender en Ciencias Sociales, en la producción de cuadros en segundo grado.

¹ Esta indagación se realiza colaborativamente por un equipo integrado por Carolina Bocage, Cintia Núñez, Andrea López, Verónica Denis y la autora del presente TFI, bajo la coordinación de la misma directora. Por este motivo, las cinco integrantes del equipo comparten la escritura del Marco Teórico y el diseño metodológico de la secuencia didáctica que reúne, en sus 10 clases, los cinco recortes de indagación (lectura de textos informativos a cargo de Verónica Denis, toma de notas colectivas y por sí mismos a cargo de Andrea López, escritura de epígrafes colectivos a cargo de Carolina Bocage, escritura de epígrafes en parejas a cargo de Cintia Núñez y escrituras de cuadros a mi cargo.

Objetivos Específicos

- Analizar la escritura de cuadros.
- Identificar y describir las relaciones y los criterios que establecen entre la información trabajada.
- Describir las condiciones didácticas que promueven la escritura de cuadros como escritos transitorios.
- Identificar las intervenciones docentes que favorecen la escritura de cuadros

Marco Teórico

El presente trabajo procura profundizar respecto a la enseñanza de la lectura y escritura para abordar contenidos de Ciencias Sociales, específicamente de Historia, en segundo grado de la Educación Primaria. Para ello se abordará el contenido *Pueblos Originarios* considerando algunos de los aspectos complejos que el mismo conlleva. A lo largo del marco teórico se referencian aspectos vinculados a la enseñanza de la Historia en la mencionada etapa escolar, considerando aspectos propios de esta disciplina social e inter relacionándolos con aspectos didácticos de la enseñanza de la lectura y la escritura, con el propósito de arribar a las condiciones que favorecen que las mismas se constituyan en herramientas para aprender Ciencias Sociales.

Enseñar Ciencias Sociales en la Escuela Primaria

El objeto de enseñanza de las Ciencias Sociales es la realidad social, tanto en el presente, como en el pasado y en cuanto a las perspectivas a futuro.

Ahora bien, tal como lo plantea Siede (2010, p.15), la realidad social que cada uno percibe tiende a ser fragmentaria y sesgada, de acuerdo a la clase social y el entorno cultural de pertenencia. “En el conocimiento de sentido común, la rutina funciona como soporte de nuestra manera de ver el mundo, de asimilar lo desconocido a lo ya conocido, de interpretar lo problemático o distinto según parámetros preexistentes”. (Siede 2010, p.13). En este sentido, plantea el autor, resulta imprescindible que el aula se constituya como espacio público de confrontación de las socializaciones primarias de los grupos de referencia, es decir como espacio de confrontación de diferentes percepciones. Ello redundará en que cada persona desarrolle herramientas, no solamente para la vida en sociedad, sino para la modificación de la misma.

Al pensar sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la etapa escolar, resulta medular tener presente el hecho de que los niños son agentes sociales que en interacción, tanto con sus pares como con los adultos, participan de prácticas sociales, que los/las llevan a elaborar ideas personales sobre cuestiones políticas, sociales, económicas e históricas. Castorina (2006) se refiere a estas construcciones como representaciones sociales que adquieren el carácter de metáforas, justamente por representar el punto de vista de un grupo de pertenencia, por estar conformadas por imágenes colectivas, cargadas de valores y emociones.

No obstante, si bien se hace referencia a estas representaciones o esquemas personales como las ideas previas con las que los alumnos/as se enfrentan a la información escolar, Castorina (2006) propone que es necesario que el docente incluya, como ideas previas de los alumnos, creencias colectivas, que constituyen una *filosofía o concepción del mundo social del sentido común*, que no forman parte de la elaboración reflexiva de los estudiantes. Estas creencias no pueden dejar de estar consideradas entre las ideas previas, sostiene el autor, ya que conforman también el marco dentro del cual se dan los procesos de asimilación y acomodación de los saberes acerca de lo social. La enseñanza debería apuntar a cuestionar estas creencias colectivas, "... permitiendo que frente a ciertos problemas de la ciudadanía donde nos manejamos con sentido común, podamos manejarnos con conceptos próximos a las Ciencias Sociales" (Castorina, 2006, p.56)

La enseñanza de un contenido histórico

Según Carretero y Kriger, citados por Garriga (2021), en la enseñanza del relato histórico dentro de las Ciencias Sociales, se ha dejado por fuera a los sujetos sociales y a sus conflictos, lo que según los autores es el principio activo de la historia. Este diseño curricular clásico, para la enseñanza de las Ciencias Sociales, basado en la homogeneidad e invariabilidad, ha invisibilizado a una gran pluralidad de sujetos que conforman y conformaron el entramado social.

Es a fines del siglo XIX, como expresan M. Garriga, V. Morras y V. Pappier (2021), que la escuela cobra protagonismo siendo una institución central para el Estado, destinada a formar generaciones con lineamientos e ideas claras, la formación de los ciudadanos que ese Estado necesitaba. De esta forma hubo saberes, expresiones, maneras de vincularse, roles y funciones sociales que se incluyeron y otros que, no sólo no se contemplaron, sino que se excluyeron. En la construcción de estas ideas de "progreso" y "civilización" se excluye a la población mestiza, indígena y negra, cuyos

modos de vida se vinculan con el “atraso”, se identifican como “barbarie” y por ello se hace necesario eliminarlos para avanzar y alcanzar el futuro.

Desde una perspectiva actual, según lo propone Garriga (2021), es imprescindible pensar la Historia y su enseñanza desde un modelo plural, situado, conflictivo y multicultural.

Bail citando a Cassany (2005) plantea que:

“El discurso histórico, como cualquier otro, no es neutro, ni refleja la realidad de modo objetivo. Detrás de un discurso hay un enunciador que se sitúa en un lugar y un tiempo concreto y desde allí presenta su percepción sobre determinado evento” (Bail, 2010, p. 98)

La escuela tradicionalmente ha ofrecido una mirada estática y desprovista de conflicto sobre el mundo indígena. Cuestionar esta concepción resulta medular para habilitar un enfoque diverso y plural de la historia

La enseñanza a través de preguntas y problemas

Frente al abordaje de un tema, las ideas de los alumnos son un punto de partida importante que deberá permitir centrar la atención sobre el objeto de conocimiento a enseñar. Como menciona Siede (2010, p. 271) citando a Aisenberg los niños realizan construcciones propias del mundo social relacionado a sus propias interacciones sociales. No reciben pasivamente la información sobre los distintos aspectos del mundo social que le brindan los adultos sino que a través de la interacción de los objetos se plantean interrogantes y formulan hipótesis. Por ello la pregunta tiene un rol protagónico y nada simple. Es en esta línea que Siede convoca a Gadamer (1994), quien afirma que:

[...] contrariamente a la opinión dominante, preguntar es más difícil que contestar. [...] El planteamiento de una pregunta implica la apertura, pero también su limitación. Implica una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta. [...] En su condición de pregunta muestra una aparente apertura y susceptibilidad de decisión; pero cuando lo que se pregunta no está destacado con claridad, o al menos no lo está suficientemente, frente a los presupuestos que se mantienen en pie, no se llega realmente a lo abierto y en consecuencia no hay nada que decidir. (Siede, 2010, p. 273)

De aquí que la función de la pregunta es principalmente orientar, no sólo averiguar lo que se sabe sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. Se

transforma en significativa cuando determina un rumbo de ideas y pensamientos, cuando ayuda a pensar solos y con otros, posibilitando la construcción de la respuesta.

Según Carretero (2007), citado por Bail (2010) la finalidad de la enseñanza de la historia debe pensarse como posibilidad de motivar a los alumnos a hacerse preguntas y proponer respuestas posibles, más que brindar certezas sobre los hechos históricos, preguntas que se consideren sobre la base de que no hay una única perspectiva, sino que hay múltiples miradas sobre el mismo evento. Solo de este modo será posible trascender la “homogeneidad instalada” antes mencionada, y avanzar hacia un modelo plural de enseñanza de la Historia donde todas las voces de los distintos actores sociales, de ayer y hoy, sean escuchadas y rescatadas.

Sin embargo, para poder lograr tan importante propósito, se hace necesario delimitar el objeto de estudio, para que se adapte a los tiempos escolares y permita generar un pensamiento crítico y reflexivo sobre el tema a tratar, sin empobrecerlo. “Recortar para profundizar, pero sin perder la complejidad” (Siede, 2010, p. 277). Ese “pedacito” de la realidad histórica a considerar en clase, debería permitir, reconocer elementos de alguna de las dimensiones sobre las que se analiza un hecho histórico (social, cultural, económica, tecnológica y política), establecer relaciones entre esos elementos y que esto posibilite proponer explicaciones a posibles eventos sociales en una escala más amplia.

La lectura y la escritura como herramientas para aprender

Durante largo tiempo se entendió a la lectura y la escritura como habilidades generales que se aprendían en los primeros grados y que, luego de adquiridas, se podían utilizar para enfrentarse a cualquier texto, con cualquier propósito o contenido. Subyace a esta concepción la idea de una etapa más mecánica de aprendizaje de la lectura (y la escritura) y otra posterior más comprensiva.

En las últimas décadas, diversas investigaciones han planteado un enfoque radicalmente diferente: la lectura y la escritura son a la vez objetos de enseñanza y herramientas para el aprendizaje de los contenidos de otras áreas. Estas herramientas se aprenden a usar, siendo usadas, es decir en el transcurso de las mismas prácticas, en este caso concreto, prácticas de lectura y escritura para aprender contenidos de ciencias (Castedo, 2018).

Lecturas para aprender

La lectura es un proceso de construcción de significados que se generan a través de la interrelación entre el lector y el texto, para lo cual su comprensión depende del conocimiento que éste puede lograr respecto de la temática que él mismo refiere. Esto genera implicancias relevantes en relación a las intervenciones o situaciones didácticas pensadas para aprender a leer en Ciencias. Pensar entonces en qué prácticas de lectura promueven el aprendizaje de las Ciencias en este caso Sociales y específicamente de la Historia, es crucial. En este sentido se debe considerar que hay distintas formas de leer y no todas ellas sirven para aprender. Es necesario involucrar a los alumnos en la reconstrucción de una problemática histórica con la ayuda de un texto. Esto requiere de una intensa, pensada, secuenciada y planificada intervención docente, a través de la cual se promueva la autonomía lectora, partiendo de un acompañamiento y andamiaje docente, a través de prácticas compartidas de lectura que favorezcan los conocimientos necesarios para comprender los textos sociales, muchas veces con un entramado conceptual complejo. Para ello, brindar la información y explicación de las que no disponen los alumnos, a partir del conocimiento de lo que sí saben, se convierte en algo fundamental.

Leer y escribir para aprender es uno de los propósitos que no debe confundirse con hacerlo para informarse en general o para tener información específica. En el siguiente trabajo integrador final nos referiremos a situaciones en las cuales el propósito es aprender sobre un tema, por lo tanto la lectura es entendida como herramienta para aprender contenidos escolares, así como para aproximar a los alumnos a la comprensión de conceptos históricos y sociológicos.

Bail (2010) destaca la importancia de la lectura con otros, en la enseñanza de un contenido de Ciencias Sociales. La lectura compartida de fuentes de información favorece la construcción de conceptos, desde el intercambio y negociación de interpretaciones, opiniones y análisis de presunciones sobre los hechos sociales. Esto permite, además, generar una estructura de entendimiento donde afirmar y afianzar los conceptos trabajados.

Escrituras para aprender

Miras, M (2000), tomando como referencia a Olson y Torrance (1981), plantea que determinados aspectos medulares de la escritura la posicionan como instrumento óptimo para el desarrollo de la función representativa del lenguaje: por un lado, la distancia que existe entre quien produce un texto y quién lo recibe y por otro la existencia del texto escrito que permite la revisión y la reflexión.

Estos aspectos, plantea Miras, hacen posible distinguir la función epistémica de la escritura como una función específica (o subfunción) dentro de la función representativa de la escritura. Se entiende por función epistémica de la escritura, el

hecho de constituirse ésta en instrumento para el desarrollo y la construcción del pensamiento.

Janet Emig (1977) citada por Miras (2000) describe los aspectos del lenguaje escrito que la configuran como una herramienta para el aprendizaje, destacando la importancia de las características que le son propias, diferenciándose del lenguaje oral. Por un lado plantea que la escritura se rige por reglas léxicas y sintácticas más estrictas, precisas y formales que las de la oralidad, lo cual constituye un molde organizativo responsable, en parte, de la función epistémica que cumple la escritura. El escritor reelabora el pensamiento sobre el objeto, al decidir que quiere transmitir, de qué forma lo organiza, cómo relaciona los elementos que se registran en la producción.

Numerosos autores, entre ellos Vygotski (1977), John-Steiner (1990), Camps (1997) han descrito a la escritura como un instrumento de autorregulación y de toma de conciencia. Por su parte, Schneuwly (1992) a quien Miras cita, explica que la escritura implica una capacidad de elaborar una representación de la situación de comunicación (especialmente del destinatario), más allá de la situación en que se produce el texto, lo cual supone un funcionamiento psíquico de mayor complejidad, que aquél que tiene lugar en el intercambio oral. Según Flower y Hayes (1981) citado por la autora mencionada, sería, el intento de construir en su texto una red coherente de ideas, lo que llevaría al escritor a poder construir nuevos conceptos y reestructurar su posible conocimiento sobre el tema.

Según Reuter(2006) citado por Lerner (2012), el proceso de elaboración de un texto escrito, atraviesa ciertas tensiones, que se vuelven dimensiones constitutivas de la escritura, cuya resolución permitiría avanzar en la producción del mismo, y promovería reflexiones favorecedoras de la construcción de conocimiento sobre el tema tratado. Los autores toman decisiones durante la escritura, relacionando sus conocimientos previos y lo que otros autores consideran sobre el tópico, deciden qué es fundamental y qué no y relacionan ideas más allá del “texto fuente”, conformando de esta manera una tensión entre la transcripción y construcción.

“La escritura hace posible que el sujeto se apropie de los contenidos cuando copia seleccionando y jerarquizando, cuando sintetiza o reformula, cuando relea lo que ha escrito y establece relaciones antes inadvertidas. ” (Lerner, 2012, p. 110)

De esta manera otra tensión constitutiva de la escritura se da entre exteriorización e interiorización. Según Lerner (2012) quien menciona a Goody (1968, p. 2006), al plasmar las ideas en un texto se están objetivando las propias ideas, permitiendo su análisis. A la vez que se interioriza lo que se aprendió (interiorización) a través de lo que se exteriorizó previamente. Por otro lado, la escritura también se conforma por una tensión entre descontextualización y contextualización. Según la autora, la

escritura toma distancia del momento y lugar en el que se produce, recreando sus propios aspectos situacionales, que permitan al destinatario del texto interpretarlo. Aisenberg (2008) afirma que escribir en Ciencias cobra sentido cuando los niños asumen puntos de vista, plantean dudas, preguntas, conclusiones. Nada de esto, afirma la autora, es posible en el comienzo del abordaje de un tema, debe haberse realizado cierto recorrido, logrando interiorizarse y tener una visión global.

En las discusiones entre pares sobre qué y cómo escribir, en las relecturas de los textos está la riqueza, es “en este sentido que la escritura en historia puede ser una herramienta para aprender, para construir y no para reproducir” (Aisenberg, 2008, p. 31).

Condiciones didácticas e intervenciones docentes

Interrelación entre lecturas y escrituras

Algunas propuestas de enseñanza han hecho hincapié en la enseñanza directa y explícita de las estructuras de los textos expositivos, explicativos o argumentativos bajo el supuesto de que para aprender ciencias de los textos de las diferentes disciplinas, es necesario conocer su especificidad y estructura.

Diferentes autoras (Castedo, 1999, 2008; Nemirovsky, 1999,2008; Siro, 1999) han cuestionado este abordaje didáctico en el entendido de que no es a través de la enseñanza de las especificidades de este tipo de textos, que se arribará al aprendizaje de los distintos contenidos de las Ciencias. El motivo principal es el hecho de que los textos no determinan nuestro propósito lector, es decir que no necesariamente por estar leyendo textos explicativos o argumentativos, se está leyendo para aprender Ciencias Naturales o Ciencias Sociales. Es el propósito con el que se los lee, lo que determinará si esto es así.

De esto se desprende la importancia medular de plantear propósitos claros de lectura y escritura en relación con el tema tratado, en cualquier secuencia de Ciencias Naturales o de Ciencias Sociales (Castedo, 2018).

El lugar del docente y de la intervención

Son varias las dificultades a las que se enfrentan los docentes a la hora de planificar la enseñanza de un contenido histórico. Bail (2010) sostiene que los docentes deben seleccionar recursos potentes, para posibilitar el tratamiento plural del contenido, consultar fuentes de información para ampliar la mirada y focalizar en el o

los propósitos de enseñanza que se plantean. Será fundamental el planteo de consignas globales, debidamente pensadas, que abran el camino para la formulación de preguntas y problemas que posibiliten ponerse en el lugar del otro, del actor social de otro tiempo y así poder pensar en ese otro momento histórico. Aisenberg se refiere al rol de las consignas globales en las clases de historia, al papel que estas cumplen en el aprendizaje de contenidos históricos. Al decir de la autora, “Son consignas únicas...que buscan instalar un propósito lector global y vertebran un trabajo colectivo sistemático con el texto orientado hacia los contenidos de enseñanza.” (Aisenberg, 2005, p. 26).

En oposición a esto, la misma autora refiere a las consignas que promueven que el alumno identifique y reproduzca información que contiene el texto, mencionando el “micro-cuestionario” o “cuestionario- guía”, lo cual no propicia una mirada social del texto. Estas propuestas no permiten visualizar la importancia que tiene la lectura para la reconstrucción del conocimiento histórico, por cuanto no disponen de los andamiajes necesarios por parte del alumno para resolver problemas que como lectores pueden tener los mismos.

El lugar del alumno y su posición ante el contenido

Es entonces, según lo expresado anteriormente, que el alumno cobra un papel activo, motivado por las preguntas o consignas que el docente plantea, no es un escucha pasivo de la lección, sino un participante activo, un lector y un escritor, inmerso en una situación de comunicación, que al recorrer, de la mano del docente, la secuencia de enseñanza, se acerca más a la construcción de conocimiento sobre el tema.

El alumno es el centro del hecho educativo, importa evaluar su nivel de conocimiento y cómo, a partir de la secuencia de trabajo mejora o no, en sus saberes, para poder luego revisar las prácticas e intervenciones docentes y reflexionar sobre ellas, buscando las que más potencien los aprendizajes.

Su trabajo no es observado en sí mismo, desde una concepción de producto acabado, sino que importan sus opiniones, que explicita lo que fue pensando mientras lo construía. Es decir, importan el proceso, las estrategias que utilizó y el razonamiento realizado para llegar a determinada respuesta, sea esta por ejemplo, un texto escrito, para de esta forma, desentrañar el esquema conceptual construido que sustente determinadas ideas.

Esto se ve claramente en la investigación de Perelman (2009), en la cual la observación detallada y minuciosa del proceso de escritura, evidencia que el texto final oculta parte del camino de aprendizajes transitado por los alumnos. Es permitiendo al

alumno que exprese las razones de su elección que puede evidenciarse la construcción cognitiva que realiza y no solo a partir del producto final que presenta.

La organización del contenido y su secuenciación

Los diferentes autores mencionados coinciden en el valor de la secuencia como forma válida y necesaria para la organización de los contenidos que se pretenden enseñar. Esto se fundamenta en el entendido de que no se enseña un tema de una vez y para siempre, sino que desde un enfoque constructivista, son necesarios múltiples acercamientos al objeto de estudio para que éste sea asimilado y acomodado a los esquemas mentales del alumno, o transforme dichos esquemas y así favorecer la construcción sucesiva del conocimiento.

Es a través de esta organización de las actividades, que también se atiende a la diversidad, para la construcción de esas múltiples miradas, sobre los hechos sociales, ya que es esperable que dentro de la misma secuencia se conjuguen instancias de trabajo con todo el grupo, otras donde se trabaje en equipos, interactuando con pares, proponiendo y argumentando, y otras donde el trabajo sea individual. Tal como lo propone Lerner (2002), además de atender los contenidos y las estrategias de enseñanza, el docente debe promover las condiciones didácticas que favorezcan que el estudiante asuma su responsabilidad como tal. De esta forma se estaría transformando a la diversidad del aula en una ventaja, ya que el aprendizaje en sociedad es colectivo y cooperativo.

CAPÍTULO 2

Decisiones metodológicas

Características generales de la investigación

En la presente investigación, que se desarrolla a partir de una secuencia cuyo contenido central son los Pueblos Originarios del actual territorio uruguayo, se hará especial énfasis en la escritura de cuadros, en diferentes momentos del proceso de enseñanza. Se pretende analizar cómo realizan los cuadros en forma colectiva y cómo en forma individual los niños de segundo año. Se promoverá la búsqueda de semejanzas y diferencias en ambas situaciones: qué pueden poner en palabras al elaborar cuadros conjuntamente mediados por el docente y qué otros aspectos priorizan cuando la hacen de forma individual.

En ambos casos se atenderá especialmente, al análisis de los intercambios que se suscitan durante la producción, por ello es importante que los alumnos escriban en situaciones alejadas a la acreditación de los aprendizajes, textos cortos y provisionales, que les permitan avanzar en sus saberes en ciencias.

Tal como lo proponen Lerner, Espinoza y Aisenberg (2011), lo sustancial de la actividad, no está en el texto que se produzca -si bien es importante-, sino en los intercambios, las revisiones, el potencial epistemológico de estar escribiendo o interactuando para escribir.

Esta investigación se plantea, al igual que lo hacen las autoras mencionadas,

“como un estudio cualitativo-descriptivo-interpretativo- que asume el marco metodológico del estudio de casos. Por un lado, se basa en lineamientos metodológicos de la etnografía educativa para la observación y el análisis de registro de clases, y por otro lado, toma algunos lineamientos de la Ingeniería Didáctica en tanto metodología de la investigación, caracterizada por la construcción, realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza”. (Lerner, Espinoza y Aisenberg, 2011, p. 534).

Esta indagación de carácter cualitativa, pretende la búsqueda de conocimientos que permitan comprender las relaciones y vínculos que existen en las escrituras para aprender en Ciencias Sociales.

Se plantea el estudio de casos para analizar con rigurosidad el funcionamiento de una secuencia. Como expresa Stake (1998) citado por Sancha (2017) el caso es algo específico, algo en funcionamiento, con sus límites y su propia “personalidad”, “como un “sistema acotado”, con lo que insistía en su condición de objeto más que de proceso” (Smith citado en Stake, 1998, p. 16).

C. López y F. Morante enfatizan en que el estudio de casos, es un método que abarca diversas técnicas y fuentes de información por ello expresan que

“Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de video, documentos” (Cebreiro y Fernández, 2004, p. 666).

Como propone I. Sancha en su investigación (2017), el trabajo es empírico y se relaciona con la etnografía educativa, ya que se desarrolla al planificar y poner en aula un número de clases, relacionadas entre sí, conformando una secuencia de enseñanza, observando su desarrollo y analizando los registros de la actividades trabajadas.

Diseño e implementación de la secuencia didáctica

La mencionada secuencia se desarrolló en un aula de segundo año de una escuela de Montevideo, del barrio Nuevo París, en una clase representada por un total de 20 niños. Podemos decir siguiendo nuevamente a Stake citado por Sancha (2017), que estamos ante un estudio de casos instrumental, ya que se implementa a través de una secuencia, en un aula en particular, para contribuir a la interpretación de cuestiones generales. Estas serían, cómo contribuyen las escrituras transitorias al aprendizaje de la Historia, qué tienen en cuenta los alumnos a la hora de producir cuadros en forma colectiva o individual, cómo seleccionan o priorizan qué información incluir y cuáles datos desestimar.

A partir de las producciones de los niños, se establecen dimensiones de análisis que permiten categorizar el corpus de producciones de los alumnos, de esta manera se tomaron producciones individuales, que dan cuenta de las generalidades encontradas y que permiten el posterior análisis y establecimiento de ciertas conclusiones.

Esta investigación empírica no admite separar las variables del entorno que contextualizan al objeto de estudio. Como estudio etnográfico, es necesario que el investigador se integre a la organización, objeto de estudio, para realizar descripciones cercanas de las prácticas y usos. Se trata de escribir para aprender, por ello es imprescindible que la observación sobre los intercambios, las revisiones e interacciones adquiera protagonismo sobre el texto final. Por esto también es indispensable registrar observaciones de cuestiones que sucedan durante la realización de la clase, así como los intercambios que se sucedan entre los niños, para esto se grabaron las actividades propuestas y se transcribieron las interacciones que permiten la construcción de conocimiento sobre el tema a investigar.

Sancha (2017) menciona criterios que permiten distinguir los estudios etnográficos de otras maneras de investigar expresando que

“ (...)el estudio está referido a un ámbito cotidiano, la escuela, en el que se forjan relaciones sociales; el producto del trabajo analítico es una descripción que intenta conservar la riqueza de las relaciones particulares que se desarrollan en el aula estudiada; el investigador es un sujeto social que sostiene una experiencia directa y prolongada en el trabajo de campo; no hay división entre la tarea de recolección de información y el trabajo de análisis, son partes indisolubles del proceso investigativo asumidas por la misma persona; y por último, existe un interés por intentar comprender la visión de los sujetos involucrados y por respetar el valor de sus conocimientos.” (Sancha, 2017, p. 48)

Tal como lo propone Anastasio (2020) en su investigación, se elige partir de una secuencia, porque de esta manera se organiza el tiempo didáctico. Según plantea, citando a Nemirovsky (1999), la secuencia permite una organización del trabajo del aula, planificado y pensado a través de situaciones didácticas sucesivas, que tienen una coherencia interna; lo que no implica que no haya una flexibilidad y posibles cambios en las actividades. Durante el transcurso de la misma, dependiendo del camino que se construye conjuntamente en el aula a partir de los niños, el docente y sus intervenciones, y los recursos utilizados, puede modificarse.

La secuencia también se concibe como la estrategia didáctica de trabajo en el aula, que se relaciona con la perspectiva constructivista, al sugerir desde su conformación, que el conocimiento de determinado tema, no es algo acabado, a lo que se pueda acceder en una actividad puntual sino que para aprender determinado contenido, se requieren variadas actividades, que se constituyan en múltiples aproximaciones al objeto de estudio. Permite conjugar diferentes tipos de situaciones didácticas fundamentales que posibilitan que los niños se apropien de las prácticas sociales del estudiante a partir del análisis y la reflexión conjunta.

Se presentan actividades de lectura y escritura variadas, a partir de situaciones de lectura o escritura a través del docente y situaciones de lectura y escritura por parte del alumno. Estas situaciones se organizan colectivamente, en equipos o duplas, y también en forma individual. Por lo que se promueve una manera variada de acceder a los conocimientos en forma paulatina. Según Anastasio, el trabajar a partir de secuencias, concibe el aula como “un espacio cooperativo y colaborativo para las interpretaciones que realizan los alumnos” (2020, p.14). Tal como lo plantea Lerner (2018) lo primordial está en “el interjuego entre la lectura y la escritura o en la dinámica de lo colectivo y lo individual/parejas/equipos que en los productos” (Lerner, 2018, p.40). Es decir, es importante el intercambio y la variedad de interacciones, para que el alumno pueda construir, luego en forma individual su propia producción transitoria que le permita hacer un camino en sus prácticas de escritura como estudiante. Así que, las

producciones recogidas durante la secuencia son importantes en la medida que es allí donde se elabora el conocimiento sobre los temas, pero estas, son mediadas por los intercambios entre pares, por esto la importancia primordial de lo colaborativo y grupal.

Esquema de la secuencia trabajada (la planificación de la secuencia completa se presenta en Anexo):

Pregunta problema: *¿Uruguay, es indígena?*
 Primera etapa: *¿Quiénes habitaban el actual territorio uruguayo antes de que llegaran los españoles? ¿Cómo eran sus sociedades?*

| | |
|---------|---|
| Clase 1 | Registro en el papelógrafo de las ideas de los niños sobre las preguntas planteadas en la primera etapa y de nuevas interrogantes que surjan sobre el tema. Reflexión grupal sobre cómo podemos hacer para poder dar respuesta a nuestras preguntas. |
| Clase 2 | Lectura a través del maestro de un texto narrativo que enmarca la situación de búsqueda de información sobre los primeros pobladores de nuestro territorio. Toma de notas colectiva de las ideas aportadas por el texto. |

Segunda etapa: *¿Qué rastros arqueológicos quedan? ¿Qué nos cuentan esos rastros de sus sociedades?*

| | |
|---------|---|
| Clase 3 | Observación y clasificación de imágenes de hallazgos arqueológicos indígenas de nuestro territorio. Toma de notas colectivas para guardar memoria de las ideas de los niños sobre los posibles usos de los elementos. |
| Clase 4 | Lectura por parte de los niños de un texto informativo que aporte elementos para confrontar y validar las suposiciones de la clase anterior. Recoger la información en cuadro colectivo. |
| Clase 5 | Lectura por parte de los niños de textos informativos que permitan relacionar los elementos indígenas con sus usos sociales. Búsqueda de fragmentos textuales que expliciten esta información. |
| Clase 6 | Puesta en común de la información recogida en los textos de la clase anterior, a partir de la escritura de un cuadro colectivo. |

Tercera etapa: *¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?*

| | |
|---------|---|
| Clase 7 | Toma de notas individuales de un audiovisual que recoge orígenes, relaciones y descendencia de los indígenas del actual territorio uruguayo. |
| Clase 8 | Observación de un vídeo sobre descendientes indígenas y escritura de cuadro comparativo en forma individual. |
| Clase 9 | Escritura de epígrafes colectivos de dos imágenes que brindan información sobre los indígenas de nuestro territorio. |

Como expresa Anastasio en su investigación y se relaciona con el presente trabajo:

“El estudio de casos se justifica porque lo que se busca es analizar con cierta rigurosidad el funcionamiento de una secuencia en la que se incluya situaciones de escritura y apreciar el efecto que producen en los alumnos las situaciones desarrolladas.” (2020, p.44)

Recolección y análisis de la información

En esta investigación se analizaron los registros y producciones de las clases 4, 6 y 8, comentadas en el cuadro anterior². Con el fin de recoger información que permita reflexionar sobre el valor de los intercambios grupales, que conducen a las escrituras colectivas e individuales y su vínculo con la lectura de textos informativos así como las propias producciones transitorias como herramienta para aprender Ciencias Sociales.

² En el análisis de las clases 4 y 6 se modificaron los nombres de los niños involucrados en la secuencia, para resguardar la identidad de cada uno.

CAPÍTULO 3

Descripción de la secuencia

Describiremos aquí la secuencia didáctica puesta en el aula de segundo año B, del Centro Cooperativo de Enseñanza- Colegio San Francisco de Asís, donde el contenido de Ciencias Sociales es: *La población indígena en la Cuenca del Plata. Organización sociocultural de las poblaciones indígenas.*

El abordaje en la escuela, sobre la población indígena de nuestro territorio se centra principalmente en el pasado, con principio y fin en él. Es común hablar del exterminio indígena y de nuestra descendencia europea por excelencia. Nuestras niñas y niños no son ajenos a estos discursos históricos contruidos como única versión de nuestra historia. Naturalmente no expresan curiosidad por los primeros pobladores de nuestro territorio, en general es un tema que sienten ajeno y con una mirada acotada y única.

Por ello abordar el tema en la escuela desde un enfoque plural es fundamental y cobra mucho sentido, ya que si la escuela no lo hace no lo van a encontrar en otra parte.

Esta secuencia de *Pueblos Originarios* se centra en el conocimiento sobre la organización sociocultural de las poblaciones indígenas en la época precolombina y los indígenas en la actualidad.

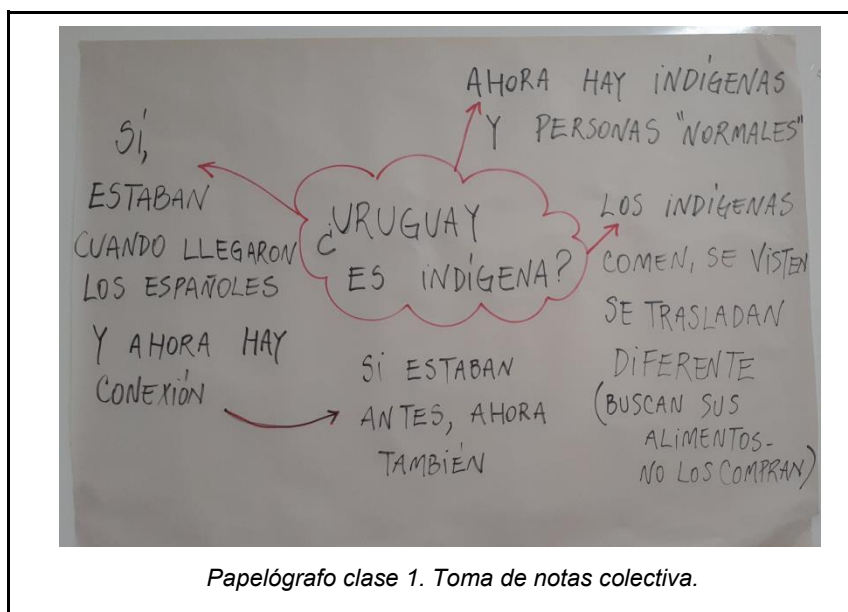
La secuencia se inicia con la siguiente pregunta: *¿Uruguay, es indígena?*, buscando introducirlos en el tema, problematizando el contenido que se pretende enseñar e indagando las ideas y conocimientos de los niños. No sólo para conocer lo que saben o piensan sino para desafiarlos a pensar a partir de lo que saben. Se hace necesario, como menciona Siede (2010), hacer foco en un recorte de la realidad, analizarla con detalle, ver los elementos que la nutren y constituyen, poder generar explicaciones sobre este apartado de la realidad permite realizar generalizaciones que caracterizan a la sociedad a una escala amplia. Por ello se desarrollan situaciones de lectura y escritura, por sí mismos y a través de la docente, planificadas en diez clases, de 45 minutos aproximadamente, organizadas en tres etapas. Se enuncian como preguntas que pretenden abordar aspectos más específicos del tema, marcando un recorrido temporal.

- *Primera etapa: ¿Quiénes habitaban el actual territorio uruguayo antes de que llegaran los españoles? ¿Cómo eran sus sociedades?*
- *Segunda etapa: ¿Qué rastros arqueológicos quedan? ¿Qué nos cuentan esos rastros de sus sociedades?*
- *Tercera etapa: ¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?*

Cada una de ellas permite, tal como expresa Siede (2010), realizar un recorte específico, problematizar y analizar de forma puntual y articulada con los demás. Aquí se realizará una descripción analítica de la totalidad de la secuencia para que se pueda evidenciar la progresiva construcción de conocimientos, discusiones y avances alcanzados, así como las condiciones didácticas empleadas durante todo el trabajo. El siguiente apartado se destinará a profundizar en las clases que elaboran cuadros como escritos del proceso de aprender en ciencias.

En la clase n°1 se presenta el tema. Se plantea la pregunta problematizadora y se inicia el intercambio dejando registrado en papelógrafo las ideas colectivas. En esta clase se evidenciaron ideas, conocimientos y opiniones en referencia principalmente al pasado. Expresaron el término “bestias” usado por los españoles para caracterizar a los indígenas. Surgió así la versión del discurso histórico como una versión de la historia. Hubo necesidad de aclarar que los indígenas son personas, pero el grupo desestimó que fueran personas iguales a nosotros. Afirmaban la idea de que son personas pero “no personas normales”, “ellos comen con las manos, no conducen autos, andan en carros con caballos”. La idea de que ahora hay indígenas pero que se identifican por cómo viven y lo hacen diferentes a nosotros fue enfática. Así como también la idea de que Uruguay es indígena “porque si estaban antes, ahora tiene que haber alguna conexión”.

Este intercambio quedó registrado en un papelógrafo, visible en el salón, como huella del proceso de trabajo del inicio del proceso de estudio del tema.



En el segundo momento de esta clase se les presenta el libro “Más cerca del cielo. Misterios de la arqueología uruguaya para niños curiosos” de Moira Sotelo y Silvia Soler. Y luego de presentar a la protagonista se observa una fotografía de un *cairnes*

encabezada por la pregunta “Sabías que en Uruguay existen cosas como estas?”. Allí se los interrogó sobre cómo conocer el pasado y adónde se puede buscar información. Refirieron a la búsqueda en internet, google maps y en libros. También a la naturaleza como fuente de investigación y en “las cosas de antes”.



Tapa del libro y páginas donde se observa un cairnes.

En el primer momento de la clase n° 2 se realiza la lectura a través de la docente de un texto explicativo (página 14 del mencionado libro). Cada niño cuenta con el texto fotocopiado para que pueda seguir la lectura que realiza la maestra. Este texto brinda información sobre la expedición de Charles Darwin en el año 1832 referida a los registros de las construcciones encontradas en su diario. También los estudios de arqueólogos que interpretan esas construcciones como lugares sagrados. Y por último cuenta los hallazgos de otra expedición integrada por siete naturalistas y un fotógrafo, conocida con el nombre de Expedición Pacífico entre los años 1862 y 1865. El texto presenta varios desafíos; desafíos de ubicación temporal y geográfica, también referidos a los términos expresados, como el de expedición, el de cairnes así como la idea de lo sagrado referido a la muerte.

En esta primera etapa de la secuencia y del trabajo con un texto de estas características la docente cumple un rol casi protagónico, como expresa Lerner (2002),

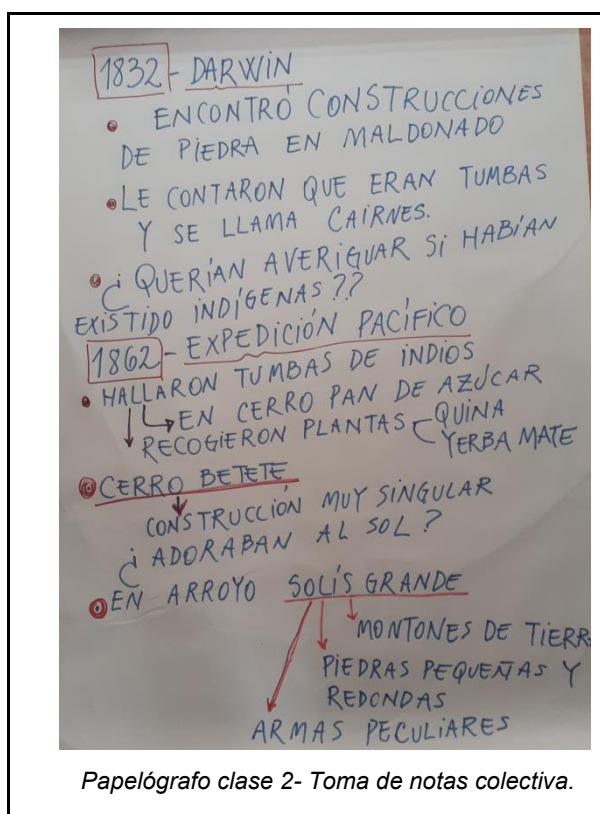
La intervención muy fuerte del maestro en esta fase hace posible que los chicos vayan familiarizándose con la temática tratada así como con el estilo del autor y las intenciones que pueden atribuírsele. Es así como el texto se va haciendo más accesible para los chicos y resulta

posible entonces comenzar a devolverles la responsabilidad de la lectura (Lerner, 2002, p. 10).

La docente realiza una lectura completa en voz alta y los niños siguen el texto con la vista. En el intercambio posterior a la lectura la docente les plantea una consigna global: “¿Qué dice sobre *SEGUIR EL RASTRO* este texto”, y luego consignas analíticas que permitieron releer fragmentos para construir sentidos compartidos. Esto permitió que identificaran las construcciones de piedras como rastros de los indígenas y como hallazgos encontrados. En el segundo momento se realiza una toma de notas a través de la docente de las observaciones de Darwin y la Expedición Pacífico.

Esta toma de notas requirió una segunda lectura a través del maestro, esta vez con la indicación de ir buscando juntos para marcar en el texto los hallazgos de cada expedición. Y así se fue registrando en la toma de notas, recurriendo en varias ocasiones al texto. En esta clase se observa la importancia de que cada niño tuviera su propio ejemplar para que pudiera ir marcando en el texto la información identificada, la vincularan y compartieran. En esta situación también identificaron algunos de los lugares mencionados como el cerro Pan de Azúcar, conocidos por muchos de ellos.

Esta primera toma de notas con varias idas y vueltas al texto original resulta esperable por ser el inicio del tema y el primer encuentro de lectura de un texto explicativo en la historia escolar de este grupo de niños. En el último momento de esta clase se propone reflexionar sobre los datos brindados por el relato sobre los grupos indígenas de nuestro territorio.



Papelógrafo clase 2- Toma de notas colectiva.

Esta primera etapa de la secuencia cierra con certezas acerca de la presencia de indígenas en el actual territorio uruguayo y con ideas sobre la permanencia de rastros arqueológicos que permiten estudiar el pasado.

La *segunda etapa* de la secuencia invita a observar y pensar sobre los rastros arqueológicos de los indígenas y a construir conocimientos sobre cómo vivían. Se desarrolla en cuatro clases.

En la clase n° 3, se propone un trabajo en grupos de a 4 niños integrados de forma variada. Se les brinda imágenes de varios de los hallazgos (morteros, puntas de proyectil, piedras de boleadoras, rompecabezas e imágenes de grabados rupestres) para que identifiquen el material de cada uno y la forma que emplearían para su construcción. Todos los grupos analizaron las mismas imágenes, lo cual condujo a coincidencias respecto a los materiales de construcción de estos hallazgos: piedras moldeadas o talladas y pintadas.

Se promueve la reflexión sobre el uso de cada hallazgo y se les pide que los agrupen según los usos que imaginan que se les daba. En la puesta en común, los niños explicaron las decisiones de agrupamiento: “lo que pintaban”, los que usaban “para cocinar”, los que usaban “para cazar”.

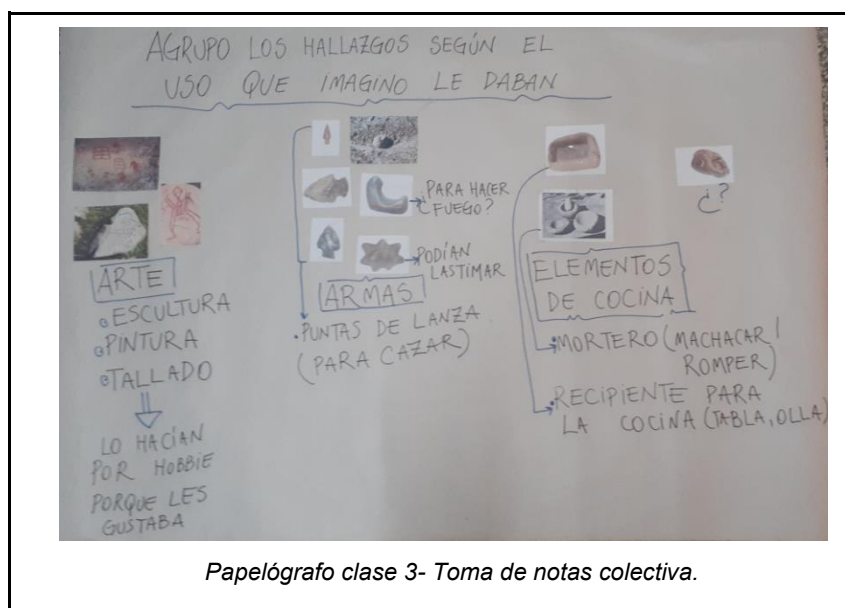
En el segundo momento de esta clase hubo una toma de notas colectiva para guardar memoria de lo hallado, permitiendo de esta manera ponerse en el lugar de los actores sociales de otro tiempo y poder pensar en ese momento histórico.

Agruparon los elementos por categorías: cocina, armas y arte. Y de esa manera se hizo el registro.

En *cocina* identificaron el mortero. Al inicio lo asociaron con las pinturas, por la obtención de las tintas: “se pueden aplastar los frutos y sacar la tinta”. Es un objeto presente en varias casas, saben del uso en la cocina y por ello hubo acuerdo para ubicarlo en los elementos para cocinar. En la categoría *armas* acordaron que las puntas de lanza estaban hechas de diferentes piedras porque “son de diferentes colores”. Algunos opinaban que se podían usar solas, estilo dardo, y otros decían que había que ponerle un palo para formar lanzas. De la piedra esférica con la hendidura dijeron que se podía atar una cuerda y hacer “como una boleadora”. Respecto al arte hubo una expresión referida al disfrute de la actividad “el tallado es un hobby”, “es una escultura”. También aquí asociaron las pinturas ya que dijeron eso es “arte”. Intercambiaron ideas con el rompecabezas, un grupo dijo que podía ser una escultura pero los demás no lo apoyaron y no quedó en esta categoría. Al final lo ubicaron con las armas ya que pensaron que podían tirarlo y lastimar a algún animal o persona. Uno

de los morteros no lo ubicaron en ninguna categoría y no imaginaban su uso, “parece un zueco, pero es muy chico” dijo una niña.

En todos los casos los niños pudieron imaginar y expresar el uso que le darían a los hallazgos. Logrando de forma colectiva la construcción sobre los posibles usos.



Papelógrafo clase 3- Toma de notas colectiva.

En la clase n° 4 se realiza una situación de lectura por parte de los niños en grupos. Se le brinda a cada grupo el texto total, como fuente de información, y se le asigna la lectura de la descripción de uno de los objetos: boleadora, punta de proyectil, mortero, rompecabezas o grabados. La consigna consiste en leer con otros el fragmento indicado para contarle al resto de la clase qué es el elemento asignado y para qué se usaba. Fomentando así la construcción de conceptos desde el intercambio de opiniones, interpretaciones y análisis.

En un segundo momento se realiza puesta en común de lo leído por cada grupo y la primera elaboración de un cuadro a través de la docente. Aquí se observaron ciertas tensiones para definir qué escribir, entre la descripción de los objetos y la denominación de los mismos, así como el uso que creían ellos que se les daba y el uso del objeto explicado en el texto. Aquí toma sentido lo planteado por D. Lerner (2002) al proponer la articulación del trabajo colectivo, grupal, e individual, los alumnos se benefician de la producción de conocimiento generada durante el trabajo grupal, así como también asumen su responsabilidad como lectores. A lo largo de esta secuencia se observa la organización ascendente, que en este caso es recurrente, del trabajo grupal o en parejas se pasa al trabajo colectivo. Ante esta dificultad, se vuelve necesaria una intervención docente de relectura. Con algunos textos fue necesario leer para todo el colectivo, socializar las dudas del grupo y compartir las decisiones para definir la información a registrar en el cuadro.

En el primer momento de la clase 5 se propone la lectura en parejas de fichas. Se organiza cada dupla de tal modo que, por lo menos, uno de los dos niños lea de forma autónoma. La docente les indica que ambos deberán seleccionar la información que consideren relevante para compartir con el grupo total. En este trabajo en duplas se persigue articular el trabajo, como menciona Lerner (2002) “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”. (p. 6).

Las fichas brindan información antropológica del libro “Construyendo la historia” de L. Borra y G. Giordano y “El mundo de los charrúas” de D. Vidart. Cada pareja lee una de las seis fichas que contienen información descriptiva- explicativa de la vida cotidiana de los primeros pobladores respecto a sus viviendas, a la división de tareas, su vestimenta, sus creencias, y la forma de caza y recolección de alimentos.

La lectura se realiza con la consigna de buscar en qué actividades de la vida cotidiana se ponían en uso los elementos que conocemos e identificar si aparecen otros elementos de los cuales no quedaron restos. También podían marcar en el texto la parte que hace referencia al elemento y/o a su uso en la actividad que realizaban afianzando así sus entendimientos y los conceptos trabajados.

La docente interviene en cada pareja interrogando sobre la información que brinda la ficha y evidenciando los vínculos con los hallazgos ya trabajados. Cada dupla logró, a pesar de lo desafiante de la situación de lectura por sí mismos, acceder al contenido del texto. Identificaron los elementos ya trabajados, su uso y quiénes lo utilizaban. También el grupo que tenía asignado el texto que refería a viviendas reflexionó sobre el motivo de que no existan rastros de ellas, por el material de construcción y reconocieron como necesarias las modificaciones que les hacían según el clima. La dupla que estaba encargada de leer sobre las creencias identificó rápidamente la información y estableció relaciones con los hallazgos de la expedición de Darwin, tendiendo un puente con la información trabajada en la clase 2 de la secuencia.

En cuanto a la repartición de tareas, tema sobre el cual versaba otro de los textos, les pareció prácticamente natural que los hombres se dedicaran a la caza y la guerra y las mujeres y niños a las tareas relacionadas con la alimentación y el hogar. No compartiendo ideas opuestas o que generaran debates respecto a esto.

En la clase n°6 se retoma lo trabajado en la actividad anterior realizando puesta en común de los textos leídos por cada grupo. Se organiza la escritura a través de la docente de un cuadro que permita organizar la información de cada ficha compartida por cada dupla de niños.

| | | | | | | |
|------|-------------|----------|--------------------|----|------------|-----------|
| Caza | Recolección | Vivienda | División tareas | de | Vestimenta | Creencias |
| | | | | | | |

En esta clase se les propone contar a todos la información de cada ficha y definir lo más importante para que quede escrito en el cuadro. En esta situación, las duplas podían volver al texto, y así lo hicieron en varios casos, compartiendo la lectura de gran parte de la ficha y mostrando las imágenes para describir y compartir la información. También la docente realizó lectura para todos, de algunas partes de las fichas, buscando enriquecer la selección y escritura del cuadro.

En este punto de la secuencia, terminando la segunda etapa, se pudo observar la interiorización con el tema y el mayor manejo de la información de los niños. Esto les permitió expresar con más seguridad y claridad la información identificada y asociada en las fichas así como al realizar planteos y compartir la información. Se observó aquí tal como expresan Lerner, Aisenberg y Espinoza (2008), que la riqueza al escribir para aprender, está en los intercambios, en las preguntas, en el potencial de estar interactuando para la elaboración y no en el texto como producto final.

También en esta escritura que fue cobrando sentido, expresando ideas e informaciones, el equipo que había leído sobre *Caza*, hizo el planteo de una pregunta respecto al significado de caza a distancia, si se refiere a la distancia respecto a su hogar o a la presa. Dicho interrogante quedó planteado para seguir investigando sobre ese dato.

| | | |
|--|--|---|
| <p>CAZA</p> <ul style="list-style-type: none"> • ERA A DISTANCIA • USABAN: AZÁGAS, LANZAS, MACANAS DE PALO, ROMPECABEZAS, FLECHAS CON PUNTAS DE PIEDRA (GUARDADAS EN EL CARCAJ) DOLEADORAS Y PIEDRAS PARA HONDAS, ETC. | <p>RECOLECCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • SE ORGANIZABAN PARA REALIZAR LAS TAREAS ENTRE MUJERES Y NIÑOS. • EN EL MONTE RECOLECTABAN: RAMAS SECAS, GUSANOS, ALGAS, FRUTOS, VEGETALES, ETC. | <p>VIVIENDA</p> <ul style="list-style-type: none"> • CERCA DE LOS RÍOS Y ARROYOS • ESTRUCTURAS SIMPLES DE 4 PALOS CON ESTERAS Y TOTORAS. FÁCILES DE TRASLADAR. • LUEGO REEMPLAZARON LAS ESTERAS POR CUEROS. |
| <p>DIVISIÓN DE TAREAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • VARONES SE DEDICABAN A LA GUERRA. • MUJERES, NIÑOS Y ANCIANOS → RECOLECCIÓN DE ALIMENTOS → TRANSPORTE → COSIDO DE PIELS → CONSTRUCCIÓN DE VIVIENDAS → TALLADO Y PULIDO DE ARMAS → PREPARABAN LA COMIDA | <p>VESTIMENTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • MANTO PATAGÓNICO • CHIRIPÁ • CHEPI (CAMISETA SIN MANGAS) • TATUAJES • VINCHAS Y • PENACHOS DE PLUMAS • BRAZALETES | <p>CREENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • CREÍAN EN LA VIDA EN OTRO MUNDO • EN LAS TUMBAS PONÍAN ELEMENTOS DEL QUE MUERE • REPRESENTABAN EL DOLOR CORTÁNDOSE FALANGES POR CADA FAMILIAR |

Papelógrafo de la clase 6. Cuadro comparativo de las diversas actividades de la vida cotidiana indígena.

El cuadro con toda la información que decidieron registrar se constituye en un rico ejemplo de las íntimas relaciones entre leer y escribir para aprender así como la importancia de elaborar escritos transitorios en el proceso de aprendizaje.

La *tercera etapa* de la secuencia se centra en la actualidad buscando romper con la mirada estática del pasado como algo propio de un tiempo sin conexión con el presente. Las preguntas, que orientan cada clase, persiguen que los niños piensen con otros permitiendo así la construcción colectiva de la respuesta. En las siguientes dos clases se propone el trabajo con materiales audiovisuales pretendiendo un acercamiento mayor para desnaturalizar las representaciones de la realidad social, proponiéndoles analizar a partir de aquí sus ideas y discursos sobre el presente indígena en nuestro país.

En el primer momento de la clase n° 7, se propone un intercambio oral a partir de la pregunta: *¿Hay indígenas actualmente en Uruguay?*

Se evidenciaron participaciones claras y con explicaciones.

Ana: Para mí no hay indígenas en el Uruguay porque cuando llegaron los españoles los mataron a todos, porque pensaban que eran monstruos.
Manuel: Yo digo que sí que hay, porque cuando los atacaban mientras que los hombres

estaban defendiendo, las mujeres y niños estaban juntando todo para irse. Pienso que todos los hombres murieron y que algunos sobrevivieron y se fueron.

Docente: ¿Y dónde están?

Manuel: Y no se

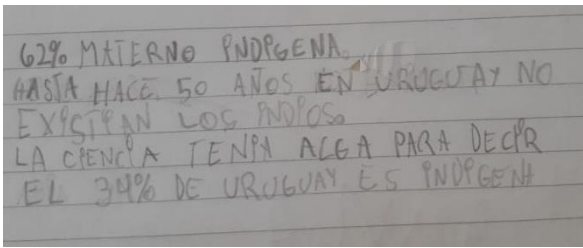
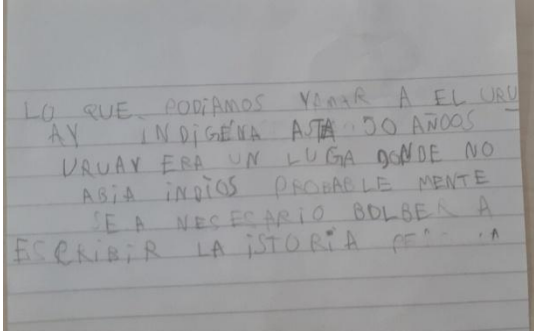
Fabián: Yo pienso que capaz alguno hay pero debe ser muy viejito.

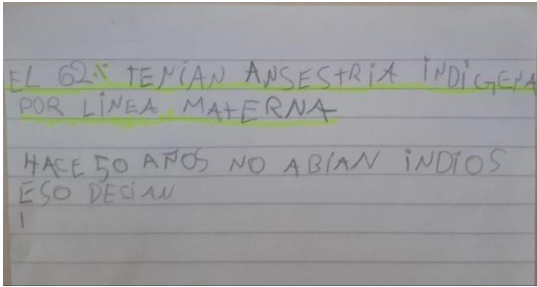
Docente: Los indígenas de ese momento, de hace más de 500 años, ya no viven. Pero tampoco viven los españoles de ese momento y, sin embargo, no dudamos al decir que descendemos de los españoles.

Fragmento Clase 7- Intercambio sobre la presencia actual de indígenas

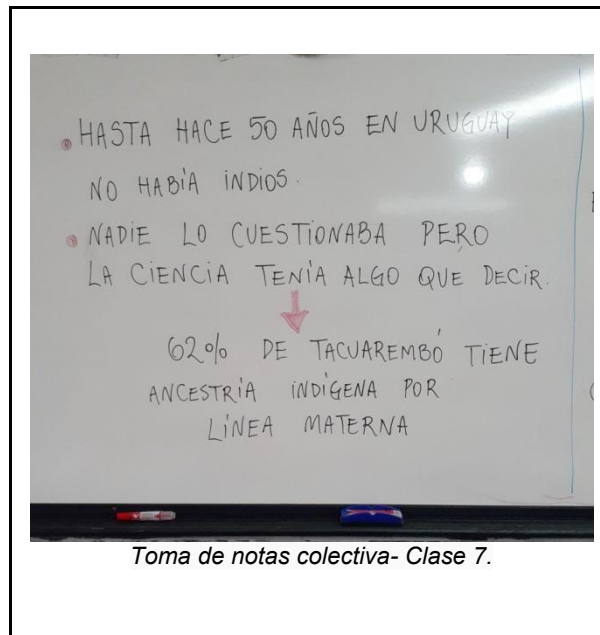
En esta clase fue un desafío centrarlos en el presente. Hubo que volver a las ideas de la primera clase, haciendo énfasis en la conexión pasado-presente, expresada por ellos al inicio. En un segundo momento se presenta un compilado audiovisual de la serie documental «Filogeografía de subhaplogrupos mitocondriales para la comprensión del origen y relaciones de los indígenas del Uruguay y sus descendientes», financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación. Este video fue visto dos veces. La primera vez, se observó y se conversó sobre el tema global que presenta el material. La segunda observación requirió la intervención docente con consignas analíticas que permitían detener la mirada y profundizar la interpretación en cinco momentos. Lo más significativo para los niños fue la presencia de indígenas en el departamento de Tacuarembó, el porcentaje les sorprendió y al “traducirlo” fue aún mayor el impacto: “de 100 personas de Tacuarembó, 62 tienen ancestría indígena”. A partir de este video, los niños toman notas de forma individual.

Aquí, tres ejemplos de tomas de notas individuales.

| | |
|---|---|
|  | 62% MATERNO INDÍGENA HASTA HACE 50 AÑOS EN URUGUAY NO EXISTIAN LOS INDIOS LA CIENCIA TENÍA ALGO PARA DECIR EL 34% DE URUGUAY ES INDÍGENA |
|  | LO QUE PODÍAMOS LLAMAR A EL URUGUAY INDÍGENA HASTA 50 AÑOS URUGUAY ERA UN LUGAR DONDE NO HABÍA INDIOS PROBABLEMENTE SE HACE NECESARIO VOLVER A ESCRIBIR LA HISTORIA |

| | |
|---|---|
|  | <p>EL 62% TENIAN ANCESTRÍA INDÍGENA POR LÍNEA MATERNA</p> <p>HACE 50 AÑOS NO HABÍAN INDIOS ESO DECÍAN</p> |
| <p><i>Tomas de notas individuales</i></p> | |

En el tercer momento de esta clase se realiza una toma de notas colectiva a partir de sus escrituras individuales, que permite plasmar el trabajo de análisis desarrollado.



Toma de notas colectiva- Clase 7.

En la clase n°8 se plantea el trabajo colectivo de un intercambio oral a partir de la pregunta: *¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?* Esta clase permite recuperar las nociones sobre la existencia de indígenas en nuestro país como un dato ya incluido. Tal fue así que las primeras intervenciones los ubican exclusivamente en el departamento de Tacuarembó. En el segundo momento de esta clase se observa un video de dos testimonios indígenas del documental “El país sin indios”. En el transcurso del video, se los observó maravillados con los testimonios indígenas contemporáneos y cercanos. Al terminar algunos expresaron *“¿jo sea que en Montevideo hay indígenas!?”*. También despertó el interés de algunos por investigar, averiguar sobre su descendencia. Luego de ver el video se construyeron los aspectos

que les interesaba registrar sobre ambos testimonios, elaborando colectivamente la estructura del cuadro en el que se registrará la información observada. Aquí hicieron mención a qué actividades hacen y dónde las hacen, y ahí hubo intervenciones claras respecto a que los datos importantes son **¿de qué trabajan?** y **¿dónde viven?** Una niña agregó y **“¿cómo se sienten?”**, pidiéndole que explique a qué se refería con eso del sentir, dijo “eso de si se sienten indígenas o no”. La docente intervino para introducir en ese momento la idea de identidad. Y luego de ejemplificar hubo acuerdo en poner la pregunta: **¿cómo se identifican?** Por último otra niña agregó: y **“¿desde cuándo se sienten así?”** expresando la noción de identidad como un proceso.

Resultó de la construcción colectiva el siguiente cuadro:

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------|------------------|----------------|
| ¿DÓNDE VIVE? | | |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | | |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | | |
| ¿DESDE CUÁNDO? | | |

En una siguiente instancia se les brinda el formato del cuadro impreso. Y escriben el cuadro por sí solos de forma individual.

Vemos aquí tres de los cuadros escritos por los niños.



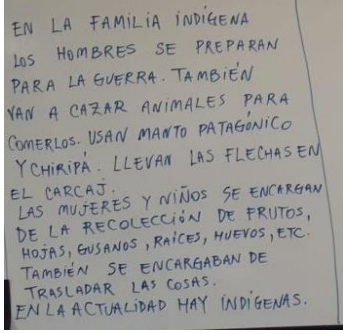
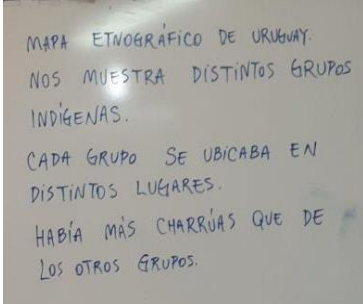
| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------|-------------------------|----------------------------------|
| ¿DÓNDE VIVE? | MONTEVIDEO. | PAISANAL. |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | DOSENTE DE MATEMÁTICAS. | EN EL CAMPO A VECES CONE CAMION. |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | INDIA | INDIOS |
| ¿DESDE CUÁNDO? | 18 | DESDE GRANDE |

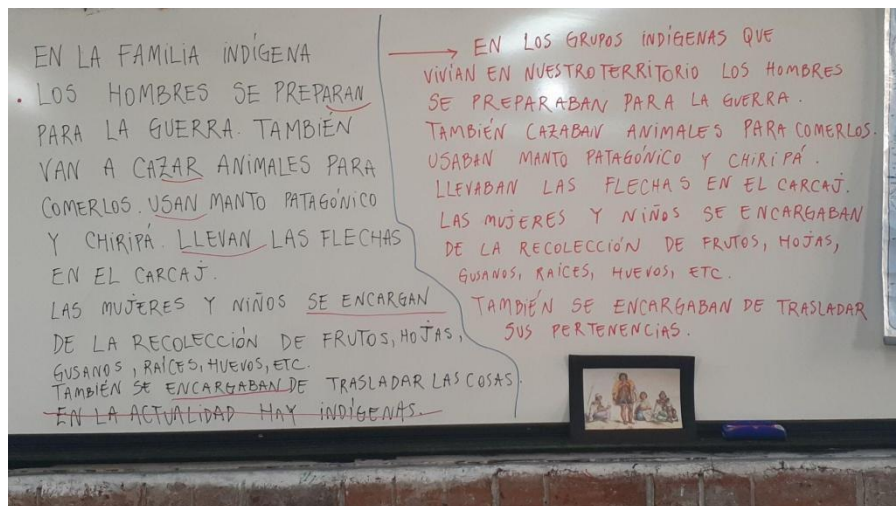
| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------|----------------------------------|---------------------|
| ¿DÓNDE VIVE? | VIVE EN MONTEVIDEO | PAISANDU |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | TRABAJA DE MAESTRA DE MATEMÁTICA | TRABAJO EN EL CAMPO |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | INDIGENA | INDIGENA |
| ¿DESDE CUÁNDO? | DESDE 78 AÑOS | CUANDO ERA GRANDE |

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------|--|--|
| ¿DÓNDE VIVE? | MONTEVIDEO | PAISANDU |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | DOSENTE DE MATEMÁTICA | CUIDA A LOS CABALLOS |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | CON LOS INDÍGENAS | CON LOS INDÍGENAS |
| ¿DESDE CUÁNDO? | ALOS 78 AÑOS LE DIJERON QUE TENIA UN FAMILIAR INDIGENA | DE GRANDE CUANDO DIO CUENTA QUE TENIA UN FAMILIAR INDIGENO |

Las últimas clases de la secuencia están destinadas a la escritura de epígrafes que acompañarán las imágenes para la muestra que se realizará para el resto de la comunidad escolar sobre los indígenas, los hallazgos arqueológicos y la actualidad. Las variadas situaciones diseñadas previamente les permiten a los niños haber leído sobre el tema y conocerlo como para empezar a escribir, así lo expresan D. Lerner y B. Aisenberg “la propuesta de escribir solo se realiza en un momento avanzado del desarrollo de la secuencia” (2008, p. 25). Para modelizar el tipo de escrituras a producir para la muestra, se les presentan materiales informativos de un texto de circulación social con epígrafes del pueblo Mapuche. La docente invita a poner atención al tipo de información de cada uno, a la imagen que lo acompaña, a la extensión de los textos y las íntimas relaciones entre texto e imagen.

En la clase n°9 se les propone escribir a través del maestro dos epígrafes que serán los centrales de la muestra con información más general. Una de las imágenes es un mapa etnográfico de 1892 que indica las regiones ocupadas por las tribus indígenas en la época de la conquista y la otra es de un grupo de cuatro indígenas. En esta escritura a través de la docente se pudo observar cómo se fue haciendo una práctica conocida para ellos, lo que permitió que cada idea expresada fuera más completa y todos pudieran opinar sobre ella. Lograron asociar conocimientos, describir la imagen explicándola y apoyándose en lo aprendido. En una segunda instancia se realiza revisión de los textos para atender sobre todo el tiempo verbal referido, aspecto central en la comunicación de información que refieren al eje temporal.

| | |
|---|--|
|  |  |
|  <p>EN LA FAMILIA INDÍGENA LOS HOMBRES SE PREPARAN PARA LA GUERRA. TAMBIÉN VAN A CAZAR ANIMALES PARA COMERLOS. USAN MANTO PATAGÓNICO Y CHIRIPÁ. LLEVAN LAS FLECHAS EN EL CARCAJ. LAS MUJERES Y NIÑOS SE ENCARGAN DE LA RECOLECCIÓN DE FRUTOS, HOJAS, GUSANOS, RAÍCES, HUEVOS, ETC. TAMBIÉN SE ENCARGABAN DE TRASLADAR LAS COSAS. EN LA ACTUALIDAD HAY INDÍGENAS.</p> |  <p>MAPA ETNOGRÁFICO DE URUGUAY. NOS MUESTRA DISTINTOS GRUPOS INDÍGENAS. CADA GRUPO SE UBICABA EN DISTINTOS LUGARES. HABÍA MÁS CHARRÚAS QUE DE LOS OTROS GRUPOS.</p> |
| <p><i>Epígrafes colectivos</i></p> | |



Reescritura de un epígrafe colectivo.

Finalmente, en la clase n°10 se les propone escribir epígrafes en grupos de 4 o 5 niños, que acompañarán imágenes con información específica sobre la forma de vida de los indígenas en el pasado y en la actualidad. Las imágenes son de algunos *elementos contruidos* (mortero, rompecabezas y punta de lanza), *de la caza* (armas y ñandú), *las viviendas*, *los rasgos indígenas* (tres rostros contemporáneos) y *de indígenas en la actualidad* (los dos indígenas actuales del video de la clase 8).

Aquí se les propone pensar sobre la imagen recibida y lo aprendido sobre el tema pudiendo recurrir a las escrituras de los cuadros y las tomas de notas visibles en el salón.

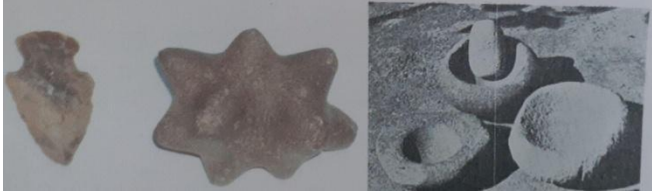
Cada grupo inició la escritura dando cuenta del dominio del contenido, mostrándose seguros sobre lo que decidían escribir.

Aquí tres epígrafes escritos colectivamente:

HALAZOS DE PIEDRA.

2 ARMAS DE PIEDRA

EL MORTERO SIRVE PARA COSINAR



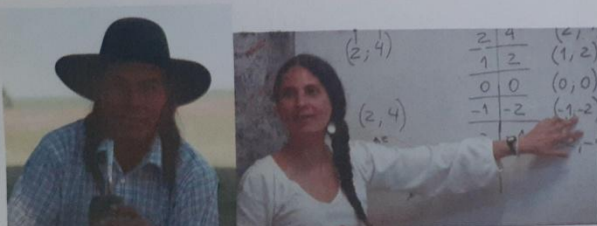
DE LA VIVIENDA DE LAS INDIGENAS
Echa de 4 palos cubido y besterfas

EN INVIERNO TAPABAN LAS
LAS VIVIENDAS PARA NO TENER
FRIO cuando ~~hacia~~ calor las
destapaban



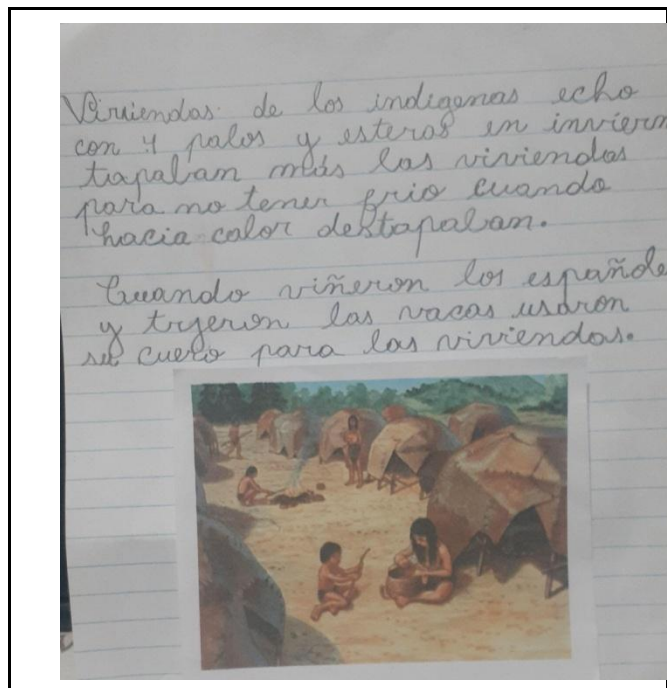
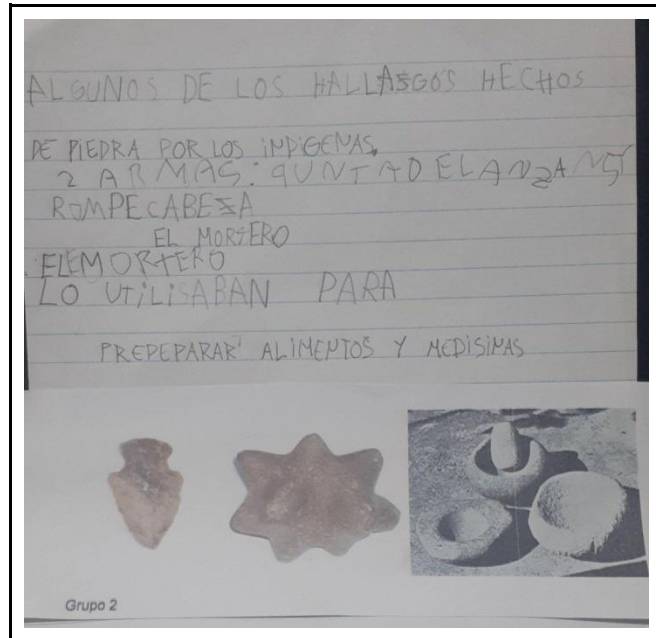
Son indigenas de la presente

Una trabaja en el campo
y la otra en profesora de
matematica en monterideo
LOS PADRES LE DICEN QUE
"ERAN" INDIGENA CUANDO ERAN LA
IGUALES

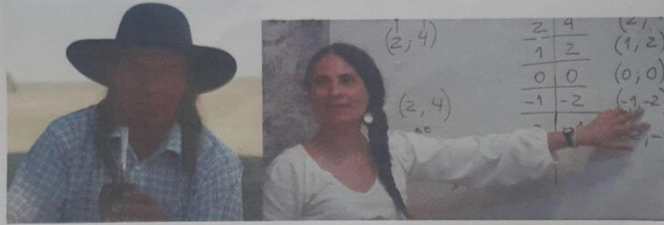


Hubo una siguiente instancia de revisión de textos entre pares, es decir, cada equipo recibía el texto y la imagen escrito por otro grupo. La lectura estaba dirigida a revisar la claridad de la información y el contenido oficiando como lectores externos pero expertos en la temática. Este proceso de revisión e intercambio resulta muy provechoso, permitiendo que en todos los casos se enriquezcan los epígrafes pues los equipos agregan información pertinente.

A continuación los tres epígrafes revisados:



SON URUGUAYOS MARI FEM EN EL PRESENTE
EL VIVE Y TRABAJA EN EL CAMPO ELLA ES
PROFESORA DE MATEMATICA EN LA
CIUDAD DE MONTEVIDEO CUANDO
SUPERON QUE ERAN INDIANAS YA ERAN MAYORES
DE EDAD.



CAPÍTULO 4

Análisis de resultados

En este apartado se analizarán tres situaciones de escritura de cuadros desarrolladas en las clases 4, 6 y 8 de la secuencia de enseñanza de Pueblos Originarios, realizada con un grupo de niños de segundo año. Dos de estas escrituras se realizan a través del maestro y una escritura por sí mismos de forma individual. Se pretende analizar cómo se desarrollaron las situaciones de escritura que permitieron abordar el contenido histórico propuesto.

La secuencia Pueblos Originarios se organizó en tres etapas con un total de diez clases, como ya lo mencionamos en el apartado anterior. Las escrituras de cuadros a través de la maestra se realizan en la segunda etapa de trabajo donde se propone observar, conocer y pensar sobre los rastros arqueológicos de los indígenas y en función de ello construir conocimientos sobre su organización sociocultural. Las actividades que anteceden a la escritura en cuadros, son la lectura de textos descriptivos y explicativos, en grupos de tres o cuatro niños y en duplas. En cada actividad, cada grupo o dupla debió leer el texto informativo asignado para luego compartir lo leído en una puesta en común y decidir, con todo el colectivo, las escrituras. La escritura de cuadros por sí mismos se realizó en la última etapa de la secuencia centrada en los indígenas en la actualidad, habiendo observado previamente un audiovisual con material sobre dos testimonios indígenas.

Análisis de escrituras de cuadros a través de la maestra

Comenzaremos el análisis del completamiento de cuadros en las situaciones de escritura a través de la maestra recuperando dos de las preguntas que guían a esta investigación:

- **¿Qué información deciden recuperar para registrar en los cuadros? ¿Qué relación tiene dicha información con los textos leídos? ¿Cómo la organizan?**

A partir de las mencionadas clases y de los distintos cuadros construidos a lo largo de la secuencia, podemos identificar algunas dimensiones de análisis:

- ✓ *Progresión en la posición que toman los niños al organizar la información.*
- ✓ *Recuperación de contenido.*
- ✓ *Selección de la información.*

Progresión en la posición que toman los niños al organizar la información en los cuadros

Respecto a la información que deciden recuperar para registrar se observó cierta progresión. En el primer cuadro, cuadro 1, la docente les planteó dos preguntas guías, que orientan la selección de la información y las decisiones para completarlo. En el segundo cuadro, cuadro 2, no se plantearon preguntas predeterminadas sino que el colectivo decidió qué información seleccionar y cómo redactarlo. Y en el último cuadro, cuadro 3, fueron los niños quienes definieron qué información era relevante registrar, produciendo de forma colectiva las preguntas que guiaron el registro.

En el análisis pormenorizado de cada situación, encontramos que para el cuadro 1, la propia organización del cuadro se convierte en ejes de análisis de los textos. Las preguntas predeterminadas, *¿QUÉ ES?* y *¿PARA QUÉ SE USA?* correspondientes a las filas son las que colaboran en ser ejes centrales para la selección de la información a comentar.

- | |
|--|
| <p>31. Maestra (M): Pasamos al otro. Rompecabezas. ¿Qué es el rompecabezas?</p> <p>32. Ana: El rompecabezas vendría a ser como para, nosotros pensamos que es para agarrar, para... lo agarraban y cuando venía un animal le pegaban en la cabeza, cuando lo tiraban ahí lo cazaban, eso pensamos. Para poder comer y eso</p> <p>33. Maestra: Eso es lo que ustedes piensan, pero ¿qué dice el texto? ¿da información el texto? los escuchamos a todos, Federica, Emilio y Federica (Silencio)</p> <p>34. Maestra: Primero, ¿cómo es el rompecabezas? todos tienen el texto, la fotocopia. ¿Identifican al rompecabezas?</p> <p>35. Varios niños: Sí, sí</p> <p>36. Maestra: Es esta piedra que el otro día decíamos que ¿tiene forma de qué?</p> <p>37. Varios: ¡De estrella!</p> <p>38. Maestra: De estrella, la tenemos acá, es esta piedra que después ustedes dijeron que podía llegar a ser un arma. (Federica pide la palabra)</p> <p>39. Maestra: Sí Fede, te escuchamos</p> <p>40. Federica: (comienza a leer para todos) “es un instrumento con varias puntas”</p> <p>41. Maestra: Bien, instrumento de varias puntas, ¿de qué material?</p> <p>42. Ana: De piedra</p> <p>43. Maestra: ¿Para qué se usa? ¿Qué dice el texto?</p> <p>44. Ana: ¿Leo?</p> <p>45. Maestra: Dale</p> <p>46. Ana: (lee) “Es un instrumento con varias puntas que los indígenas también hicieron puliendo la piedra. Todavía no se ha estudiado mucho y no se conoce su función”.</p> <p>47. Maestra: Ah... ¿sabemos para qué lo usaban?</p> <p>48. Varios: Noooo</p> <p>49. Maestra: Todavía no sabemos su función, ¿eso es un dato importante?</p> <p>50. Varios: Sii</p> <p>51. Maestra: Supone este equipo, lo que dijo Ana, suponen que tiraban la piedra cuando venía un animal, tiraban ese rompecabezas y la idea era que le cayera.</p> <p>52. Ana: En la cabeza (risas)</p> |
|--|

53. Maestra: Y sí, que el impacto fuera mayor que el de una piedra común digamos. Pero en realidad lo que nos está diciendo este texto, lo que nos está informando, es que todavía no se sabe para qué lo usaban. No se sabe su función, ¿escribo eso?
54. Varios: Sii

Fragmento clase 4- Elemento: rompecabezas

En este fragmento se puede observar cómo las preguntas orientan la selección de la información. La docente recupera la información brindada por los niños sobre lo que creen e invita a volver al texto para buscar la información pertinente. A partir de tener que completar el cuadro a través de la maestra, se favorece la relectura de fragmentos, la discusión sobre la información leída y la reflexión sobre cómo registrarlo.

En el siguiente cuadro, en la clase 6, no se plantean preguntas que orienten la selección de la información. Aquí la consigna es oral y más amplia buscando que las duplas socialicen lo comprendido de sus lecturas y lo que consideran importante, en relación a cada categoría, para ser registrado. En el siguiente fragmento se puede observar que la posición que los niños asumen en la tarea de completar un cuadro con información ha cambiado.

64. Manuel: Somos nosotros
65. Maestra: ¿Qué información tienen para contarnos? ¿Usaba algún tipo de hallazgo? Organícense y empiecen a contarnos a todos.
66. Marina: Se organizaban para hacer sus tareas, las tareas de cada uno.
67. Manuel: Entre los niños.
68. Maestra: Bien ¿esa información es importante? ¿Qué les parece? Se organizaban para realizar las tareas, ¿eso qué quiere decir?, ¿todos hacían todas las tareas?
69. Varios: No
70. Marina: Cada uno tenía su tarea
71. Maestra: No todos hacían todas las tareas, se organizaban.
72. Marina: También no estaban sólo en su casa, tenían que salir para buscar sus ramas, raíces.
73. Maestra: ¿A dónde salían, Mari?
74. Marina: Al bosque
75. Maestra: Mmm más que bosque ¿qué dice ahí?

Fragmento Clase 6- Categoría Recolección

En este pasaje de la clase 6, son los niños quienes seleccionan la información para compartir asumiendo así la tarea de compartir con todos, para escribir colectivamente el cuadro. Creemos que esto es posible porque ya saben cómo se plantea la dinámica del completamiento de cuadros donde ellos asumen el rol de lectores y escritores activos, cuestionando e interpretando al texto para comprender y producir escritos propios.

La última situación de completamiento de cuadro plantea una diferencia sustancial respecto de las anteriores. Los niños deben definir las dimensiones de análisis para la

comparación de información y completar el cuadro por sí mismos. En esta situación encontramos que la posición que asumen es de progresiva autonomía. Veamos un ejemplo:

1. Maestra: Ya vimos el video que nos muestra a dos indígenas que viven acá en nuestro país. Los invito a pensar qué datos, qué información podemos registrar sobre ellos para escribirla en un cuadro. Como los que hicimos con los hallazgos y con las actividades de los indígenas, pero de antes. Bueno, ahora pensemos en qué información es importante para registrar en un cuadro.
2. Ana: ¿Es juntos Lore?
3. Maestra: Bueno, juntos pensemos el diseño del cuadro, las columnas, las filas, si ponemos. ¿Qué podemos poner en cada una? Después yo lo imprimo y lo traigo para que cada uno lo complete. Bien, pensemos entonces cómo lo hacemos.
4. Marina: Podemos poner el nombre de Mónica y Roberto
5. Maestra: Bueno, en las columnas decís, ¿así? (lo hace en el pizarrón)
6. Marina: Sí, así
7. Maestra: Bien y en las filas podemos poner pistas para escribir información. ¿se acuerdan del primer cuadro?
8. Sebastián: Sí, tenía dos preguntas
9. Maestra: Ahí va. Esas preguntas nos ayudaron a buscar la información en los textos. Bueno podemos acá poner preguntas sobre ellos dos. ¿Qué preguntas? piensen en la información del video, acá lo hacemos al revés, primero fue el video, ahora construimos el cuadro y después cada uno escribe.
10. Tomás: ¿Qué cosas hacen?
11. Federica: ¿De qué trabajan?
12. Maestra: Bien, lo voy escribiendo (escribe DE QUÉ TRABAJAN)
13. Ana: Sí y ¿dónde viven?
14. Maestra: Bien ubiquémoslos primero ¿no?, quizás primero dónde viven y después cuál es el trabajo.
15. Marina: Sí, mejor.
16. Maestra: Bien, ¿algo más?
17. Federica: ¿Y Cómo se sienten?
18. Maestra: A ver Fede ¿qué es eso de cómo se sienten?
19. Federica: Eso de si se sienten indígenas o no
20. Maestra: Ah, eso que dice Federica es muy importante, a ver Manuel escuchá. Ese sentir que dice Fede está referido a la identidad. Si me identifico con una cultura, con determinadas tradiciones. ¿Ellos ahí dicen que siempre compartieron esa identidad, esa manera de presentarse de identificarse con los demás?
21. Manuel: No desde que se enteraron
22. Maestra: O sea que desde que se enteraron eligieron también identificarse con una determinada cultura, porque una posibilidad podía ser o no aceptar o no interesarles en fin. Podemos poner eso de la identidad, ¿cómo lo escribo?
23. Ana: Y ¿Cómo se identifican?, ¿puede ser?
24. Maestra: ¿Qué les parece a todos?
25. Varios: Sí, está bien.
(Maestra escribe ¿CÓMO SE IDENTIFICAN?)
26. Marina: Sí y desde cuándo se sienten así
27. Maestra: Explica eso, Marti
28. Marina: Eso desde cuándo saben y se sienten indígenas.
29. Maestra: ¿Les parece a los demás un dato importante ese?
30. Varios: Sí
31. Maestra: Bueno, lo escribo entonces

Fragmento clase 8- Construcción colectiva del cuadro que escribirán por sí mismos.

Como se ve en el fragmento leído, los niños crean el cuadro que luego completarán. Toman como ejemplos los cuadros anteriores para la diagramación y piensan en el contenido del video para determinar los ejes donde se centrará la información relevante de ambos testimonios.

Consideramos que esta creciente autonomía se logra porque por la experiencia previa de escribir cuadros les permitió interiorizarse tanto con la forma, con la estructura, como con el sentido de registrar lo más relevante, diferenciándolos con otros tipos de textos manejados con más frecuencia por niños de esta edad. Asimismo, el dominio del contenido les permite seleccionar con claridad aquellos aspectos centrales en los que escogen focalizar.

Recuperación de contenido pertinente

Como mencionamos al inicio de este apartado, otra de las dimensiones de análisis hallada es la recuperación de información valiosa y pertinente de los textos referida al contenido.

En el proceso de la escritura de los cuadros 1 y 2 los niños releeron centrándose en el contenido, desde la elaboración del primer cuadro. La tarea de releer permite que los niños se enfrenten al texto con ciertas ideas del contenido. Esta lectura se convierte en una gran oportunidad ya que los niños se encuentran con la consigna conociendo la idea general del texto. De esta manera como menciona Aisenberg (2005) pueden adjudicar sentido a la consigna planteada. Logrando así seleccionar, de toda la información presentada, la que ubica en el centro de discusión el contenido que están abordando, intentando entenderlo para completar el cuadro.

- | |
|---|
| <p>76. Maestra: Bien, ¿qué son las puntas de proyectil? Cuéntenos a todos lo que leyeron.</p> <p>77. Fabián: Lanzas</p> <p>78. Maestra: Fabi, ¿qué dice el texto de las puntas de proyectil?</p> <p>79. Emilia: (lee el texto) <i>"instrumento que se usaban para cazar y combatir"</i></p> <p>80. Maestra: Ah, espera ahí, entonces ¿qué son?</p> <p>(Silencio)</p> <p>81. Maestra: ¿Es un utensilio de cocina?</p> <p>82. Fabián y Emilia: Noo</p> <p>83. Maestra: Es un elemento ¿para qué?</p> <p>84. Fabián: Para cazar</p> <p>85. Maestra: Ah bien... ¿qué pongo entonces?</p> <p>(Silencio)</p> <p>86. Maestra: Este cuadro es para nosotros, para que quede en la clase y nos siga ayudando a la memoria, cada vez que vayamos a leerlo. ¿Qué escribo entonces qué son las puntas de proyectil?</p> <p>(Silencio)</p> <p>87. Maestra: Dice <i>"instrumento que se usaba para cazar y combatir"</i></p> <p>88. Ana: Instrumentos</p> <p>89. Maestra: Son instrumentos, ¿para qué? (se escribe INSTRUMENTOS) ¿Para qué?</p> <p>90. Emilia: Para cazar y combatir</p> <p>(La docente escribe PARA CAZAR Y COMBATIR. Emilia quiere seguir leyendo para todos)</p> |
|---|

91. Maestra: Seguí Emilia (con la lectura)

92. Emilia: *“Puntas de distintos tipos y tamaños. algunas fueron parte de una flecha, que se lanzaba con un arco, y otras formaron parte de una lanza, que se arrojaba directo con el brazo”*

Fragmento Clase 4- Elemento: Puntas de proyectil

En este fragmento de la clase 4 se observa que la primera respuesta que dan a la pregunta *¿qué son?*, es pertinente con el elemento que este grupo debe compartir, pero necesitan volver al texto para encontrar información precisa sobre este contenido y decidir así qué escribir. Aquí el desafío lo plantea la escritura y para ello la relectura se hace necesaria, como expresan Lerner y Aisenberg (2008), vuelven al texto cuando toman conciencia de que aun su comprensión no es adecuada.

123. Ana: (lee) *“Ubicaban su vivienda cerca de ríos y arroyos. En general la vivienda era una estructura simple de 4 palos clavados en la tierra sobre los cuales colocaban travesaños horizontales.”*

124. Maestra: O sea, que también ponían arriba para sostener esto que iba a ser de techo, ¿no?

125. Ana: Si. (Continúa leyendo) *“A los costados ataban esteras de juncos o totoras para protegerse del viento”*

126. Maestra: ¿Para qué ponían a los costados?

127. Ana: Para protegerse del viento, (sigue leyendo) *“ y en épocas de frío y lluvia agregaban otras para formar un techo más bien plano. Eran fáciles de armar y trasladar. A partir del siglo XVIII”*

128. Maestra: Pará. Ese dato de que eran fáciles de armar y trasladar, ¿les parece que puede ser una característica importante de este tipo de vivienda para escribirlo? Hoy por hoy ustedes, piensen en ustedes donde viven. ¿Es fácil de desarmar y trasladar la casa de ustedes?

129. Varios: No

130. Maestra: No ¿verdad?, no es posible eso.

131. Ana: No es fácil de trasladar el Sanfra para otro lado

132. Maestra: Exacto, porque tenemos otro tipo de construcción, de estructuras. En ese momento las estructuras

133. Ana: Eran de palos

134. Fabián: De palos, de madera

135. Maestra: Con esas esteras naturales que los protegían y cuando era necesario trasladarse no era una dificultad. La desarmaban y se iban a otro lado. ¿Escribo fáciles de trasladar entonces?

Fragmento clase 6- Categoría Viviendas

En este fragmento la niña lee y pausa permitiendo que la maestra los cuestione, los ponga en situación y explique sobre lo leído. Este ida y vuelta de aportes y reflexiones permiten la construcción de sentido.

En estos dos fragmentos se observa que los niños vuelven al texto para buscar respuesta de algo específico que aún no han comprendido. La relectura permite como mencionan Lerner y Aisenberg “reelaborar sus conocimientos a partir de los nuevos problemas, de las dudas e interrogantes que les plantea la producción de su texto”

(2008, p. 26). Podemos afirmar que la tarea de leer, en este proceso, asiste a la tarea de escribir.

También los niños explican la información leída para recuperarla. Toman insumos del texto que les permite vincular ideas y conocimientos trabajados con anterioridad en la secuencia y asociar el significado de los términos. En el siguiente fragmento de la clase 6, al completar la categoría *Caza* se evidencia que identifican el concepto de “*caza a distancia*” como una idea importante y expresan dos explicaciones pertinentes referidas al término “*distancia*” -ambas válidas-, dejando así la tarea colectiva de investigar sobre esta actividad.

1. Maestra: El grupo de caza, ¿qué información dice el texto?, ¿cómo cazaban? ¿Usaban algunos de los elementos que fueron hallados luego? los que ya estuvimos trabajando, estudiando. ¿Menciona algún otro que no vimos? cuéntenos y vamos seleccionando información para juntos construir este cuadro. Dale Emilio y Abril. ¿Cómo era la caza de los indígenas?
2. Emilio: A distancia
3. Maestra: A distancia dijo Emilio, ese es un dato importante, ¿qué quiere decir a distancia? (Silencio) ¿Qué les parece a ustedes que quiere decir?, al grupo le pregunto a todos aunque no tengan este texto, ¿qué será una caza a distancia?
4. Fabián: Una caza separado
5. Maestra: En un lugar separado ¿no? o sea que iban a cazar...
6. Sebastián: O por ejemplo había un animal y algún arbusto y se ponían atrás.
7. Maestra: Ah ¿Qué quiere decir a distancia? ¿vos decís que se ponían lejos del animal? Ah, a ver
8. Manuel: Si, se escondían en un arbusto cuando veían un animal lejos o cerca se hacían así con el arco, hacían así y trá se lo clavaban
9. Maestra: Bien, entonces a distancia puede ser como dijo Fabi irse lejos de sus casas para ir a cazar a un lugar que estuviera un poco alejado o lo que dicen ustedes que es ponerse lejos del animal que van a cazar, ¿eso? ¿Capaz que es algo que podemos averiguar no? Igual aquel grupo dio esa información ¿la voy escribiendo?..
10. Varios: Sí
11. Maestra: Sí Ana, te escuchamos
12. Ana: Ven un animal y por ejemplo se acerca el animal. (interrupciones) Como que están en grupo y ven un animal cuando van a cazar y cuando van a cazar se ponen para este lado y se....
13. Maestra: Bien, eso es lo que tú pensás e imaginás, pero acá en la información que este grupo leyó ¿dice eso? dice sobre cómo era el momento.
14. Emilio: No
15. Maestra: No, dice que es a distancia podemos suponer que son esas dos maneras, ¿sí? pero podemos averiguar. ¿Qué más dice?, ¿qué usaban para cazar?

Fragmento clase 6- Explican caza a distancia.

En esta situación la primera intervención ya define a esta actividad pero cuando la maestra cuestiona el significado surgen ideas claras y diversas. Los niños logran expresar lo comprendido explicando cómo entienden que se desarrollaba esta tarea. Ambas explicaciones son pertinentes y adecuadas por ello no sólo no se descartan sino que se toman como el puntapié para una mayor investigación.

Esta situación de explicar lo que han leído y sobre lo que están pensando también se observa en otro momento de la clase, cuando se encuentra exponiendo el grupo *Viviendas*. Compartimos un fragmento de ese intercambio:

207. Maestra: Miren las viviendas, leemos lo que pusimos, estructura de palos con esteras.
208. Ana: Ah yo digo que tienen en la casa
209. Maestra: No, no de la estructura de las viviendas. Los palos de las viviendas ¿fueron hallazgos de los que estudiamos?
210. Varios: No
211. Maestra: Las esteras o los cueros que ponían de techo y de paredes, ¿fueron hallazgos que se encuentran hasta el día de hoy?
212. Ana: No
213. Maestra: ¿Por qué? ¿Qué les parece a ustedes?
214. Ana: No, porque cuando vinieron los españoles a atacar a los indígenas seguramente destrozaron todo y no dejaron ningún rastro.
215. Maestra: Bien eso que decís es importante
216. Ana: Si no hubieran venido los españoles habrían testigos de eso
217. Maestra: Bueno pero sin embargo hay testigos de las puntas de flecha. Hay testigos de las boleadoras, de los morteros. ¿Por qué esos elementos sí perduraron a pesar de que pasaron los españoles?
218. Emilia: Porque eran duros
219. Ana: Porque esas cosas eran de piedra y al ser de piedra no las pueden destruir
220. Maestra: Emilia dijo porque eran duros, más lo que tu (Ana) estás agregando ahora. Los elementos de piedra perduran, capaz que quedaron enterrados, capaz quedaron en alguna batalla todos desperdigados, pero la piedra es un elemento que dura mucho mucho tiempo. Sin embargo, los palos con los que hacían sus viviendas, ¿qué pasa con un palo después de mucho mucho tiempo?
(Varios hablan a la vez)
221. Ana: Se desintegran
222. Maestra: Eso, se desintegran
223. Ana: Cae la lluvia y se va ablandando y entonces...

Fragmento clase 6- Explican por qué no se hallaron viviendas.

En este fragmento de la categoría *Viviendas* los niños explican por qué de ellas no quedaron rastros logrando tomar distancia de la idea de exterminio total de los indígenas desde la llegada de los españoles como hecho meramente social. Logran vincular conceptos y explicar, relacionando características de distintos elementos naturales identificando los que pertenecen a seres vivos y por ello su desintegración y menos durabilidad y otros con los minerales que perduran.

En síntesis, en las dos situaciones que involucran el completamiento de un cuadro a través de la maestra, observamos que los niños recuperan información valiosa y pertinente de los textos. No se detienen en detalles ni derivan en conversaciones sobre temas aledaños. Releen, se preguntan y explican información que es pertinente para ser registrada en los cuadros, tanto en las situación que se realizan a través de la maestra como cuando lo hacen por sí mismos.

Selección de información

La selección de la información a registrar es una tarea difícil que se visualizó en las escrituras de ambos cuadros. Tomar la decisión de qué escribir requiere la identificación de lo más importante. Largos intercambios de ideas, de conocimientos, relecturas de textos e intervenciones docentes son los “andamios”, como menciona Miras (2000), que se necesitan para tomar decisiones sobre qué escribir y cómo hacerlo.

247. Maestra: Bien, vamos a ver qué información aparte nos cuentan ellas.
248. Federica: (comienza a leer) *“La existencia de un ceremonial mortuorio”* (lee con dificultad)
249. Maestra: (aclara) La existencia de un ceremonial mortuorio
250. Carolina: (Continúa la lectura) *“las tumbas de piedra en las cumbres de los cerros- indica que los charrúas tenían un sistema de creencias acerca de otro mundo”*
251. Maestra: Bien, vemos eso. O sea, la existencia, que exista, que haya estas cantidades de piedras, las tumbas de piedras en las cumbres de los cerros, está diciendo que nos da la pista, nos da la seguridad, de alguna manera, de que los indígenas creían, dice acá, acerca de otro mundo. ¿Qué quiere decir esto de “acerca de otro mundo”? ¿En qué creían?
252. Ana: Como que creían que después de esa época iban a vivir como otra otra...
253. Maestra: O sea, después que te morías
254. Ana: Iba a existir otra normalidad
255. Maestra: Otra vida. Dice Ana, será que después que morían creían que podían volver a vivir en otra vida. Sí, esa es la idea. Ellos creían en la existencia de otro mundo, de otra vida después de la muerte. Por eso había un ritual para la muerte, no es que la gente moría y no pasaba nada. Era una parte importante de la vida, la muerte. Pongo eso en el cuadro, ¿les parece importante?
256. Carolina: Sí

Fragmento clase 6- Selección de información sobre creencias.

En este fragmento se puede observar cómo se acercan al conocimiento de la creencia de la vida después de la muerte. Aquí la maestra explica, se vuelve al texto e intervienen. Por último es ella quien cuestiona sobre la relevancia de esa información para ser registrada y les “exige” en esa decisión que seleccionen.

En ese ida y vuelta se construyen las ideas y se acercan al contenido, logrando luego identificar y seleccionar lo que será registrado. La relación entre el intercambio oral y la situación de escritura no se traduce linealmente. La oralidad es un instrumento que permite acceder a expresar lo que sabemos y avanzar en ello. El proceso que atraviesa la escritura es mucho más complejo y amplio que el registro final. Miras (2000) expresa que el texto final no es transparente, no permite visualizar todo el proceso de construcción transitado por el escritor.

El siguiente fragmento es un pasaje de la clase 4, donde se visualiza también el proceso de selección de la información. Muestra el intercambio entre los niños sobre sus ideas de las funciones del mortero y la relectura para determinar la información

brindada por el texto. La maestra interviene en busca de aclarar ideas, optimizar la comprensión y seleccionar la información que será escrita.

55. Maestra: Bien, mortero, ¿a quién le tocó el mortero?, ¿a ustedes?, ¿qué dice del mortero?, ¿qué es el mortero?, ¿quién nos cuenta?... Pedro, Francisco y Cata.
(Silencio)
56. Maestra: ¿Es un arma? ¿Qué es?
57.:Carolina: El mortero era de piedra
58. Maestra: Era de piedra, muy bien.
59. Francisco: Servía para preparar el alimento
60. Maestra: Servía para preparar alimentos y medicina, bien, ¿entonces qué puedo poner en este cuadro? ¿Qué es el mortero?
61. Marina: Sirve para muchas cosas
62. Maestra: ¿Para varias cosas?
63. Manuel: Sirve para preparar la comida así como para aplastar así
64. Maestra: Bien
65. Pedro: Es de piedra
66. Maestra: Bien es de piedra dice Pedro, ya lo puse... se usa: sirve para preparar, ¿cómo se usaba?, ¿qué hacían con ese mortero?, ¿Qué dice el texto? porque también la licuadora que tengo en mi casa sirve para preparar comida... a ver Cata
67. Carolina: Para machacar las cosas
68. Maestra: Para machacar, eso lo dijeron ustedes el otro día. Se acuerdan que dijeron que muchos tienen en sus casas, que sirve para machacar para romper.
(Ruido del exterior interrumpe la clase. Luego continúa)
70. Maestra: Bien, entonces el mortero es de piedra, un utensilio de cocina que sirve para elaborar preparaciones, pueden ser de alimentos o medicinas. Eso quedó escrito.

Fragmento clase 4- Definición y utilidad del mortero.

En síntesis, la información que los niños deciden recuperar para registrar en los cuadros es siempre información pertinente a la que acceden después de un complejo proceso de lectura, relectura, intercambio y selección de la información que presentan los textos leídos. Poniendo así de manifiesto, las íntimas relaciones entre lectura y escritura. Es oportuno mencionar aquí a Castedo (1999) quien expresa que recurrimos a los textos de maneras diferentes según lo que queremos de ellos. Podemos buscar algo en particular y encontrar “pistas” que nos orienten. Hacer una lectura rápida o de lo contrario una muy analítica. Releer y buscar significados. Ella refiere, parafraseando a Solé (1987), que al recurrir a los textos podemos anotar dudas así como “conservar memoria escrita sobre lo que creemos que no debemos olvidar” (Castedo, 1999, p. 87).

¿Qué intervenciones docentes permiten la elaboración y la escritura de cuadros?

La primera intervención docente es plantear la consigna. Consigna que está lejos de proponer una escritura de corte evaluativo con la exigencia del uso de palabras propias y con un destinatario ajeno al grupo. Se plantea una escritura en presencia de los textos de referencia con el fin y la posibilidad de releerlos. Como expresa Aisenberg “En las situaciones de interpretación colectiva de textos los alumnos aprenden a leer textos de Historia al mismo tiempo que aprenden Historia.” (2005, p. 25). También en la consigna se explicita que ellos son los destinatarios del texto que construirán colectivamente. En el planteo de esta consigna están dichas las “reglas del juego”. Vemos aquí el inicio de la clase 4 donde la maestra plantea la propuesta.

1. Maestra: Ahora que cada uno leyó su parte, vamos a compartir entre todos lo que cada grupo leyó, porque a cada grupo le tocó algo distinto. Y miren lo que ya puse acá, hice este cuadro porque ahora todos juntos vamos a elaborar, escribir, producir este cuadro. Vamos a escribir en este cuadro según la información que ustedes tienen ahí. No vamos a poder poner todo lo que está en el texto, o sea que cada grupo nos van a contar a los demás, que no leímos todo, qué es y para qué se usa cada uno de los hallazgos, que tienen identificados en el texto. Vamos a empezar por este grupo de acá (a la derecha) el grupo de Marina, Juan, Manuel y Julia. ¿Qué les tocó a ustedes?

2. Manuel: A nosotros nos tocó las boleadoras
(Frente a interrupciones y distracciones del resto del grupo se recuerda la consigna)

3. Maestra: Ahora todos tenemos que escuchar, ahora escucho al grupo de las boleadoras, si ustedes leen otra cosa no van a entender a los amigos. La idea es construir esto todos juntos. Que cada grupo lea una partecita y de ahí ir construyendo entre todos esta información que nos va a quedar en la clase.

Fragmento clase 4- Planteo de la consigna.

Aquí la maestra expresa la consigna de la tarea de escribir. Enseguida hay interrupciones pero luego los niños comienzan con la tarea propuesta. Con las reglas enunciadas y aceptadas, la tarea puede comenzar. En este sentido Sensevy (2007) expresa que es fundamental que este juego didáctico, sea definido con tal claridad que le permita a los alumnos comprender a qué están jugando. Jugarlo de forma adecuada tiene sentido ya que este juego de aprendizaje se centra en el saber.

En esta tarea de escribir cuadros colectivamente la identificación y selección de la información así como la decisión sobre cómo escribirla, les permite darle sentido y familiarizarse con la forma de completar cuadros, su uso y el sentido de hacerlo. La tarea del docente no culmina al plantear la propuesta, allí comienza. Sensevy (2007) expresa que durante todo el desarrollo de la tarea las funciones se modifican, adecuan, se adaptan según el rumbo que toma la propia actividad. Aquí es la maestra la que debe regular e incidir sin reemplazar las acciones de los niños, en pos de la producción de decisiones exitosas para lo que se pretende. Se observan entonces dos de Compartimos aquí una cita de Annessi y Demirta quienes expresan y explican, los cuatro gestos docentes expresados por Sensevy y Schubauer:

“Los cuatro gestos docentes genéricos identificados por la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (Sensevy y Schubauer, 2007) son: a) funciones de definición b) de devolución (de la responsabilidad de la tarea), c) de regulación o autorregulación de la actividad de aprendizaje y de institucionalización de los saberes en construcción. La función de definición consiste en hacer explícito el medio didáctico, los objetos de conocimiento, las “reglas del juego”, en fin, los diferentes parámetros de la situación educativa que propone a sus alumnos. La función de devolución, de carácter primordial en la concepción participativa del alumno, consiste en hacer “acto de devolución”; este conforma uno de los gestos profesionales característicos del profesor y es el de otorgar al estudiante su parte de responsabilidad en la actividad. La función de regulación es aquella en la que el docente realiza cuando la manera de interpretar de los estudiantes se aleja de los objetivos fijados por el docente, por la institución, por el programa. Por último, la función de institucionalización consiste en aquellos gestos profesionales con los que el docente valoriza, con respecto a los contenidos de enseñanza, los procesos y resultados de los alumnos que corresponden a éstos. Estas funciones van organizando una determinada estructura dialógica de la actividad didáctica” (2019, p. 5).

A su vez, en este proceso de escritura a través de la maestra también se pudieron observar determinadas intervenciones que permitieron la elaboración de los cuadros y que serán los ejes de este análisis donde se observarán las funciones de devolución, regulación e institucionalización. Estas son:

- acompañar la selección de la información de los textos
- volver a las preguntas y focalizar el intercambio
- ampliar y reponer información
- devolver la responsabilidad de la escritura al decidir qué escribir qué registrar

Acompañar la selección de la información de los textos

La maestra acompaña y ayuda a los niños en la tarea de escribir para aprender, tarea que le ofrece determinados desafíos. Debe entender lo que los niños van comprendiendo sobre los contenidos abordados para poder orientarlos en la selección y posterior escritura cercana al contenido trabajado. Así lo expresan Lerner y Aisenberg

“cuando se trata de ayudar a los alumnos a escribir para aprender, el contenido plantea un desafío de relevancia particular: es fundamental que el docente se esfuerce por entender qué comprenden los alumnos de los contenidos enseñados, así como orientarlos para que los avances en la producción escrita involucren una mayor aproximación a dichos contenidos.” (2008, p. 30).

8. Maestra: ¿Qué pongo acá en el cuadro? ¿Qué son las boleadoras?
9. Varios del grupo en general: ¡Armas!
(La maestra escribe ARMAS)
10. Maestra: ¿Y para qué sirven?
11. Manuel: Para cazar
12. Maestra: ¿Están de acuerdo?
13. Todos: Sí
14. Maestra: Para salir a cazar, con z, no a casarme con mi novio. Para ir en busca de alimentos
15. Julia: También la usaban para defenderse
16. Manuel: Sí para defenderse de animales carnívoros como leones, tigres
17. Maestra: Bien ¿y para defenderse de otras personas que los pudieran atacar?
18. Manuel: ¡Sí!
19. Maestra: ¿También, no? como arma también podría ser ¿Cómo llega la piedra a tener esa forma tan redondeada?, ¿qué dice ahí? No de lo que tú imaginas o crees Manuel, de la información del texto. ¿Qué dice?, ¿leyeron eso?, ¿de dónde sacaban las piedras tan redondas, esféricas?
20. Emilia: ¿De la playa?
21. Manuel: Las agarran de la playa y a veces si no son tan redondeadas las puede...
22. Maestra: Miren lo que dice (lee) "... para conseguir la forma redonda se eligen piedras muy duras y pesadas que los indígenas pulían con otras herramientas también de piedras" o sea que tenía que ser una piedra muy consistente para ir las puliendo, puliendo hasta llegar a esa forma esférica y... ¿es una piedra para cada boleadora?
23. Varios: No
24. Manuel: Las hacían hecha a mano
25. Maestra: Sí, pero cuántas piedras son, miren el dibujo, ¿cuántas hay?
26. Julia: Tres
27. Maestra: Tres o cuatro, dice el texto. Estaban todas atadas, tenían que hacer así (movimiento circular) y ahí tratar de enlazar o las patas del animal o alguna parte de su cuerpo para paralizarlo, para que no pudiera seguir corriendo, ¿sí o no? un ciervo anda por ahí y ve al indígena que viene y no se va a quedar quietito para que lo cacen, va a tratar
28. Ana: De correr
29. Maestra: Y sí... y ahí estaba la habilidad. Entonces escribo, para cazar y para protegerse, dijo Juli ¿no?
30. Julia: Sí

Fragmento clase 4- Selección de información sobre las boleadoras.

En el intercambio para escribir sobre las boleadoras identificaron la categoría del objeto y su función principal. La maestra cuestiona sobre la forma particular de las piedras y la cantidad que se requieren pretendiendo de esta manera ampliar y avanzar en la comprensión de este elemento.

Volver a las preguntas ejes del cuadro o focalizar el intercambio

Es importante la tarea de encauzar y focalizar los intercambios en las preguntas ejes así como en la consigna para identificar la información a seleccionar para escribir los cuadros. Es recurrente la intervención de la maestra para rescatar *qué dice sobre determinada información* trabajando así como expresa Aisenberg (2005) desde las interpretaciones de los niños como lectores y aprendices de la Historia.

De esta manera cuando los niños no vuelven al texto buscando una respuesta puntual exigida por la maestra, es la maestra que -a través de varias intervenciones- focaliza el propósito de interpretación y comprensión del texto. Los insumos para avanzar son los propios aportes e intervenciones que realizan los niños que le permitan orientarlos para lograr una mayor comprensión.

225. Francisco: (Comienza a leer) “en invierno”
226. Maestra: A ver en invierno, un día de hoy, un día de ayer estarían muertos de frío.
227. Francisco: (continúa) “En invierno utilizaban el típico manto patagónico (quillango) con el pelo hacia adentro y por fuera estaba adornado con figuras geométricas”.
228. Maestra: Bien, vamos a mostrar la imagen. Miren acá, es este como un ponchito, lo que tiene sobre los hombros, como este ponchito. Dice (lee) “en invierno la utilizaban con el pelo hacia adentro” cosa de que el pelo le quedará tocándole la piel de ellos
229. Ana: Para estar calentitos
230. Maestra: Exactamente. Vamos a anotar esto. ¿Cómo es el nombre de esa vestimenta Francisco?
231. Francisco: Manto patagónico
232. Maestra: Manto patagónico. En invierno con el pelo para adentro y en verano seguramente se lo daban vuelta. Eso es la parte de arriba, a ver la parte de abajo Francisco y Emilio. ¿Leo yo? Bueno, dice (lee) “también vestían el “chillipa” o “chiripá”. Un chiripá. Cuando yo era chica, a los bebés nos ponían chiripa. A ustedes no porque son de la era del pañal descartable pero antes no.
233. Ana: Ese
234. Maestra: Claro. (sigue leyendo) “pieza de cuero triangular que se pasaba entre las piernas y se sujetaba a la cintura mediante una tira de cuero y el “chepí” camiseta sin mangas elaborada con piel de venado o yaguareté”. O sea que usaban chiripá, ¿lo voy escribiendo?
235. Francisco: Sí
236. Maestra: Chiripá y ¿una qué? Una camiseta
237. Federica: Sin mangas
238. Maestra: ¿Cómo dije que se llamaba? Chepi (Va escribiendo). ¿Qué más Francisco y Emilio?
- (Silencio)
- (Continúa leyendo) “El tatuaje era común, tanto en la cara como el cuerpo. Usaban vinchas y penachos de plumas”. ¿Pongo eso? ¿Así nos queda registrado que usaban vinchas y penachos de plumas?
239. Francisco: Sí
240. Ana: Capaz que los tatuajes se los hacían con carbón
241. Maestra: Sí, no se. Vieron que desde hace unos años se puso de moda el tatuaje (escribe VINCHAS Y PENACHOS DE PLUMAS). Y por último, ¿qué dice? Francisco y Emilio ¿qué usaban también?
242. Francisco: Brazaletes
243. Maestra: Brazaletes. O sea que también usaban brazaletes (escribe BRAZALETE).

Fragmento clase 6- Categoría vestimenta

Ese pasaje de la clase 6, seleccionado en el fragmento, permite visualizar cómo es necesario recurrir a las preguntas que orientan la selección de la información para luego producir el cuadro. Identifican las preguntas y recurren al texto para darle significado a la información, comprenderla y poder seleccionarla.

Ampliar y reponer información

La maestra amplía la información a demanda de los niños. En el siguiente fragmento de la clase 6 se trabaja con la categoría *División de tareas*.

168. Maestra: *Realizaban en la retaguardia, o sea atrás, (sigue la lectura) otros menesteres, dice que resultaba fundamentales para la subsistencia. O sea, que los niños y las mujeres y los ancianos no iban a la guerra pero hacían un montón de tareas que eran importantes para poder vivir, subsistencia, sobrevivir, ¿sí? subsistir, eso significa. ¿Qué tareas hacían los hombres, las mujeres y los niños? Pongo una flecha por acá díganme. Subsistencia y hay dos puntos, ¿qué dice después de subsistencia?*
169. Fabián: Las mujeres cocinaban
170. Niño: Recolección de alimentos
171. Maestra: Recolección de alimentos, cosa que ya pusimos en el anterior (escribe RECOLECCIÓN DE ALIMENTOS)
171. Emilia: El transporte de los enseres
172. Maestra: Transportar los enseres, o sea en el momento que había que mudarse o ir de un lugar a otro, transportaban las cosas. ¿Qué más?
173. Emilia: (continúa leyendo) “Curtido y cosido de las pieles”
174. Maestra: Cosido y curtido de las pieles. ¿Qué pieles coserían? y ¿para qué?
175. Ana: Las pieles de los animales
176. Maestra: Claro las pieles de los animales y ¿para qué las coserían?
177. Emilia: Para abrigarse
178. Maestra: Para, por ejemplo, hacer su vestimenta
179. Luciana: Para hacerse abrigos
180. Ana: Y para hacer la caraja
181. Maestra: ¿Para qué?
182. Ana: La caraja
183. Maestra: ¿Qué es caraja? Ah no, ¿el carcaj, decís?
184. Ana: Sí
185. Maestra: Bien, o sea que para hacer algunos elementos. Como ahora ustedes traen ropa que alguien la confeccionó. También ellos tenían que confeccionar su ropa. No hay un árbol de bermudas, un árbol de camisetas y el árbol de las remeras y el árbol de las camperas.
186. Ana: Lore, ¿qué es confeccionar?
187. Maestra: Construir, elaborar. Si es vestimenta cortar, coser, armar, eso es confeccionar algo. O sea que tenían que elaborar, confeccionar sus vestimentas y sus elementos como el carcaj, también las protecciones de las casas. O sea que también cosían. ¿Escribo cosido de pieles también?
188. Varios: Sí
189. Maestra: ¿Qué más hacían? Dice (sigue leyendo) “fabricación y manejo de las viviendas”. O sea, que las mujeres, los niños y los ancianos eran los que construían estas viviendas de cuatro palos y travesaños, con esos elementos que protegían, esteras primero de juncos y totoras y después de cuero. También las hacían ellos. Construcción de sus viviendas. ¿Será importante poner que eso es una tarea que hacen ellos?
190. Varios: Sí
191. Maestra: Bien lo escribo (escribe). ¿Qué más Emi y Fabi?
192. Emilia: (retoma la lectura) “*el tallado y pulido de las armas de piedra, la preparación de la comida diaria*”
193. Maestra: Bien, el tallado y el pulido de armas. O sea que pulían y tallaban las armas y preparaban la comida. Lo escribo. Seguramente en este punto que no era el único, vieron que las mujeres y los niños y los ancianos no solamente cocinaban, únicamente cocinaban. Porque vos Fabi dijiste “las mujeres cocinaban”, sí pero mirá: cocinaban, tallaban y pulían armas, construían las viviendas, cosían pieles para seguramente hacer la vestimenta, se había que mudarse, transportaban todo, las vasijas, los morteros, recolectaban alimentos. Un montón de cosas hacían...

194. Ana: Y preparaban la comida.
195. Maestra: También lo escribo (escribe) preparaban la comida. ¿Algo más?
196. Fabián: No

Fragmento clase 6- Categoría División de tareas.

Aquí se visualiza que la maestra le da unidad a la información que se va mencionando sobre las tareas que realizan mujeres y niños. En esta categoría *División de tareas* persiste la idea, principalmente por dos niños, que las mujeres se dedicaban únicamente a cocinar. A medida que releen el texto, se va construyendo el listado de las tareas. Al final de la escritura la maestra recupera todas las tareas realizadas por las mujeres y niños para darle claridad y unidad a esa categoría y oponer a la idea original de la monotarea femenina.

Así como en este tipo de intervenciones la maestra amplía la información dándole unidad y realizando una síntesis, en otras intervenciones la ampliación se orientó al *reponer información contextual histórica*. En estos casos la demanda no fue de los niños sino decisiones docentes del quehacer didáctico de brindar información sobre el contexto histórico. Información que no era aportada por los textos pero necesaria para que los niños se “situaran” con más herramientas en ese momento histórico.

136. Ana: Sí. (continúa leyendo la ficha)- “A partir del siglo XVIII, con el aporte del ganado vacuno y caballar, aparecieron las tolderías, reemplazando las esteras por el cuero. Al lado de estas viviendas hacían el fuego, no se sabe con qué método, y asaban la carne atravesándola con varas de madera verde y hervían agua en toscas vasijas de barro...”
137. Maestra: Bien, o sea que en el siglo XVIII, después que llegaron, de 1700 a 1800, después que llegan los españoles. Allí es cuando traen a las vacas, los toros, los caballos y a partir de ese momento el cuero del ganado vacuno, de las vacas y los toros, al carnear un animal para alimentarse, usar su carne, el cuero lo usaban para sus viviendas. Entonces estas esterillas de junco natural pasaron a un segundo plano. ¿Si? Y seguramente el cuero los protegía más ¿no? ¿qué les parece? podía proteger más o menos el cuero. Un día de lluvia, por ejemplo, el cuero, ¿puede proteger más? ¿por qué las habrán reemplazado?
138. Manuel: Las pueden haber reemplazado para tener más calor
139. Maestra: Para estar más calentitos, más protegidos. Seguramente el agua resiste mucho más, el cuero resistía mucho más el agua que estas esteras naturales.

Fragmento clase 6- Categoría Viviendas.

Aquí se puede observar la información contextual brindada por la maestra en relación a la introducción del ganado vacuno por los españoles a nuestro territorio y uno de los usos que le daban a los cueros los indígenas.

Devolver la responsabilidad de la escritura al decidir qué escribir qué registrar

En este tipo de situaciones la maestra cumple un rol importante pero no puede ser la protagonista. Los protagonistas son los niños construyendo conocimientos, en la

interacción, en las dudas, en las expresiones, en las decisiones de qué escribir. Por ello una labor fundamental docente es la de devolver la responsabilidad de la escritura a los niños para que la decisión de qué escribir sea de ellos.

32. Emilio: “ *tal cual hoy se estila en nuestro campo. Pero para ofender desde lejos al enemigo o abatir a una presa a toda carrera - el venado, el ñandú, el yaguareté, el puma- utilizaban las flechas con puntas de piedra tallada que guardaban en un carcaj terciado en la espalda, las boleadoras de dos a tres ramales, las bolas perdidas y las piedras lanzadas con la honda*”

33. Maestra: Bien, ¿están escuchando todo lo que lee Emi? Capaz que hay mucho ruido de afuera. Dice “*a las perdices las atrapaban con una cimbra tal cual hoy se estila en nuestro campo*” ¿qué será una cimbra?

34. Manuel: una cimbra capaz que es cuerquita atada a un palo

35. Maestra: Más allá de la forma que tenga, ¿qué será? ¿qué les parece que puede ser? si es algo para atrapar a un animal, ¿qué es?

36. Emilia: Es un arma

37. Maestra: También es un arma, claro también es un arma. No importa la forma, ahora no la vamos a imaginar porque no tenemos elementos. Bien, seguimos (sigue leyendo) “*pero para ofender desde lejos a enemigos o abatir a una presa a toda carrera, como un venado, como el ñandú, como un yaguareté o el puma, utilizaban las flechas con puntas de piedra talladas que guardaban en un carcaj terciado en la espalda*”. ¿Cómo qué será un carcaj, donde guardaban las flechas con puntas?

38. Fabián: Esto es (señala en la imagen)

39. Maestra: Eso mismo, como un estilo mochilita que llevaban

40. Ana: Una mochila que cuando van a tirar sacan de ahí

41. Maestra: Sacan la lanza

42. Fabián: Lo tenemos

43. Maestra: ¿Ustedes que tienen, vestimenta? Bien, si eso Emi es el carcaj. ¿Qué cosas? (Emilio interviene pero no se escucha con claridad lo que dice) Bien, sí, Emi está bien. Dice “*las boleadoras de dos a tres ramales, las bolas perdidas y las piedras lanzadas con la honda*”. O sea que cuando veían un animal, venado, ñandú yaguareté o puma, usaban las puntas de piedras, las flechas con puntas de piedras talladas que guardaban en ese carcaj, como esa mochilita, también usaban las boleadoras, las bolas perdidas y las piedras lanzadas con la honda. ¿Qué cosa de todo eso es importante para poner en este cuadro y que nos quede como memoria de esta información? ¿Qué cosas chiquilines? ¿Qué cosas les parece a ustedes que puedo poner acá? Díganme así yo escribo, que es un texto para todos. Puse, (lee lo escrito) “*era a distancia la caza. Usaban: azagayas, lanzas, macanas de palo y rompecabezas*”. ¿Qué más nos dice, qué usaban?

44. Emilio: En realidad dice rompecabezas líticos de múltiples puntas

45. Maestra: ¿Cuál Emi? Ah sí. ¿Qué más dijeron recién que llevaban acá en el carcaj?

46. Sebastián: Eh, unas armas

47. Maestra: Sí, pero ¿cuáles?

48. Carolina: Puntas de flechas

49. Maestra: Ah, las lanzas con puntas de flechas de piedras, las boleadoras. Eso, ¿será importante que lo ponga también como armas que usaban para la caza?

50. Manuel: Capaz que las boleadoras las llevaban acá porque pesaban mucho

51. Maestra: Bueno no, no se capaz que las llevaban ahí sí, o colgadas capaz. ¿Agrego entonces esas armas? ¿Es importante saber que esas armas las usaban para la caza?

52. Ana: Sí, claro.

En este pasaje de la clase 6 se puede observar que decidir qué escribir no es una tarea sencilla. El vínculo comprensión-selección-producción es muy estrecho. Si bien se visualiza comprensión y análisis del contenido, en las sucesivas intervenciones y acercamiento al texto la decisión sobre qué escribir no es sencilla. La maestra les reclama la selección, la síntesis para ser escrita, les recuerda que la responsabilidad de qué y cómo escribir es de ellos.

Análisis de escrituras de cuadros por sí mismos

Continuamos con el análisis de escritura de cuadros por sí mismos, de la clase 8 de la secuencia planteada.

Luego de observar el video sobre testimonios de la vida de dos indígenas de nuestro país se elaboró el cuadro para dejar huellas escritas sobre la vida de ambos. Las preguntas de las filas surgieron de la construcción colectiva pensando en qué información recuperar y registrar, como se analizó anteriormente. De esa construcción surgió la importancia de registrar *¿DE QUÉ TRABAJAN?*, *¿DÓNDE VIVEN?*, *¿CÓMO SE IDENTIFICAN?* y *¿DESDE CUÁNDO SE SIENTEN ASÍ?*

La información recogida se sistematizó desde una perspectiva descriptiva de corte cualitativo, donde se consideraron los siguientes ejes de análisis.

- pertinencia de la información que registran
- variedad en los modos de registrar
- dificultad en el completamiento de cuadro

La manera en que los niños realizan la tarea de escribir por ellos mismos de forma individual es un indicador en sí mismo sobre la comprensión del tema trabajado. Completaron el cuadro con seguridad y confiados sobre los conocimientos. Podemos afirmar que todos los niños realizaron escrituras con información pertinente y, como menciona Miras (2000), estos escritos hablan de que los niños construyen conocimientos respecto al tema del video.

En la manera de registrar se puede observar cierta variedad de algunas expresiones o formas pero es notorio identificar que todos registran lo mismo para algunos campos, mientras que para otros, presentan información muy semejante.

En las siguientes imágenes 1, 2 y 3 se ve con claridad las semejanzas en las escrituras³.

³ Para el análisis de las escrituras infantiles, se exponen las producciones de los niños y debajo se transcriben normalizadas para facilitar la lectura y análisis, es decir, con corrección ortográfica y segmental puesto que dichos aspectos no son objeto de estudio de este TFI.

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------|-------------------------|---------------------|
| ¿DÓNDE VIVE? | MONTE VIDEO | PAYSANDU |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | PROFESORA DE MATEMÁTICA | TRABAJA EN EL CAMPO |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | INDÍGENA | INDÍGENA |
| ¿DESDE CUÁNDO? | 18 AÑOS | MÁS DE LOS 18 AÑOS |

Imagen 1

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------|-------------------------|---------------------|
| ¿DÓNDE VIVE? | MONTEVIDEO | PAYSANDÚ |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | PROFESORA DE MATEMÁTICA | TRABAJA EN EL CAMPO |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | INDÍGENA | INDÍGENA |
| ¿DESDE CUÁNDO? | 18 AÑOS | MÁS DE LOS 18 AÑOS |

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------|------------------|--------------------|
| ¿DÓNDE VIVE? | MONTE VIDEO | PAYSANDU |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | PROFESORA | EL CAMPO |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | INDÍGENA | INDÍGENA |
| ¿DESDE CUÁNDO? | A LOS 18 AÑOS | CON MÁS DE 18 AÑOS |

Imagen 2

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------|------------------|---------------------|
| ¿DÓNDE VIVE? | MONTEVIDEO. | PAYSANDÚ. |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | PROFESORA. | EL CAMPO. |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | INDÍGENA. | INDÍGENA. |
| ¿DESDE CUÁNDO? | A LOS 18 AÑOS. | CON MÁS DE 18 AÑOS. |

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------|--------------------------------------|-----------------------------|
| ¿DÓNDE VIVE? | VIVE EN MONTEVIDEO | EL VIVE EN PAYSANDÚ |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | TRABAJA COMO PROFESORA DE MATEMÁTICA | TRABAJA EN EL CAMPO |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | SE IDENTIFICA COMO INDÍGENA | SE IDENTIFICA COMO INDÍGENA |
| ¿DESDE CUÁNDO? | DESDE CUANDO TENÍA 18 AÑOS | CUANDO ERA GRANDE |

Imagen 3

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------|--------------------------------------|-----------------------------|
| ¿DÓNDE VIVE? | VIVE EN MONTEVIDEO | EL VIVE EN PAYSANDÚ |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | TRABAJA COMO PROFESORA DE MATEMÁTICA | TRABAJA EN EL CAMPO |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | SE IDENTIFICA COMO INDÍGENA | SE IDENTIFICA COMO INDÍGENA |
| ¿DESDE CUÁNDO? | DESDE CUANDO TENÍA 18 AÑOS | CUANDO ERA GRANDE |

Se advierte en el análisis que un grupo reducido presenta más variedad en sus registros. Se puede observar el uso de los términos *PROFESORA* y *DOCENTE* de matemática como sinónimos. Esto podemos atribuirlo a que en el video Mónica Michelena se presenta como docente de matemática y se observa que los niños identifican y asocian este término con el de profesora. Utilizándolos adecuadamente como sinónimos. También hubo registros de la tarea que realiza Mónica y la idea de enseñar más desarrollada. “*DA CLASES DE MATEMÁTICA*” Y “*TRABAJA DE MAESTRA DE MATEMÁTICA*”.

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------|---|--------------------------------|
| ¿DÓNDE VIVE? | VIVE EN MONTEVIDEO MÓNICA. | ROBERTO VIVE EN MONTEVIDEO |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | MONICA DA CLASES DE MATEMÁTICAS | ROBERTO TRABAJA EN EL CAMPO |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | MONICA ES INDÍGENA | ROBERTO ES INDÍGENA |
| ¿DESDE CUÁNDO? | CUANDO 18 AÑOS LA TÍA DE CONTO QUE ERA INDÍGENA | YA ERA GRANDE |

Imagen 4

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------|---|--------------------------------|
| ¿DÓNDE VIVE? | VIVE EN MONTEVIDEO MÓNICA | ROBERTO VIVE EN MONTEVIDEO |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | MÓNICA DA CLASES DE MATEMÁTICAS | ROBERTO TRABAJA EN EL CAMPO |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | MÓNICA ES INDÍGENA | ROBERTO ES INDÍGENA |
| ¿DESDE CUÁNDO? | CUANDO 18 AÑOS LA TÍA DE CONTO QUE ERA INDÍGENA | YA ERA GRANDE |

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------|---------------------------------------|------------------------|
| ¿DÓNDE VIVE? | VIVE EN MONTEVIDEO YO Y... | PASANDO |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | TRABAJA DE MAESTRA A DE MATEMÁTICA | TRABAJO EN EL CAMPO |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | INDÍGENA | INDÍGENA |
| ¿DESDE CUÁNDO? | DESDE 18 AÑOS | CUANDO ERA GRANDE |

Imagen 5

| | | |
|----------------------|----------------------------------|---------------------|
| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
| ¿DÓNDE VIVE? | VIVE EN MONTEVIDEO | PAYSANDÚ |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? | TRABAJA DE MAESTRA DE MATEMÁTICA | TRABAJA EN EL CAMPO |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | INDÍGENA | INDÍGENA |
| ¿DESDE CUÁNDO? | DESDE 18 AÑOS | CUANDO ERA GRANDE |

La variedad en las escrituras se observa también en la forma en que registraron cómo se identifican ambos. Si bien la mayoría escribió *INDÍGENAS* hubo registros del término *INDIO* e *INDIA*. Solo en la escritura de un cuadro la escritura fue, para ambas personas, de los términos *INDIO* e *INDIA*. En otros hubo una suerte de mixtura del registro *INDÍGENA*, para identificar a la mujer e *INDIO* para el hombre. Podemos suponer que esto responde a que tanto Mónica como Roberto, en el video “El país sin Indios”, hablan de ser indios e indígenas de forma indistinta. Le adjudican a ambos términos el mismo significado.

Aquí dos pasajes del video donde el término indio es empleado por los mismos actores sociales:

“HACE UN TIEMPO ATRÁS EMPECÉ A INVESTIGAR A MIS TÍOS, QUE SON VIEJOS YA, Y ELLOS COMENTARON QUE MI BISABUELO ERA INDIO, INDIO” Roberto Rivero.

“NOS HICIERON CREER QUE VENIMOS DE EUROPA, QUE TODOS BAJAMOS DE LOS BARCOS Y QUE ES MALO SER INDIO”. Mónica Michelena.

Respecto a la *dificultad* en el completamiento de los cuadros se observa que las preguntas planteadas en las filas pueden brindar cierto límite y sesgar las escrituras a breves respuestas, sin permitir un mayor desarrollo de la información. Las preguntas orientan la selección de la información pero de cierta forma también la limitan.

En los cuadros donde los niños quisieron registrar más información se puede ver que el espacio proporcionado no les fue suficiente y sus escrituras abarcan casi todos los espacios de las tres columnas.

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------------------|---|--|
| ¿DÓNDE VIVE? EN EL CAMPO | ES PROFESORA DE MATEMÁTICA | VIVE EN EL CAMPO |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? CASAR | LOS PADRES DE MÓNICA NO LE QUIERE DECIR QUE ES INDÍGENA | TRABAJA EN EL CAMPO |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? INDÍGENA | ES INDÍGENA | ES INDIO |
| ¿DESDE CUÁNDO? MUCHO | CUANDO SE DIO CUENTA ERA GRANDE | LOS PADRES NO LE DIJERON QUE NO ES INDIO |

Imagen 6

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|----------------------------------|---|--|
| ¿DÓNDE VIVE? EN EL CAMPO | ES PROFESORA DE MATEMÁTICA | VIVE EN EL CAMPO |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? CASAR | LOS PADRES DE MÓNICA NO LE QUIERE DECIR QUE ES INDÍGENA | TRABAJA EN EL CAMPO |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? INDÍGENA | ES INDÍGENA | ES INDIO |
| ¿DESDE CUÁNDO? MUCHO | CUANDO SE DIO CUENTA ERA GRANDE | LOS PADRES NO LE DIJERON QUE NO ES INDIO |

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|--|--|---|
| ¿DÓNDE VIVE? MONTEVIDEO | MONICA ES PROFESORA DE INFORMATICA SE TOMA LOS BUS | ROBERTO SE DEDICÓ A EL CAMPO |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? EL TRABAJO DE ROBERTO ES EL CAMPO Y EL DE MÓNICA INFORMATICA | MONICA SE DEDICA A TRABAJAR ES PROFESORA DE LICEO | ROBERTO TAMBIÉN SE DEDICÓ A EL CAMPO ESTA CON LOS CABALLOS |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? TRABAJANDO | Y TAMBIÉN MONICA VIVE EN MONTEVIDEO AHORA YA VIVE | Y ROBERTO VIVE EN MONTEVIDEO YA HACE MUCHOS AÑOS QUE ESTÁ ACÁ |
| ¿DESDE CUÁNDO? DESDE HACE MUCHOS AÑOS | ACA CON NOSOTROS | CON NOSOTROS |

Imagen 7

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|--|--|---|
| ¿DÓNDE VIVE? MONTEVIDEO | MONICA ES PROFESORA DE INFORMATICA SE TOMA LOS BUS | ROBERTO SE DEDICÓ A EL CAMPO |
| ¿CUÁL ES SU TRABAJO? EL TRABAJO DE ROBERTO ES EL CAMPO Y EL DE MÓNICA INFORMATICA | MÓNICA SE DEDICA A TRABAJAR ES PROFESORA DE LICEO | ROBERTO TAMBIÉN SE DEDICÓ A EL CAMPO ESTA CON LOS CABALLOS |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? TRABAJANDO | Y TAMBIÉN MÓNICA VIVE EN MONTEVIDEO AHORA YA VIVE | Y ROBERTO VIVE EN MONTEVIDEO YA HACE MUCHOS AÑOS QUE ESTÁ ACÁ |
| ¿DESDE CUÁNDO? DESDE HACE MUCHOS AÑOS | ACA CON NOSOTROS | CON NOSOTROS |

En síntesis, en la elaboración y escritura de este cuadro, se pudo observar el rol activo de los niños en el diseño del mismo, otorgándole sentido a cada uno de los indicadores tanto de las filas como de las columnas. Del análisis de las escrituras por sí mismos podemos afirmar que los niños recuperaron y escribieron información pertinente al tema con muchas semejanzas y pocas diferencias de terminologías. Pero en todos los casos atribuyéndole el mismo significado. Por último se puede observar que el espacio brindado pudo ser una limitante para la extensión y desarrollo de los escritos.

CAPÍTULO 5

Conclusiones

El propósito que guio este estudio fue el de analizar las producciones escritas en cuadros, elaboradas por niños de segundo grado enmarcadas en una secuencia para aprender un contenido de Historia, en la que los niños estudiaron Primeros Pobladores, grupos indígenas de nuestro país.

Intentamos identificar las acciones realizadas por los niños, los desafíos a los que se enfrentaron y cómo los resolvieron, al escribir a través de la maestra y por sí mismos, analizando las relaciones que establecen con la información, presentada en textos y en un video, así como también las condiciones didácticas e intervenciones docentes que favorecen a estas escrituras. De esta manera, el análisis específico nos permite responder las preguntas que orientaron este trabajo.

Se hace necesario puntualizar que las escrituras se plantearon en el marco de una secuencia de trabajo que permitió brindar a través de diferentes actividades continuidad, acercamiento y profundidad al tema, en un tiempo determinado, donde los niños supieron los vínculos y propósitos de las etapas de la secuencia. Como menciona Lerner, “Volverse hacia lo ya hecho permite anticipar lo que vendrá y, en consecuencia, abandonar la posición de espera, tomar iniciativas, asumir funciones que antes eran patrimonio exclusivo del maestro” (2002, p. 6).

La secuencia dio inicio con una pregunta problematizadora pretendiendo conflictuar, orientar y desafiar a los niños respecto al tema a estudiar y convocarlos a pensar solos y también con otros. A partir de ese momento las diferentes propuestas de escrituras fueron protagonistas en el camino de aprender Historia permitiendo dejar registro de lo transitado y aprendido en cada etapa.

En todo este proceso fue importante acompañar a los alumnos favoreciendo sus intervenciones y decisiones grupales e individuales en las escrituras, para que permitan distinguir la construcción del conocimiento. La importancia de esta dinámica de proceso colectivo da como resultado el aprendizaje. Así lo expresa Lerner citando a Chevallard, Bosch y Gascón: “(...) Para que el individuo aprenda es necesario que el grupo aprenda (...) El estudio y el aprendizaje son actividades que unen a los individuos (...)”. (2002, p. 5).

En este trabajo secuenciado la función del maestro es indispensable. Es el que debe orientar, en los momentos de intercambio, la discusión para avanzar en las conclusiones deseadas escuchando las diferentes voces al seleccionar lo relevante para reflexionar. También es quien recupera y agrega información para completar las ideas y conclusiones que se están produciendo. En este sentido se pretende la

escritura reflexiva sin poner el foco en las habilidades que se requieren para ello sino, como expresa Miras (2000), en la relación con el grado de conocimientos que el escritor tiene del tema.

En los escritos intermedios de cuadros, el docente establece un claro vínculo mediador con los alumnos, entre lectura y escritura advirtiendo, como expresa Espinoza (2012), que las ideas necesitan ser expresadas de la mejor manera y para ello puedan reverse siendo plausibles de cambios, precisiones y profundizaciones. También es el docente en estas escrituras quién puede advertir que la forma en la que se expresan las ideas condiciona su contenido.

Las escrituras intermedias son muy importantes en la construcción de conocimientos siendo el reflejo de esta construcción y también la base de un escrito final. Posibilitan reflexionar sobre la comprensión actual de cada uno, confrontando con las ideas y concepciones del colectivo. Permiten ser recopiladas y recordar la información recuperada y también dan la oportunidad para que los niños organicen su pensamiento, relacionen ideas y logren avances cognitivos.

Proponer lecturas de textos para que cada grupo de niños comunique al colectivo lo que consideran importante recuperar y registrar, sobre determinados conocimientos, es un puntapié importante para promover escrituras intermedias donde luego el colectivo es el encargado de tomar las decisiones finales de los escritos. Estos textos, a su vez, son la base de otras producciones procurando dinamismo en el proceso de construcción de conocimiento, tal como expresa Lerner (2002), de forma descendente y ascendente.

En las escrituras de cuadros a través del maestro se observó que la lectura cumple un rol importante para comprender sobre el tema. Los niños recurrieron a la lectura de diferentes partes del texto para seleccionar fragmentos e ideas y así “decir el conocimiento”. En este proceso de comprender lo leído, seleccionar lo pertinente, para luego expresarlo y por último decidir cómo escribirlo hay una clara tensión entre lectura y escritura para construir el nuevo texto, articulando la información brindada, los intercambios del colectivo y las decisiones tomadas. Por ello podemos decir que los cuadros elaborados colectivamente, no son reflejo fiel de cada paso del proceso de construcción transitado, de la riqueza de los intercambios, de los distintos momentos de cierta confusión y tensión sobre las decisiones y responsabilidades que debieron asumir los niños como escritores. En este sentido, los cuadros, como textos nuevos expresan ideas auténticas generadas a partir del análisis de qué decir y cómo decirlo, vinculados con “transformar el conocimiento”.

En estas escrituras los niños no sólo aprenden sobre un contenido de Historia sino que también podemos decir que aprenden a escribir en cuadros. Evidenciando así que transcripción y construcción son dimensiones esenciales de la escritura. Aprender a

escribir en cuadros afecta el proceso de pensamiento, así lo expresa Castedo citando a Goody y Watt (1963):

“La representación del mundo en cuadros, diagramas, textos explicativos u otros artefactos escriturales afecta el proceso de pensamiento porque incide, por ejemplo, en cómo clasificamos o razonamos, etc. Al fijar los textos se hace posible comparar fragmentos, descubrir relaciones entre ellos, se amplifican las posibilidades de comparar versiones, aumentan las posibilidades de reflexión sobre los efectos de formas próximas pero no idénticas de formular ideas...” (Castedo, 2021, p. 343).

Es preciso señalar que luego de ver el video las escrituras individuales desafiaron a los niños a organizar su pensamiento, relacionar ideas, como lo propone Castedo (2021) citando a Chabanne (2002) y así generar conocimiento y posibilitar el avance cognitivo, ya que lo propuesto en el vídeo, confronta directamente con sus primeras ideas sobre el tema. De esta manera la escritura es considerada como una herramienta de aprendizaje de contenidos que contribuye a la construcción de conocimiento.

Realizar este Trabajo Final de Integración nos exigió y permitió una reflexión constante de nuestras prácticas educativas diarias. Confrontar realmente teoría y práctica hasta lograr puntos de encuentro. Hubo una reflexión sostenida en cada etapa con colegas y docentes del equipo implicado. Nos exigió involucrarnos con la enseñanza y el aprendizaje logrando una justa distancia que posibilitó el análisis permanente y profundo. Potenció la necesidad de formación permanente y el trabajo codo a codo con colegas y compañeros.

Creemos imprescindible, entonces, planificar la enseñanza en secuencias que permitan leer y escribir para aprender. Brindar diversas fuentes de información que les ofrezcan a los niños variedad para consultar y poder conocer sobre los temas a estudiar. Proponerles a los niños, conocer y estudiar temas para escribir sobre ellos y no desafiarlos a escribir sobre lo que aún les es desconocido. Permitirles observar, leer, escribir y reescribir distintos textos que les permitan comprender, seleccionar, analizar y en ese camino aprender sobre los temas propuestos. Generar la necesidad de leer textos *difíciles* y escribir textos que permitan dejar huellas de aprendizajes proponiendo una armoniosa dinámica de trabajo individual, colectivo y grupal. Proponer actividades de lectura y escritura para estudiar, para aprender a estudiar desde edades tempranas, entendiendo que es obligación de toda la escolaridad y no sólo de los grados superiores.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (2005) La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 24 N°2.
- Aisenberg, B. y Lerner, D. (2008) Escribir para aprender historia. En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 29, Número 3.
- Aisenberg, B. (2018) Leer y escribir en ciencias sociales y naturales. *Revista Para el día a día en la escuela*. N°43.
- Annesi, G. y Demirta, P. (2019) La enseñanza de las Ciencias Sociales en escuelas primarias. Análisis de los gestos profesionales en clases con el uso de las Aulas Digitales Móviles. *Praxis Educativa* Vol. 23, N° 1. Enero 2019. Argentina.
- Anastasio, M. (2020). *Escrituras intermedias en Ciencias Naturales: Análisis de escrituras de toma de notas de videos en segundo grado*. 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.1930/te.1930.pdf>
- Castedo, M., Molinari, M. C., & Siro, A. I. (1999). *Enseñar y aprender a leer: Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Castedo, M (2018). *Leer y escribir para aprender: módulo 5*. - 1a ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Libro digital, PDF - (Alfabetización para la unidad pedagógica)
- Castedo, M. (2021) Tramas de escritura en el aula plurigrado. En Castedo M., Broitman C, Siede I (Comp.) *Enseñar en la diversidad. Una investigación en escuelas plurigrados*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones74). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>
- Castorina, J. (2008) Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque. *Revista La Educación en Nuestras Manos*, (79).
- Castedo, M.; Paione, A.; Hoz, G.; Laxalt, I. y otros (2009). Escuchar la exposición docente y tomar notas. En *La diversidad en los animales*. Material para el docente, Prácticas del Lenguaje. Dirección de Educación Primaria. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: https://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/anexo_1_animales_escuchar_la_exposicion_docente_y_tomar_notas.pdf
- 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: théorie, pratique, pédagogie* (143-144), 27-50.
- Lerner, D. (2002) La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23 (3).
- Lerner, D., Aisenberg, B., y Espinoza, A. (2010). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. J. Castorina y V. Orce (Coords). *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- Lerner, D.; Larramendy, A.; Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clio & Asociados* (16), 106-113. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5543.pdf

- Miras, Mariana (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe” en *Revista Infancia y Aprendizaje* N° 89. Barcelona. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/34942>
- Perelman, F. (2005) El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos. *Lectura y Vida, Asociación internacional de Lectura*. Año 25, N° 2.
- 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>
- Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Agir Esemble “L’action didactique conjointe du professeur et des élèves”. revue française de pédagogie, 160, 174-177.
- Siede, I. (2010) Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza en Siede, I (Coord) *Ciencias Sociales en la escuela* (9-33). Buenos Aires: Aique.
- Siede, I. (2010) Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede, I (Coord) *Ciencias Sociales en la escuela* (210-226). Buenos Aires. Aique.

Anexo

Secuencia: Pueblos Originarios

Destinatarios: 2do año de escuela primaria

Contenido: La población indígena en la Cuenca del Plata (charrúas, guaraníes, chanás, yaros). Organización sociocultural de las poblaciones indígenas (vivienda y organización).

Tiempo de clase: 40 minutos

Cantidad de clases: 9-10

Pregunta problema: ¿Uruguay, es indígena?

Primera etapa: *¿Quiénes habitaban el actual territorio uruguayo antes de que llegaran los españoles? ¿Cómo eran sus sociedades?*

Clase 1:

Primer momento:

Planteo al grupo de la pregunta-problema: ¿Uruguay es indígena? ¿Qué les hace pensar que sí, qué les hace pensar que no?

Registro en papelógrafo por parte de la maestra de las respuestas vertidas y las preguntas que surgen del intercambio.

Segundo momento:

Presentación del libro "Más cerca del cielo" - Misterios de la arqueología uruguaya para niños curiosos (Moirá Sotelo - Silvia Soler).



Presentación de la protagonista y las preguntas que se hace.



Promover la reflexión sobre:

¿Cómo podemos hacer para responder a esta pregunta? ¿Dónde podemos buscar información? ¿Cómo se hace para conocer sobre el pasado?

Clase 2.

Primer momento:

Lectura a través de la docente, de la página 14 del mencionado relato.

- 1 ABIERTA Lee el título: ¿qué significa seguir un rastro? ¿QUÉ NOS CUENTA ESTE TEXTO? / ¿DE QUÉ TRATA ESTE TEXTO?
- Como leímos en el título se utiliza la siguiente expresión "Sigue el rastro": ¿qué información contenida en el mismo lo evidencia? ¿Qué hallazgos - considerando lo expresado por los viajeros- permitieron o permitirían seguir el rastro? Márcalo en el texto. ¿Por qué crees que los mismos permitieron verificar de qué se trataban los hallazgos mencionados? ¿Qué querrá decir "suponen que ciertas cumbres de Uruguay fueron lugares sagrados" para los indígenas? ¿Qué quiere decir eso? ¿Por qué dirá que "suponen que"?

Por qué dirán que "les pareció que los indígenas adoraban al sol".

Sigue el rastro

Sofía se entusiasmó y no paró de buscar. Encontró varios relatos de antiguos viajeros que vinieron a estas tierras hace más de un siglo. Uno de ellos fue el conocido científico inglés, creador de la teoría de la evolución, Charles Darwin.

Darwin, un hombre muy importante para la ciencia, llegó a estas tierras en 1832, en un barco de nombre *Beagle*. En su diario escribió que en la sierra de las Ánimas, en Maldonado, había construcciones de piedra con formas similares a otras existentes en las Islas Británicas. Los británicos llaman a estas estructuras de piedra *cairns* y han investigado que se usaron como tumbas. El baqueano que acompañaba a Darwin le contó que los

En 1832 el científico Charles Darwin vio monumentos de piedra en la cima de la sierra de las Ánimas. Lamentablemente muchos de los *cairns* señalados por Darwin en ese lugar han sido destruidos por diferentes obras, actividades agroindustriales o porque las personas no las reconocen como monumentos indígenas.

indios de nuestro territorio las construyeron para enterrar a sus muertos. En nuestro país se las conoce como *cairnes*, por derivación de la palabra inglesa.

Hay arqueólogos que estudian estas construcciones de piedra. Suponen que ciertas cumbres de Uruguay fueron lugares sagrados para los indígenas. Allí probablemente enterraban sus muertos, dabanzan, cantaban y hacían ceremonias.

Según algunos documentos son tumbas de los indios guenoa-minuanos. Pero también estos sitios servían para señalar el territorio, indicar caminos, pasos y fronteras.

Las excavaciones arqueológicas ayudarán a entender para qué las hicieron y cómo las usaban.

¡Más documentos!

Años después del pasaje de Darwin por estas tierras, una expedición integrada por siete naturalistas y un fotógrafo recorrió América. Venían a estudiar y recolectar animales, plantas y rocas.

El viaje de estos científicos se conoce con el nombre de Expedición Pacífico. Ocurrió entre 1862 y 1865.

Expedición Pacífico

El 6 de diciembre de 1862 llegó a Montevideo un grupo de profesores de Ciencias Naturales. Venían desde España con la misión de explorar el océano Pacífico y sus costas. Algunos siguieron viaje rumbo a Chile, pero otros se quedaron en Uruguay.

Los que permanecieron en este país visitaron un paraje donde doce años después se fundaría el pueblo Pan de Azúcar, en la estancia del coronel Leonardo Olivera. Los científicos subieron el cerro Pan de Azúcar, una aventura que tal vez tú o alguien de tu familia también ha vivido.

Los expedicionarios hallaron tumbas de indios en el cerro e incluso excavaron. Recogieron plantas de quina y yerba mate, juntaron víboras, pájaros y reptiles. En el cerro Betete encontraron sepulturas y una construcción muy singular donde les pareció que los indígenas adoraban al sol. Días después se acercaron hasta la barra del arroyo Solís Grande, en busca del lugar donde murió Solís. Allí descubrieron montones de tierra, piedras pequeñas y redondas con acanaladuras, además de armas muy peculiares de los indios.



14

Segundo momento:

Toma de notas a través de la docente de las observaciones de Darwin y la Expedición Pacífico.

Se puede acompañar la toma de notas y los comentarios sobre lo leído con una ubicación en el mapa:



Mapa Etnográfico realizado en 1892 por José Henriques Figueira (Montevideo, 1860-1946). En color negro indica las regiones ocupadas por las tribus en los tiempos de la

conquista.

Tercer momento:

Reflexión: ¿Qué datos nos brinda el relato en relación a los grupos humanos que se encontraban en ese momento en nuestro actual territorio (Uruguay)?

Segunda etapa: ¿Qué rastros arqueológicos quedan? ¿Qué nos cuentan esos rastros de sus sociedades?

Clase 3

Primer momento:

Organización de 5 grupos de trabajo. Presentar las imágenes y proponer que *observen de qué material estarían hechos estos elementos, qué emplearían para realizarlos*. Promover que reflexionen *para qué los usarían* y que los agrupen según *los usos* que imaginan que se les daba.

Imágenes de hallazgos indígenas encontrados en nuestro territorio.

<https://drive.google.com/file/d/1qnm1BuBM8tCYrZ48FQWONadFLbRv2pAa/view?usp=sharing>

Segundo momento:

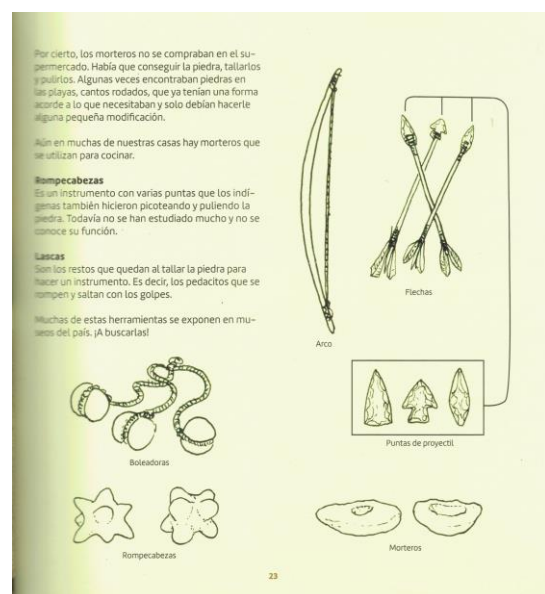
Puesta en común de lo hallado en cada grupo (distintos elementos con distintas funciones). Toma de notas colectiva (para guardar memoria).

Clase 4

Primer momento:

Lectura por parte de los niños en grupos. Asignarle a cada grupo la lectura de la descripción de un objeto (boleadora, punta de proyectil, mortero, rompecabezas, grabados).

Consigna: *Leer el fragmento indicado para contarle al resto de la clase qué es el elemento asignado y para qué se usaba.*



Lo de Freddy

A lo largo de muchos años Freddy recolectó diversos materiales indígenas cerca del arroyo Chafalote. No es que se haya propuesto especialmente buscarlos. Al trabajar la tierra o de recorrido por el campo encontró boleadoras, puntas de flecha, lascas y hasta un rompecabezas.

Estos objetos descubiertos en las cercanías del arroyo Chafalote nos dicen que otras culturas vivieron en este mismo lugar —antes que nosotros—, cazaron, se bañaron en el arroyo e hicieron sus actividades diarias.

¿Qué son?

Boleadora

Arma utilizada para la guerra y la caza de animales. Está compuesta por piedras redondas (a veces forradas con cueros) y atadas por un lazo, también de cuero. Puede tener dos o tres piedras que se unen en un único lazo. Se dice que es un arma arrojadiza, lo que significa que se lanza. Se revolea sobre la cabeza para agarrar velocidad y luego se tira, de manera de entrar al animal con las cuerdas o de pegarle para hacerlo caer.

Para conseguir la forma redonda se eligen piedras muy duras y pesadas que los indígenas pulían con otras herramientas, también de piedra.

Cada bola de boleadora tiene unos 10 cm de diámetro, aunque algunas son más pequeñas. Muchas están marcadas por una especie de canaleta, que sirve para pasar y atar la cuerda que las une.

Para hacer las tiras (piola o cuerda) utilizaban algún cuero, aunque también otras partes de los animales, como los tendones.

De esta arma hoy solo se encuentra la parte de piedra, material que se conserva con el paso del tiempo, pero no las tiras (hechas con partes de animal) porque se desintegraron con el tiempo.

En muchos lugares de la campaña aún hay gauchos que las saben utilizar.

Puntas de proyectil

Instrumento que se usaba para cazar y combatir. Hay puntas de distintos tipo y tamaño: algunas fueron parte de una flecha, que se lanzaba con un arco, y otras formaron parte de una lanza, que se arrojaba directamente con el brazo.

En general, las elaboraron tallando piedras. Las hubo de hueso, pero esas ya no se conservan. Al igual que en el caso de las boleadoras, la punta que encuentran los arqueólogos es tan solo una parte, la huella de un arma mucho más grande. El arco y el astil (palo de la flecha) se hacían con madera y cuero de animales. Las lanzas se hacían también con materiales que no perduran en el tiempo. Por eso, ninguna de estas partes se encuentra hoy.

Mortero

Utensilio de piedra que servía para preparar alimentos y medicinas. Con el mortero molían, trituraban y machacaban vegetales. Por ejemplo, molían granos para hacer harina y bebidas. También machacaban juncos para fabricar cuerdas, con ellas hacían desde casas hasta tiras para colgar un bolso.

Nuestro territorio ha pasado de tener un muy escaso número de grabados rupestres a contar con un patrimonio que involucra cientos de sitios arqueológicos. Se trata de miles de petroglifos que muestran un particular sistema de comunicación que involucró miles de años atrás a las poblaciones prehistóricas del actual territorio uruguayo.

Estos comprenden mayoritariamente diseños abstractos de tipo geométrico, logrados por diferentes técnicas, tales como picoteado, raspado o pulido, combinadas entre sí.

Fuente: <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/33213>



Petroglifos (petroglifos) en Flores

Flores

Segundo momento:

Puesta en común de lo leído por cada grupo.

Elaboración de un cuadro comparativo a través de la docente.

| | | | | | |
|--|------------|--------------|---------|--------------------|---------------------|
| | BOLEADORAS | ROMPECABEZAS | MORTERO | PUNTA DE PROYECTIL | GRABADOS Y PINTURAS |
|--|------------|--------------|---------|--------------------|---------------------|

| | | | | | |
|-------------------|--|--|--|--|--|
| ¿QUÉ ES? | | | | | |
| ¿PARA QUÉ SE USA? | | | | | |

Clase 5

Primer momento:

Lectura de textos con información antropológica del libro: “Construyendo la historia” de Luis Borra y Gustavo Giordano (estos autores toman descripciones del antropólogo Renzo Pi Ugarte) y del libro “El mundo de los charrúas” de Daniel Vidart para profundizar en los usos sociales de los elementos analizados en la clase anterior. Se les entrega los textos en fichas por subtema para la lectura en parejas.

Consigna: Buscar en qué actividades de la vida cotidiana se ponían en uso los elementos que conocemos e identificar si aparecen otros elementos de los cuales no quedaron restos. Marcar en el texto la parte que hace referencia al elemento y/o a su uso en la actividad que realizaban.

Caza

Los charrúas practicaban la gran caza, o sea la caza a distancia. Tenían azagayas, lanzas, macanas de palo y rompecabezas líticos de múltiples puntas, admirablemente pulidos, con mangos de madera, que utilizaban para la lucha cuerpo a cuerpo con las fieras o con los hombres. A las perdices las atrapaban con una cimbra, tal cual hoy se estila en nuestro campo. Pero para ofender desde lejos al enemigo o abatir a una presa a toda carrera - el venado, el ñandú, el yaguareté, el puma- utilizaban las flechas con puntas de piedra tallada que guardaban en un carcaj terciado en la espalda, las boleadoras de dos a tres ramales, las bolas perdidas y las piedras lanzadas con la honda”

Fuente: Daniel Vidart (1996) “El mundo de los charrúas”. Ediciones de la Banda Oriental.



Recolección

Los niños y mujeres charrúas efectuaban lentos y vigilantes desplazamientos por los montes aborígenes y serranos en busca de especies comestibles: bayas, semillas,

retoños, tubérculos, raíces, bulbos, hongos, médulas y cortezas arbóreas. La recolección pura de productos animales se circunscribe a la junta de huevos y a la extracción de miel (...) [También practicaban] la pesca -recolección en la costa de moluscos, gusanos, crustáceos, algas- y la caza -recolección de pequeños invertebrados terrestres como larvas, insectos, gusanos caracoles o de crías de pequeños vertebrados-. Deben incluirse en esta modalidad las ranas, lagartos y víboras que pueden ser atrapados sin hacer mayor empleo de destreza.

Fuente: Daniel Vidart (1996). "El mundo de los charrúas" Ediciones de la Banda Oriental.



Vivienda

Ubicaban su vivienda cerca de ríos y arroyos. En general la vivienda era una estructura simple de 4 palos clavados en la tierra sobre los cuales colocaban travesaños horizontales. A los costados ataban esteras de juncos o totoras para protegerse del viento, y en épocas de frío y lluvia agregaban otras para formar un techo más bien plano. Eran fáciles de armar y trasladar. A partir del siglo XVIII, con el aporte del ganado vacuno y caballar, aparecieron las tolдерías, reemplazando las esteras por el cuero.

Fuente: <https://museotierrademinuanes.wordpress.com/material-didactico/>

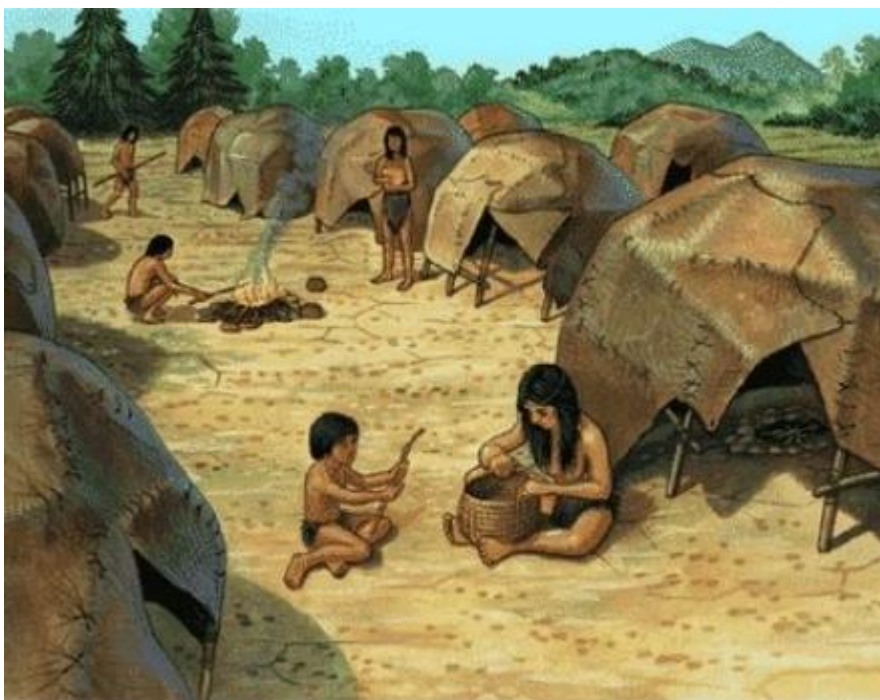
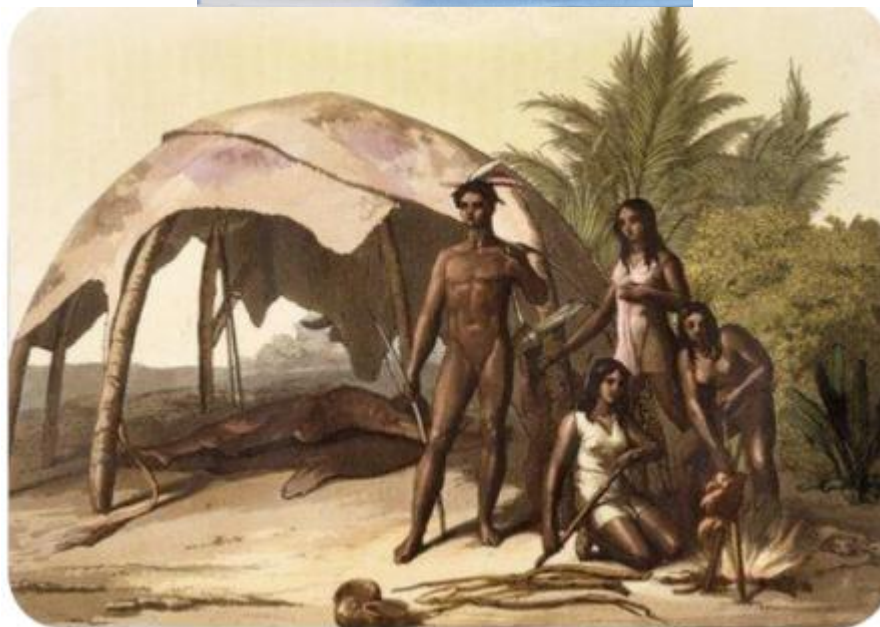
"Al lado de estas viviendas hacían el fuego, no se sabe con qué método, y asaban la

carne atravesándola con varas de madera verde y hervían agua en toscas vasijas de barro...”

Fuente: Daniel Vidart (1996). “El mundo de los charrúas” Ediciones de la Banda Oriental.



Ilustración C. Grabado de mediados del siglo XIX.
Escena reconstruida en forma imaginaria de indios en su toldería



Fuente: <http://ateneodemontevideo.uy/site/?p=129>

División de tareas

Los varones sostenían el peso de la guerra y se dedicaban a la caza, cuando no al juego. Mientras, las mujeres, los niños y los ancianos realizaban en la retaguardia otros menesteres que resultaban fundamentales para la subsistencia: la recolección de alimentos, el transporte de los enseres, el curtido y cosido de las pieles, la fabricación y el manejo de las viviendas, el tallado y pulido de las armas de piedra, la preparación de la comida diaria”.

Fuente: Daniel Vidart (1996). “El mundo de los charrúas”. Ediciones de la Banda Oriental



Fuente de la imagen: <https://museotierrademinuanes.wordpress.com/material-didactico/>

Vestimenta

En invierno utilizaban el típico manto patagónico (quillango) con el pelo hacia adentro y por fuera estaba adornado con figuras geométricas. También vestían el el “chillipa” o “chiripá”, pieza de cuero triangular que se pasaba entre las piernas y se sujetaba a la cintura mediante una tira de cuero y el “chepí” camiseta sin mangas elaborada con piel de venado o yaguareté. El tatuaje era común, tanto en la cara como el cuerpo. Usaban vinchas y penachos de plumas y brazaletes de huesos.



Creencias

La existencia de un ceremonial mortuorio -las tumbas de piedra en las cumbres de los cerros- indica que los charrúas tenían un sistema de creencias acerca de otro mundo. No abandonaban a sus muertos a los caranchos y a los perros cimarrones: habían elaborado una funebria que nos es casi tan desconocida como su idioma... En las tumbas los deudos depositaban las boleadoras y la lanza del difunto... El duelo era riguroso, un corte de falange por cada pariente próximo fallecido y otros ceremoniales y rituales fúnebres...

Fuente: Daniel Vidart "El mundo de los charrúas"



Fuente: <https://chancharrua.wordpress.com/2010/11/23/de-los-rituales-funerarios->

charruas/

Clase 6

Puesta en común de los textos leídos por cada grupo en la clase anterior.
Escritura colectiva de un cuadro organizando la información leída (organización social, vivienda, vestimenta, actividades de subsistencia, creencias, etc).

| Caza | Recolección | Vivienda | División de tareas | Vestimenta | Creencias |
|------|-------------|----------|--------------------|------------|-----------|
| | | | | | |

Tercera etapa: ¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?

Clase 7

Primer momento:

Intercambio oral a partir de la pregunta: ¿Hay indígenas actualmente en Uruguay?

Segundo momento:

Observación de un video (compilado a partir de la serie documental del proyecto «Filogeografía de subhaplogrupos mitocondriales para la comprensión del origen y relaciones de los indígenas del Uruguay y sus descendientes» financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación). [Video](#)

+ Toma de notas individual mientras ven el video.

Intercambio oral a partir del video + observación de una imagen de rostro con rasgos indígenas.

Toma de notas colectiva a partir de lo observado y de las tomas de notas individuales (por ejemplo: hay descendencia indígena, huellas indígenas rasgos del rostro, migración de los primeros pobladores...)

Clase 8

Intercambio oral a partir de la pregunta: ¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?

Observación de 2 testimonios del documental “El país sin indios” [VIDEO](#)

- Mónica Michelena
- Roberto Rivero

Construcción de un cuadro individual con semejanzas y diferencias a partir de los 2 testimonios

| | MÓNICA MICHELENA | ROBERTO RIVERO |
|--------------|------------------|----------------|
| ¿DÓNDE VIVE? | | |

| | | |
|----------------------|--|--|
| ¿QUÉ HACE? | | |
| ¿CÓMO SE IDENTIFICA? | | |

Muestra: Producción de epígrafes. 2 clases

Clase 9: Escritura por dictado a la maestra de un epígrafe colectivo

Consigna: Después de todo lo que hemos estudiado sobre los indígenas de nuestro territorio, les propongo organizar una muestra para que las otras personas de la escuela puedan saber más sobre los charrúas, sobre los hallazgos arqueológicos y sobre la actualidad del pueblo indígena.

Entonces, yo seleccioné algunas imágenes de las que estuvimos analizando para estudiar este tema. Hoy les propongo que escribamos los textos que acompañarán las 2 imágenes centrales de la muestra, que tendrán la información más general de lo que hemos estudiado. Yo les voy a prestar mi mano pero quienes van a decirme qué escribir, van a ser ustedes. Así que pensemos ¿qué información podríamos dar para que acompañen estas imágenes?

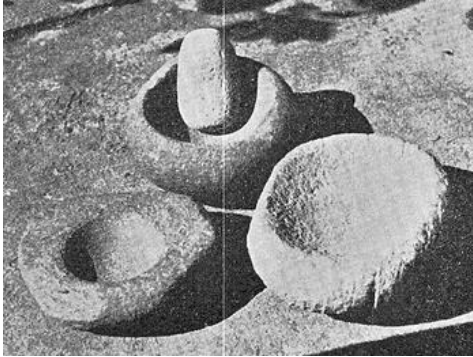


Clase 10: Escritura por sí mismos de epígrafes en grupos

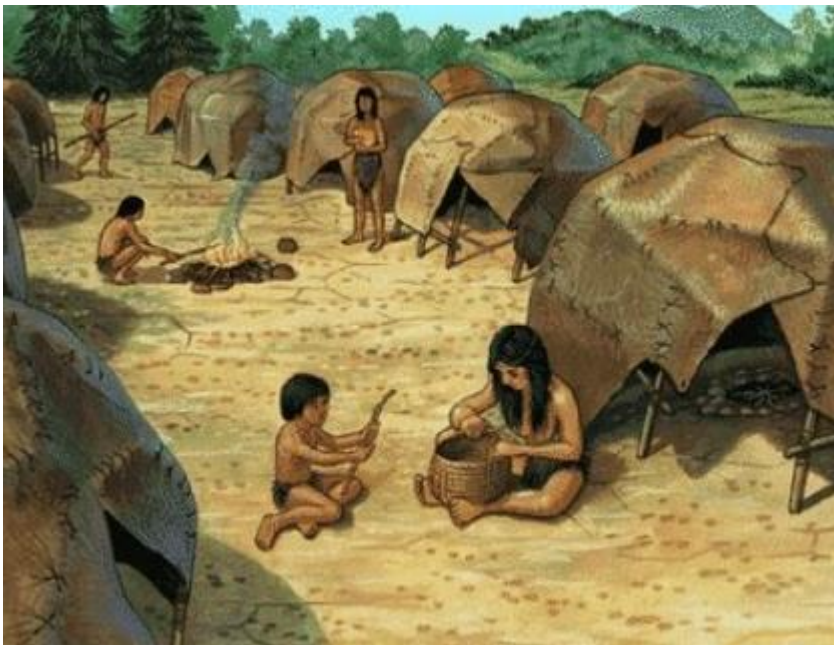
Consigna: Ahora que ya escribimos los textos centrales de la muestra les toca a ustedes escribir los epígrafes que acompañarán las otras imágenes, que tendrán la información específica sobre algunas cosas. Nos vamos a organizar en 5 grupos, cada grupo va a recibir algunas imágenes sobre las cuales tendrá que escribir sus epígrafes.

Así que cada grupo deberá pensar ¿qué información van a dar para acompañar esas imágenes?

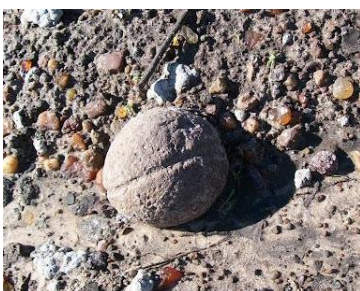
Grupo 1



Grupo 2



Grupo 3



Grupo 4



Grupo 5