

**Trabajo Final de Integración**

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

**ESCRITURAS PARA COMUNICAR A OTROS LO  
APRENDIDO SOBRE INDÍGENAS. PRODUCCIÓN DE  
EPÍGRAFES PARA LA PREPARACIÓN DE UNA MUESTRA EN  
SEGUNDO AÑO ESCOLAR**

Alumna: Carolina Bocage Chéol

Directora: Gabriela Hoz

Montevideo, octubre de 2021

## **Agradecimientos...**

A Andrea, Cintia, Lorena y Verónica, compañeras de camino en este TFI.

A Nati Cruz, compa de estudios de los dos años de la Especialización, por el camino recorrido.

A Gabi Hoz por su trabajo codo con codo, sin pausa, con nosotras a lo largo de estos intensos meses de TFI. Por su lectura minuciosa, sus aportes constantes y el enorme compromiso y entusiasmo en el pensar sobre la enseñanza.

A Manu y Alejo que, desde sus adolescencias, seguramente ni se enteren de que los estoy nombrando aquí.

A Rafa, siempre.

## Índice

Resumen .....	4
Justificación .....	5
Recorte de indagación .....	6
Preguntas de investigación .....	6
Objetivo general.....	6
Objetivos específicos .....	6
Marco teórico .....	7
Enseñar Ciencias Sociales en la Escuela Primaria.....	7
La enseñanza de un contenido histórico .....	8
La enseñanza a través de preguntas y problemas.....	9
La lectura y la escritura como herramientas para aprender .....	10
Lecturas para aprender.....	10
Escrituras para aprender .....	11
Condiciones didácticas e intervenciones docentes.....	13
Interrelación entre lecturas y escrituras .....	13
El lugar del docente y de la intervención.....	13
El lugar del alumno y su posición ante el contenido.....	14
La organización del contenido y su secuenciación.....	14
Características metodológicas de la indagación .....	16
Diseño de la secuencia .....	17
Análisis de la secuencia.....	22
Análisis de la producción de epígrafes a través de la docente .....	36
Escribir para comunicar a otros y planificar un texto.....	38
Escribir un epígrafe a través de la docente .....	43
Revisar un epígrafe a través de la docente .....	57
Conclusiones .....	61
Bibliografía.....	63

## **Resumen**

El presente trabajo recupera las investigaciones que plantean la potencialidad de la escritura como herramienta para aprender contenidos específicos de las Ciencias Sociales. Asimismo, expone la importancia de tomar la práctica de escribir en esta área como objeto de enseñanza. La indagación pretende contribuir en identificar la relevancia de la situación de escritura a través del docente como una instancia que permite la reelaboración de conocimientos. Se diseña para ello, una secuencia de actividades en torno al contenido “Grupos indígenas de contacto en el Río de la Plata”. La misma incluye instancias de lectura y escritura, en base a diferentes fuentes de información que aseguran diversos enfoques sobre el contenido. El trabajo analiza específicamente escrituras para comunicar a otros lo aprendido: escritura de epígrafes para una muestra sobre el contenido trabajado a lo largo de la secuencia.

Las escrituras para comunicar a otros se muestran como una oportunidad potente para movilizar contenidos aprendidos, al ser necesariamente escrituras de síntesis. Sin embargo, se evidencia una potencialidad adicional en la elaboración de este tipo de escrituras: la de brindar el marco para la construcción de nuevas conceptualizaciones. En el proceso de componer un texto para comunicar a otros, surgen nuevas interrogantes, nuevos intercambios, nuevas conclusiones sobre el contenido ya trabajado.

# CAPÍTULO 1

## Justificación

Con frecuencia las prácticas de escritura en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el Primer Ciclo de la escolaridad centran su atención en el registro de lo trabajado, en la transcripción de conceptos o en la evaluación de lo aprendido. Ninguno de estos usos contempla la potencialidad de la escritura como herramienta para aprender contenidos específicos de las ciencias, ni toma la práctica de escribir en estas áreas como objeto de enseñanza.

Por ello se vuelve necesaria la indagación en torno a propuestas que entiendan a la escritura como herramienta para aprender contenidos. En esta línea se realiza la presente indagación que tiene el propósito de analizar las escrituras de epígrafes producidas por niños de 2° año escolar, en el marco de la preparación de una muestra-galería de imágenes sobre los pueblos originarios del Río de la Plata<sup>1</sup>. La preparación de dicha galería, y por ende la escritura de los epígrafes, se enmarcan en una secuencia de trabajo sobre este contenido, concretamente en su tramo final.

El proponer a los niños realizar escrituras destinadas a otros, escrituras que formarán parte de una muestra, implica colocar a los alumnos en situación de comunicar lo aprendido sobre el contenido trabajado (en este caso pueblos originarios del Río de la Plata). Este tipo de propuesta de escritura es posible solamente en una etapa final de una secuencia trabajada, es decir en una etapa en la que los alumnos ya cuentan con insumos sobre el contenido estudiado (Aisenberg- Lerner, 2008). Los niños llegan a este momento de la secuencia, habiendo atravesado anteriormente momentos de lectura de diversas fuentes sobre el contenido y momentos de escritura para sí mismos (toma de notas). Llegados a este punto, la propuesta de escribir para otros destinatarios, hace que necesariamente se pongan en juego los conocimientos adquiridos sobre el contenido.

Los niños deberán ponerse en el lugar de los destinatarios para tomar decisiones sobre la forma y contenido del texto a producir. Para ello, será necesaria la intervención docente con el fin de modelizar la escritura de epígrafes. En este sentido, las escrituras se constituyen también en objeto de enseñanza.

La propuesta de producir epígrafes, y no otro tipo de texto, tiene la potencialidad de que son éstos, textos explicativos breves y, por lo tanto, adecuados para ser

---

<sup>1</sup> Esta indagación se realiza colaborativamente por un equipo integrado por Andrea López, Cintia Nuñez, Lorena Rodríguez, 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, escritura de cuadros a cargo de Lorena Rodríguez, toma de notas colectivas y por sí mismos a cargo de Andrea López, escritura de epígrafes colectivos a mi cargo y escritura de epígrafes en parejas a cargo de Cintia Nuñez).

propuestos en un segundo año escolar. Son textos que tienen el potencial de presentar información sobre un tema de forma sintética, pero a la vez sustantiva, información que complementa la imagen a la cual acompañan.

## **Recorte de indagación**

Escrituras para comunicar lo aprendido sobre pueblos originarios en segundo año escolar.

## **Preguntas de investigación**

¿Logran los niños de 2do año producir escrituras a través de la docente para comunicar a otros lo aprendido? ¿Qué decisiones toman en torno a ello, en términos de organización de la información y aprovechamiento de sus escrituras provisionales producidas previamente en la secuencia? ¿Producen estas escrituras, nuevas conceptualizaciones además de movilizar los aprendizajes producidos a lo largo de la secuencia?

## **Objetivos generales**

- Analizar si, ante ciertas condiciones didácticas desplegadas, la escritura de epígrafes en el proceso de aprender contenidos históricos, se constituye en herramienta de aprendizaje.
- Describir las interacciones que tienen lugar durante la producción del texto y las aproximaciones al contenido que ellas evidencian.

## **Objetivos específicos**

- Describir las escrituras producidas para comunicar a otros en el proceso de aprender sobre contenidos históricos en segundo año escolar.
- Analizar el modo en que los niños/niñas organizan la información en dichas escrituras.
- Describir algunos intercambios que den cuenta de las decisiones tomadas al momento de escribir.

- Analizar las relaciones entre el contenido de los epígrafes producidos como instancia final de trabajo y las notas tomadas en actividades previas sobre el contenido pueblos originarios.

## **Marco teórico**

El presente trabajo procura profundizar respecto a la enseñanza de la 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 interrelacionándolos con aspectos didácticos de la enseñanza de la escritura, con el propósito de arribar a las condiciones que favorecen que la misma se constituya en herramienta 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: 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 2010:13)

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 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 se enfrentan a la información escolar, Castorina plantea que es necesario considerar 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, 2006:56).

### **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 otras que, no sólo no se contemplaron, sino que se excluyeron.

En la construcción de las 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", lo cual hace necesario eliminarlos para avanzar y alcanzar el futuro.

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



En este sentido, Bail, N; D'Amico, V; Gomez, M. L y Vijarra, A.M, (2010: 100), recuperan a Cassany (2005): "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"

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: 271) citando a Aisenberg, los niños realizan construcciones propias del mundo social relacionadas 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 sus propias interacciones sociales, se plantean interrogantes y formulan hipótesis.

Por ello la pregunta tiene un rol protagónico y nada simple. Es en esta línea que Siede (2010: 273) 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.

De aquí que la función de la pregunta sea 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, N. y otras (2010) la finalidad de la enseñanza de la Historia debe ser la 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 2010:277). 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. 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 que 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 no debe confundirse con hacerlo para informarse en general o para tener información específica.

En el presente trabajo 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, para aproximar a los alumnos a la comprensión de conceptos históricos.

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) plantea que es posible distinguir una función epistémica de la escritura como una función específica (o sub-función) 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 algunos aspectos del lenguaje escrito que colocan a la escritura en un lugar destacado en lo que refiere a herramientas de aprendizaje. La autora 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.

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) citados 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 texto, 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 la construcción.

Otra tensión constitutiva de la escritura se da entre el proceso de exteriorización e interiorización. Según Lerner (2012) quien menciona a Goody (1968, 2006), al plasmar las ideas en un texto, se hace posible objetivarlas, permitiendo su análisis. Como contraparte: “La escritura hace posible que el sujeto se apropie de los contenidos cuando copia seleccionando y jerarquizando, cuando sintetiza o reformula, cuando relee lo que ha escrito y establece relaciones antes inadvertidas” (Lerner “2012:110). De esta forma, la escritura hace posible, tanto la exteriorización del pensamiento, como la interiorización de lo que se está aprendiendo.

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, 2008:31).

## **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." (2005:26).

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 brindan a los alumnos los andamiajes necesarios para resolver problemas que pueden tener como lectores.

### **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 ésta por ejemplo, un texto escrito, para de esta forma, desentrañar el esquema conceptual construido.

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 favorezca la construcción sucesiva del conocimiento.

A través de la organización de las actividades de la secuencia se atiende a la diversidad para la construcción de esas múltiples miradas sobre los hechos sociales.

Así, 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.

La articulación del trabajo colectivo, grupal e individual se concreta a través de dos procesos complementarios: uno ascendente y otro descendente (...) La organización ascendente, que comienza con el trabajo individual o por parejas y desemboca en el trabajo compartido por el grupo total, supone concebir las producciones de los niños –de cada uno de ellos– como fuente de una reflexión específica, como punto de partida para el aprendizaje de todos. La organización descendente comienza con el trabajo colectivo y desemboca en el trabajo individual o por parejas. (Lerner, 2002:8)

# **CAPÍTULO 2**

## **Marco metodológico de la indagación**

### **Características metodológicas de la indagación**

La indagación llevada a cabo asume un carácter cualitativo y hace foco en el estudio de un caso, con el objetivo de realizar un análisis profundo del mismo.

Toma como eje vertebrador la puesta en aula de una secuencia que incluye situaciones de lectura y escritura y se detiene en la observación y análisis de lo que sucede en el aula en términos de enseñanza y de aprendizaje, durante una actividad planteada en un momento particular de dicha secuencia.

Robert Stake define el estudio de casos como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (2007, p.11). Así, los casos de estudio interesan tanto por lo que tienen de único, como por lo que tienen de común.

El autor realiza una distinción entre los estudios de casos intrínsecos, los de tipo instrumental y los colectivos. La presente indagación corresponde a un estudio de tipo instrumental ya que persigue la finalidad de analizar en profundidad un caso, para contribuir a la comprensión de aspectos más generales.

Robert Yin (2001) caracteriza el estudio de casos como una estrategia de indagación que apunta a responder a preguntas del tipo de ¿cómo? y ¿por qué? La particularidad por excelencia de este tipo de estrategia es la contextualización del objeto de estudio. Es una indagación de tipo empírico que no admite separar las variables de su entorno real.

Cebreiro López y Fernández Morante explican el carácter descriptivo de esta metodología de indagación:

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números, sino 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 vídeo, documentos (2004: 666).

Por otra parte, la presente indagación toma para su implementación los aportes de la Ingeniería Didáctica. Michelle Artigue describe esta metodología, originada en la investigación en la Didáctica de la Matemática, de la siguiente manera: “Como metodología de investigación, la ingeniería didáctica se caracteriza en primer lugar por un esquema experimental basado en las “realizaciones didácticas” en clase, es decir,



sobre la concepción, realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza. (1995: 36)

La autora describe el rasgo distintivo de este tipo de investigación, entre otras formas de investigación basados en la experimentación en clase: mientras que otras formas se basan en la comparación estadística del rendimiento de grupos experimentales y grupos de control, la ingeniería didáctica se ubica en el registro de los estudios de caso, cuya validación es interna.

Por último, la indagación toma criterios de la etnografía educativa. Inés Sancha (2017) resume algunos de los criterios presentados por Rockwell (2009), los cuales están presentes también en esta indagación:

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: 49)

## **Diseño de la secuencia**

La secuencia en la cual se enmarca la actividad objeto de esta indagación fue diseñada especialmente para ésta y otras cuatro indagaciones y abarca diez clases (a las que se suman posteriormente dos clases de revisión de escrituras) relativas al contenido de Ciencias Sociales: “Pueblos indígenas de contacto en el Río de la Plata” del Programa Escolar de Segundo Año.

Desde el marco teórico de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la secuencia se organiza en torno a una pregunta-problema inicial: “**¿Uruguay es indígena?**” y las actividades se organizan en torno a tres ejes, buscando responder a la pregunta inicial a través del estudio y análisis de diversas fuentes de información (textos informativos, fotografías, relatos ficticiales, videos y testimonios orales).

Asimismo, desde la Didáctica de la Lectura y la Escritura, a lo largo de la secuencia se plantean las cuatro situaciones didácticas fundamentales de lectura y escritura, tanto de los niños por sí mismos, como a través de la docente. A su vez se diseñan instancias de trabajo colectivo, en grupos y en parejas, es decir, se organiza la enseñanza en modalidad ascendente y descendente (Lerner, 2001).

Concretamente en lo que refiere a escritura, se dan varias situaciones de escrituras transitorias (tomas de notas, cuadros) y más hacia el final de la secuencia, escrituras

para comunicar lo aprendido (epígrafes de imágenes). A este segundo tipo de escrituras pertenece la actividad que constituye el objeto de análisis de la presente indagación.

### **ESQUEMA DE LA SECUENCIA:**

Destinatarios: 2do año de escuela primaria

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

Tiempo de clase: 40 minutos

Cantidad de clases: 12

**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 docente de las respuestas vertidas y las preguntas que surgen del intercambio.

##### **Segundo momento:**

Presentación del relato ficcional "Más cerca del cielo" - Misterios de la arqueología uruguayo para niños curiosos (Moira Sotelo - Silvia Soler).

Presentación de la protagonista y las preguntas que se hace.

#### **Clase 2**

**Primer momento:** Lectura a través de la docente, de la página 14 del mencionado relato (Expediciones de europeos al Río de la Plata en el S XIX). Consignas de lectura abiertas y de interpretación.

##### **Segundo momento**

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

*Acompañamiento de la toma de notas y los comentarios sobre lo leído con una*

*ubicación en el mapa.*

**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 grupos de trabajo. Presentación de imágenes de restos arqueológicos. Propuestas: Imaginar *de qué material estarán hechos estos elementos, qué emplearían para realizarlos. Pensar para qué los usarían y agruparlos según los usos* que imaginan que se les daba.

**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. Asignar 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.

**Segundo momento:**

Puesta en común de lo leído por cada grupo.

Elaboración de un cuadro comparativo a través de la docente.

**Clase 5**

Lectura de textos con información antropológica para profundizar en los usos sociales de los elementos analizados en la clase anterior.

Entrega de 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.

### **Clase 6**

Puesta en común de los textos leídos por los distintos equipos en la clase N°5.

Escritura colectiva de un cuadro organizando la información leída (organización social, vivienda, vestimenta, actividades de subsistencia, creencias, etc).

### ***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. Toma de notas individual mientras ven el video.

Intercambio oral a partir del video y 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 dos testimonios del documental “El país sin indios”

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

### **Muestra: Producción de epígrafes - 4 clases**

### **Clase 9**

Propuesta al grupo de organizar una muestra fotográfica sobre el contenido trabajado a lo largo de la secuencia. Dicha muestra estará compuesta por fotos y sus correspondientes epígrafes.

Escritura por dictado a la maestra de un epígrafe colectivo de contenido explicativo, sintetizando los tres ejes trabajados a lo largo de la secuencia. Este epígrafe tiene el cometido de funcionar como apertura de la muestra.

**Clase 10**

Revisión colectiva de la escritura producida en la clase N°9.

**Clase 11**

Escritura por sí mismos de epígrafes en grupos. Epígrafes de contenido descriptivo que acompañarán las diferentes fotografías de la muestra.

**Clase 12**

Revisión colectiva de las escrituras producidas en la clase N° 11.

La actividad analizada en la presente indagación es la escritura a través de la docente de los epígrafes que acompañarán las fotografías introductorias de una muestra. La unidad de análisis es la clase de escritura a través de la docente de epígrafes explicativos para la muestra sobre pueblos originarios. El foco del análisis estará puesto en cómo se transforman los conocimientos sociales en situaciones de escritura ligadas al proceso de comunicar a otros lo aprendido.

# CAPÍTULO 3

## Análisis de resultados

### Análisis de la secuencia

La secuencia en la cual se enmarca la presente indagación fue diseñada en forma colectiva por un grupo de docentes de segundo año escolar de las ciudades de Montevideo y Treinta y Tres (Uruguay), acompañadas de nuestra tutora de TFI, con el propósito de ser puesta en aula en forma simultánea en nuestros respectivos grupos a cargo.

Está organizada en torno a la pregunta-problema inicial: “**¿Uruguay es indígena?**” que tiene el propósito de abrir el intercambio oral para que se expliciten las ideas iniciales de los niños a este respecto. La pregunta se plantea deliberadamente en tiempo presente, apuntando a la problematización de la idea extendida en nuestro país de que la población es mayoritariamente descendiente de inmigrantes europeos. Siede (2010) destaca la centralidad de las preguntas en el trabajo en Ciencias Sociales y sostiene que una pregunta es significativa en el proceso de conocer cuando indica una dirección y delimita un territorio mental. “Al mismo tiempo que abre un enigma para resolver, su enunciado postula el espacio dentro del cual será posible construir la respuesta” (Siede, 2010:273)

Como se mencionó en el capítulo anterior, el recorrido de la secuencia propone doce actividades desplegadas en tres ejes organizadores. Dichos ejes plantean a su vez, preguntas más concretas a través de cuyas respuestas se intenta responder a la pregunta inicial que permanece abierta a lo largo de toda la secuencia.

Eje 1: ¿Quiénes habitaban el actual territorio uruguayo antes de que llegaran los españoles? ¿Cómo eran sus sociedades?

Eje 2: ¿Qué rastros arqueológicos quedan? ¿Qué nos cuentan esos rastros de sus sociedades?

Eje 3: ¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?

En la presente indagación la secuencia es puesta en aula a lo largo de seis semanas, durante las cuales se desarrollan las doce actividades previstas. En dichas actividades se manejan diversas fuentes de información (textos informativos, fotografías, relatos ficcionales, videos y testimonios orales) y se plantean las cuatro situaciones fundamentales de lectura y escritura. También, tal como se expresó anteriormente, se plantean instancias de trabajo colectivo, en grupos y en parejas,

organizándose así la propuesta, en modalidad ascendente y descendente (Lerner, 2001).

### **Eje 1 (2 clases): ¿Quiénes habitaban el actual territorio uruguayo antes de que llegaran los españoles? ¿Cómo eran sus sociedades?**

La Clase 1 comienza con el planteo de la pregunta-problema: “¿Uruguay es indígena?”, la cual resulta movilizadora del debate, pone a los niños en situación de plantear una opinión personal y de fundamentar sus respuestas. En este intento, por momentos echan mano a lo que alguna vez han oído o visto sobre el tema, pero también intentan respuestas personales. En este sentido es que la pregunta constituye un desafío: el de pensar a partir de lo que se sabe (Siede, 2010).

Como puerta de entrada a la secuencia, la pregunta los introduce de lleno en el tema, generando la inquietud de construir respuestas colectivamente. Solo un pequeño grupo se abstiene de expresar su opinión, pero se los nota, en general, atentos a las intervenciones de los demás.

En un primer momento se centran en el pasado, en opinar sobre si aquí vivieron indígenas. Algunas respuestas son: “Es indígena porque antes acá había indígenas”, “Había charrúas, no indígenas”. Al cabo de un rato se les propone observar cómo está planteada la pregunta, se hace foco en el verbo en presente. La mayoría opina que ya no hay indígenas o que quedan muy poquitos “porque antes se mataban entre ellos, entre grupos” o “porque los españoles mataron a los indígenas”. Este es el tipo de ideas a las que Castorina (2006) se refiere como representaciones sociales que adquieren el carácter de metáforas, por representar el punto de vista de un grupo de pertenencia, por estar conformadas por imágenes colectivas, cargadas de valores y emociones. La enseñanza, sostiene el autor, debe apuntar a cuestionar estas creencias colectivas que, en este caso, tienen sus orígenes en la construcción de las ideas de “progreso” y “civilización” que comienzan en la segunda mitad del siglo XIX y que excluyen a toda población que no fuese de origen europeo.

Es interesante el hecho de que en un determinado momento del intercambio un niño plantee: “Bueno, pero, ¿es sí o no?” (refiriéndose a la pregunta inicial), como esperando una respuesta cerrada por parte de la docente.

Luego de registrar las respuestas que se van dando, en papelógrafo a la vista de todos, se retoma esa inquietud del niño y se pregunta al grupo cómo les parece que se puede hacer para conocer sobre el pasado, dónde se puede buscar información. En ese momento algunos niños hablan del trabajo de los paleontólogos y los arqueólogos.

Con esta inquietud se enfrentan al segundo momento de la actividad, la presentación del libro “Más cerca del cielo” de Moira Sotelo y Silvia Soler. El

intercambio previo generó un ambiente propicio para la escucha y para comentar sobre lo que iban viendo en el libro. El libro, cuyas autoras son una escritora y una arqueóloga, presenta un relato ficcional con información arqueológica como sustento. Se realiza la lectura a través de la docente del fragmento del libro donde se presenta a la protagonista, una niña que vive en un pueblo de Maldonado, Uruguay y un día recibe la visita de arqueólogas, quienes le plantean que vienen en busca de construcciones de piedra muy antiguas que hay sobre los cerros. Estas construcciones son reales y se encuentran en el paraje donde vive la protagonista (personaje ficticio).

Se utiliza un mapa para ubicar el lugar donde vive la protagonista y donde están efectivamente las construcciones de piedra. A su vez se lee a través de la docente un recuadro en el que se describe el trabajo de la arqueología.

Los niños se muestran interesados al conocer a la protagonista del relato y ver las fotos de las primeras páginas del libro. La foto inicial del libro (construcciones de piedra de las cimas) les despertó mucha curiosidad y algunos naturalmente comenzaron a hipotetizar sobre qué podrían ser esas piedras (“murallas indígenas”, “rocas lunares”).

Les resultó interesante la idea de que una niña como ellos recibiera la visita de arqueólogas que venían a investigar en su zona. Queda planteada la idea de ir tras restos arqueológicos para conocer sobre el pasado, que será en definitiva el proceso que les irá planteando a los niños, la secuencia planificada.

Al inicio de la clase 2, se recupera lo conversado en la clase 1 sobre la protagonista del libro “Más cerca del cielo” y se vuelven a mostrar las fotos de las primeras páginas del libro (construcciones de piedra). Se les plantea a los niños que la protagonista fue invitada por las arqueólogas a subir a las cumbres y que eso la motivó a buscar información antes de la subida.

Se propone un primer momento de lectura a través de la docente de la página 14 del mencionado relato, “Expediciones de europeos al territorio uruguayo en el S XIX”, información que la protagonista del libro ha buscado en internet. Bail (2010) otorga una importancia central a la lectura compartida de fuentes de información en Ciencias Sociales, destacando que al favorecer la construcción de conceptos, desde el intercambio y negociación de interpretaciones, opiniones y análisis, permite generar una estructura donde afirmar y afianzar los conceptos trabajados. Por ello, se plantean dos consignas iniciales, abiertas: “¿Qué nos cuenta este texto?” “¿De qué trata este texto?”, consignas globales como “¿Qué significa seguir un rastro?” “¿Qué hallazgos - considerando lo expresado por los viajeros- permitieron o permitirían seguir el rastro?” y consignas analíticas como “¿Qué querrá decir “suponen que ciertas cumbres de Uruguay fueron lugares sagrados para los indígenas?””, “¿Por qué



dirá que "suponen que"?", "¿Por qué dirá que "les pareció que los indígenas adoraban al sol"?".

Aisenberg (2005) destaca el rol de las consignas globales en las clases de Historia, aquellas que instalan un propósito lector global. Éstas cumplen un papel central en el aprendizaje de contenidos históricos ya que permiten una mirada realmente social de los textos, en contraste con las consignas que promueven que el alumno identifique y reproduzca información del texto.

Durante la lectura los niños se muestran, en general, muy interesados en las expediciones descritas en el texto. Hay un fluido intercambio, tanto sobre el contenido del texto, como sobre la forma en que se dice. Algunos niños han visitado algunos de los lugares que se mencionan y comparten sus experiencias con el grupo.

Varios niños realizan ricos aportes ante las consignas globales: "El rastro es como un camino que deja alguien que estaba hace mucho tiempo", "Como que están buscando a alguien y deja huellas, entonces las huellas son el rastro", "Yo creo que el rastro son las piedras que están tiradas en el piso" (haciendo referencia a las construcciones de las fotos del libro).

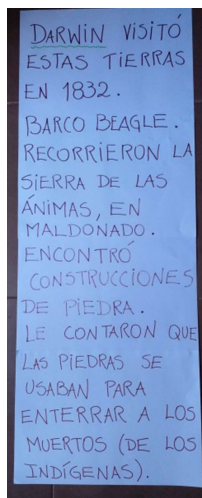
Ante las consignas analíticas, algunos niños explican por qué se utilizan las expresiones "Suponen que...", "probablemente....", "Les pareció que..." : "Porque no lo saben", "Porque también puede ser que alguna vez lo pudieron ver y también puede ser que no lo saben y lo están diciendo porque lo piensan", "No lo saben con certeza", "Es como que no lo pueden pensar bien, lo que se supone que es", "No estaban seguros".

En un segundo momento de la clase se plantea la toma de notas a través de la docente respecto de las observaciones de los viajes de exploración de los que habla el texto (Viaje de Charles Darwin y de la Expedición Pacífico) con el objetivo de guardar memoria. García Debanc (2009) refiere a estos escritos transitorios como trazas del saber a lo largo de un proceso de apropiaciones y destaca su rol medular para ayudar a los alumnos a precisar la comprensión de los problemas tratados en la enseñanza de las ciencias.

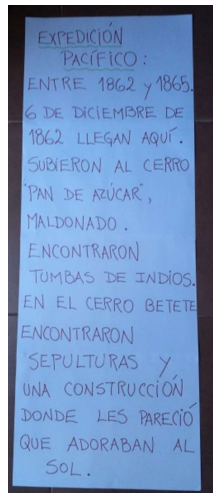
Para la toma de notas colectiva se entrega el texto a los niños, para que puedan también localizar información en el mismo. Se acompaña la toma de notas y los comentarios sobre lo leído, con una ubicación en el mapa.

Algunos niños intentan seguir en el texto lo que la docente va leyendo y recuperan información para la toma de notas. La toma de notas se realiza de forma guiada (en términos de qué incluir) porque era la primera vez que se realizaba este tipo de propuesta con el grupo. La docente va preguntando al grupo, por ejemplo: "¿Es importante anotar el nombre de la expedición?, ¿y el año?, ¿anotamos el lugar que visitaron?", etc. Al ir acordando lo que es importante incluir, se va recuperando esa

información del texto, principalmente por lectura a través de la docente. La docente pide que le dicten exactamente qué poner y algunos niños logran hacerlo. Se logran estas escrituras transitorias con la siguiente estructura: Nombre de la expedición, año, lugares que recorrieron, qué encontraron, qué suponen o les contaron respecto de lo que encontraron.



DARWIN VISITÓ  
ESTAS TIERRAS  
EN 1832.  
BARCO BEAGLE.  
RECORRIERON LA  
SIERRA DE LAS  
ÁNIMAS, EN  
MALDONADO.  
ENCONTRÓ  
CONSTRUCCIONES  
DE PIEDRA.  
LE CONTARON QUE  
LAS PIEDRAS SE  
USABAN PARA  
ENTERRAR A LOS  
MUERTOS (DE LOS  
INDÍGENAS).



EXPEDICIÓN  
PACÍFICO:  
ENTRE 1862 y 1865.  
6 DE DICIEMBRE DE  
1862 LLEGAN AQUÍ.  
SUBIERON AL CERRO  
'PAN DE AZÚCAR',  
MALDONADO.  
ENCONTRARON  
TUMBAS DE INDIOS.  
EN EL CERRO BETETE  
ENCONTRARON  
SEPULTURAS Y  
UNA CONSTRUCCIÓN  
DONDE LES PARECIÓ  
QUE ADORABAN AL  
SOL.

## Eje 2 (Clases 3 a 6): ¿Qué rastros arqueológicos quedan? ¿Qué nos cuentan esos rastros de sus sociedades?

La Clase 3 se divide en dos momentos.

En un primer momento se organizan grupos de trabajo a los cuales se les presentan diferentes imágenes de restos arqueológicos (armas, utensilios, grabados y pinturas) y se les propone que piensen de qué material estarán hechos los elementos de las imágenes, qué emplearían para realizarlos y para qué los usarían (se anotan estos tres aspectos a considerar en la pizarra). Se les pide también que los agrupen según los usos que imaginan que se les daba.

La propuesta capta mucho la atención de los niños. Observan con curiosidad las fotos. A algunos equipos les cuesta intercambiar ideas en un primer momento (a la interna de los grupos), sin embargo, luego de repetir la consigna y de circular la docente por los equipos, promoviendo el diálogo, la mayoría logra entablar un intercambio fluido.

En un segundo momento se propone una puesta en común de lo conversado en cada equipo de trabajo (distintos elementos con distintas funciones) y otra toma de notas colectiva para guardar memoria.

Se numeran las fotos para la puesta en común, de modo de no asociar aún las fotos con el nombre de los objetos, para evitar influir en las ideas que los niños elaboraron a través de sus observaciones.

Al ir mostrando las diferentes imágenes, hay muchísimos aportes. Han pensado en diversas posibilidades de materiales (restos de animales, fósiles, barro/cerámica, piedra). La mayoría de las hipótesis se centran en los materiales y en los posibles usos, no tanto en cómo se habrán elaborado los elementos. Varios niños fundamentan sus ideas durante la puesta en común: “yo creo que... porque...”, “para mí...”.

En suma, se da en la actividad mucho involucramiento por parte de los niños. Les resulta muy motivador el tener que imaginar, hipotetizar sobre los objetos. Las escrituras de notas van derivando de lo que van diciendo. Se registran todos los materiales que van nombrando y los posibles métodos de elaboración y usos, de modo de guardar memoria. Los tres aspectos a considerar, previamente escritos en la pizarra, brindaron la estructura para la toma de notas.

En la siguiente clase (N°4) se propone una situación de lectura por parte de los niños en grupos. Se asigna a cada grupo la lectura de un texto descriptivo de uno de los objetos observados en la clase 3 (boleadora, punta de proyectil, mortero, rompecabezas, grabados), intentando mantener los mismos equipos de trabajo. Se entrega a todos los equipos el texto completo (con la información sobre todos los objetos), indicándoles cuál es el fragmento que les corresponde leer. A su vez se les entrega la foto correspondiente al objeto sobre el cual les toca leer.

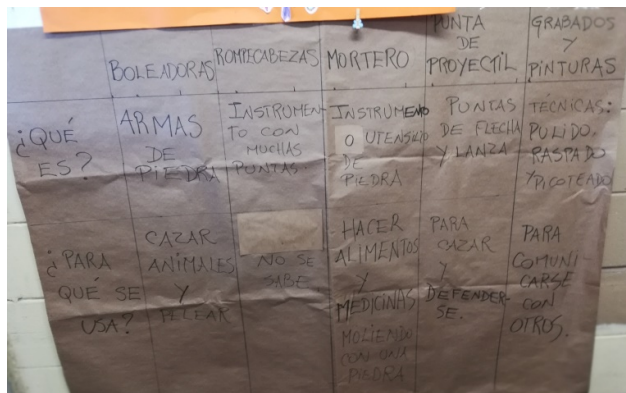
Una vez distribuidos los materiales de lectura, se les da la siguiente consigna: *“leer el fragmento indicado para contarle al resto de la clase qué es el elemento asignado y para qué se usaba”*.

En un primer momento les cuesta organizarse para que uno o dos delegados lean el texto en voz alta y los demás integrantes del equipo lo escuchen. Luego de circular la docente por las mesas, la mayoría logra funcionar de esa forma. Lerner (2002) refiere a la forma en que se distribuyen las responsabilidades del maestro y los alumnos en relación con la lectura, como algo dinámico. En este caso se da una organización ascendente, ya que se comienza por la lectura en pequeños grupos, para luego realizar una puesta en común en la que, por un lado se evidencien las dificultades enfrentadas a la interna de cada grupo y puedan ser superadas a través del aporte colectivo y por otro se realicen acuerdos en torno a qué es lo importante respecto de lo que se está estudiando.

Durante la puesta en común de lo leído por cada grupo se propone la elaboración de un cuadro comparativo a través de la docente. Se opta por presentar el cuadro solamente con los casilleros y escribir los encabezados de las columnas (nombres de los objetos) y las dos preguntas de las filas (¿qué es? y ¿para qué se usa?) a la vista de ellos, con el objetivo de que sean testigos de la preparación del cuadro, previo a su llenado.

Al comienzo de la puesta en común algunos niños tienden a intentar leer fragmentos de sus textos al grupo. Luego de que se aclara que pueden compartir lo que entendieron, recuperan términos volviendo sobre los textos y, en general, logran responder a las dos preguntas del cuadro con información del texto.

Se observa una mayor participación de los niños en términos de decidir qué incluir, respecto de las tomas de notas anteriores.



En la clase 5, se propone la lectura de los niños por sí mismos, en parejas, de fichas con información antropológica del libro: “Construyendo la historia” de Luis Borra y Gustavo Giordano (los 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 4.

Se les entregan los textos y se les da la siguiente 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”.

La disposición del grupo en parejas hace más sencillo que se organicen para la lectura (en comparación con la actividad anterior en que debían leer en equipos). La mayoría de las parejas logran identificar en el texto los elementos antes estudiados y para qué los usaban. Se observa una distribución de roles: hay alguien que lee en voz alta y otro que más bien escucha.

La docente circula por la clase interviniendo en los casos en que les cuesta encontrar la información y les propone leer determinados fragmentos acotados del texto, con lo cual se les hace más sencillo encontrar la información.

La actividad es breve, queda planteada la proyección de retomar en la clase siguiente los textos para realizar una puesta en común.

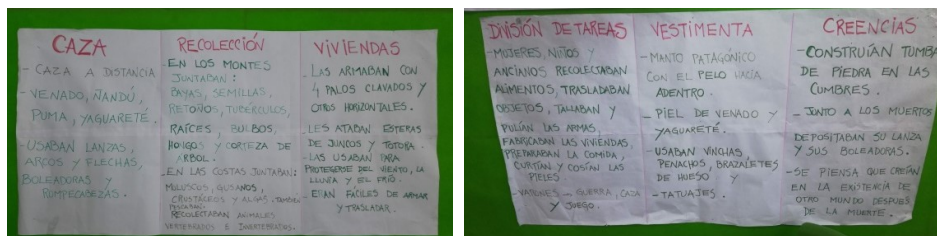
En la siguiente clase (N°6) se organiza la puesta en común de los textos leídos por cada grupo en la clase anterior y se propone la escritura colectiva de un cuadro, organizando la información leída (caza, recolección, vivienda, división de tareas, vestimenta, creencias), también como escrito transitorio para guardar memoria.

La clase se hace un tanto larga, con lo cual sobre el final va mermando la concentración. No obstante resultó fructífera la lectura por parte de los niños. Se focalizan en la información que es importante recuperar para el cuadro y, con mayor o menor ayuda de la docente, según el caso, se logra la elaboración del cuadro. Resulta atractivo para ellos el hecho de que no todos estén leyendo la misma información. Esto da sentido al intercambio y la puesta en común.

En la escritura del cuadro se nota un rol más activo por parte de los niños en términos de qué escribir y cómo escribirlo (si tomamos como referencia las escrituras anteriores de la secuencia).

Al nombrar los elementos encontrados en los textos, se vuelve al cuadro anterior (colgado en la clase) donde se registró la información sobre los elementos utilizados por los indígenas.

Al enfrentarse los diferentes grupos a los textos, se dan diversas situaciones. En algunos casos los niños rastrean ellos mismos la información que quieren aportar para el cuadro, leyéndola en voz alta para el grupo. En otros casos se hace necesaria la intervención de la docente para apuntalar la recuperación de información (por ej: sugiriendo que presten atención a determinados aspectos dentro de cada subtema). Se da el caso de algún equipo en que la docente lee algunos fragmentos del texto para que los niños decidan cuál será la información que propondrán para ser incluida en el cuadro.



### Eje 3 (clases 7 y 8): ¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?

La clase que inaugura el tercer eje de la secuencia (Clase 7), propone un intercambio oral a partir de la pregunta: **¿Hay indígenas actualmente en Uruguay?** Nuevamente se piensa, tanto en esta actividad como en la siguiente, en un

tipo de pregunta que convoque a los niños a pensar a partir de lo que saben, Siede (2010).

Algunas respuestas de la clase 1 vuelven a aparecer: *“No porque los mataron a todos”, “A todos no”*. Sin embargo, al haber estudiado la presencia de indígenas en otros tiempos, comienzan a aparecer otras respuestas como *“Hoy Uruguay es indígena porque antes había indígenas”, “Antes que nacióramos nosotros, vivieron indígenas, entonces Uruguay es indígena”*. Se repregunta sobre si hay indígenas en Uruguay hoy, ante lo cual responden: *“Puede que sí, puede que no”, “Puede haber poquitos porque capaz que murieron”, “Mi abuelo era un indio, me lo contó mi abuela”, “Mi mamá tiene una amiga que tiene sangre indígena”*. La docente interviene preguntado qué significa eso, la niña cuenta que la amiga de la mamá le explicó que significa que *“tiene parte de los indígenas”*. Claramente en el recorrido transitado a lo largo de la secuencia han estado conversando con sus familias y recabado información respecto del tema.

Planteados estos interrogantes, se propone mirar 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) explicando que en él aparecerán científicos que se hicieron también la pregunta de si Uruguay es indígena y buscaron respuestas a eso. Se aclara previamente que aparecerán palabras que les resultarán desconocidas (lenguaje técnico), pero que luego de una primera visualización, se conversará sobre las primeras apreciaciones y luego se verá nuevamente el video con pausado y aclaraciones.

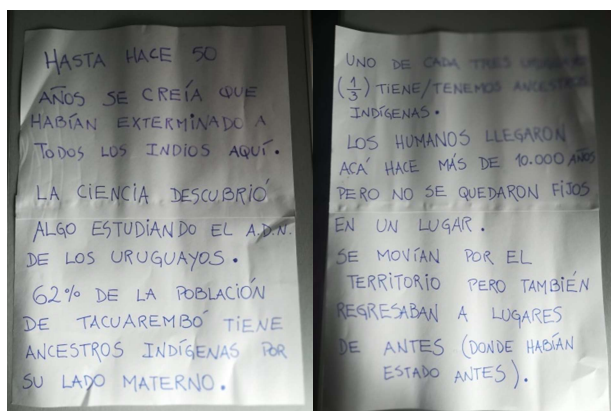
Durante la segunda visualización del video, se propone una toma de notas individual, la cual termina siendo colectiva. Esto se da naturalmente porque algunos niños manifiestan no saber qué escribir y otros comienzan a compartir en voz alta lo que han escrito en sus hojas, ante lo cual los demás van anotando los datos que escuchan. De esta forma se va recuperando colectivamente la información que más les impacta del video.

A modo de ejemplo, se detallan dos momentos de intercambio durante la visualización y toma de notas. Al preguntarles si han escuchado el porcentaje de ancestría indígena en la población de Montevideo, se da un diálogo interesante: una niña manifiesta que *“en Montevideo capaz que ni siquiera hay indígenas porque hay mucha ciudad en Montevideo y ellos (los indígenas) prefieren vivir en la zona que hay más campo”*. Al preguntarle la docente si una persona con ancestros indígenas no puede vivir en Montevideo, la niña responde que *“poder, puede, pero prefiere vivir en la zona donde hay campo”, “si está más cerca del ancestro prefiere vivir en el campo, pero si está más alejada del ancestro, le queda más cómodo vivir en la ciudad”*. Se

detiene el video en la gráfica que muestra el porcentaje de ancestría indígena en Tacuarembó y en el resto del país. Se sorprenden al conocer el dato de que uno de cada tres uruguayos tiene/tenemos ancestría indígena.

En otro momento, ante la pregunta de si han entendido cómo hicieron los científicos para saber si la gente tiene ancestría indígena, ninguno logra recuperar esa información. Sin embargo, cuando la docente nombra el estudio del ADN, varios recuerdan haberlo escuchado nombrar. Un niño intenta explicar lo que sabe sobre el ADN *“Toman un pedacito y lo estudian con el estetoscopio (microscopio) y ven las cosas que tienen adentro”*.

En suma, a pesar de que el video maneja un lenguaje técnico, con el trabajo colectivo de interpretación y el andamiaje docente, se logra recuperar la información esencial que el video intenta transmitir. Esto queda plasmado en las notas de construcción colectiva:



En la clase 8, se propone un intercambio oral a partir de la pregunta: ¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay? Interrogante ante el cual, las respuestas fueron: *“Muertos”, “La mayoría están muertos, pero algunos pueden estar vivos”, “Sí, porque si no, no estaríamos acá”, “Si todos los indígenas que vivieron antes que nosotros murieron, no estaríamos acá”, “¿Cómo estaríamos acá si todos los indígenas se hubieran muerto?”* Se evidencia en estas últimas respuestas, la internalización de información vertida por el video de la clase anterior.

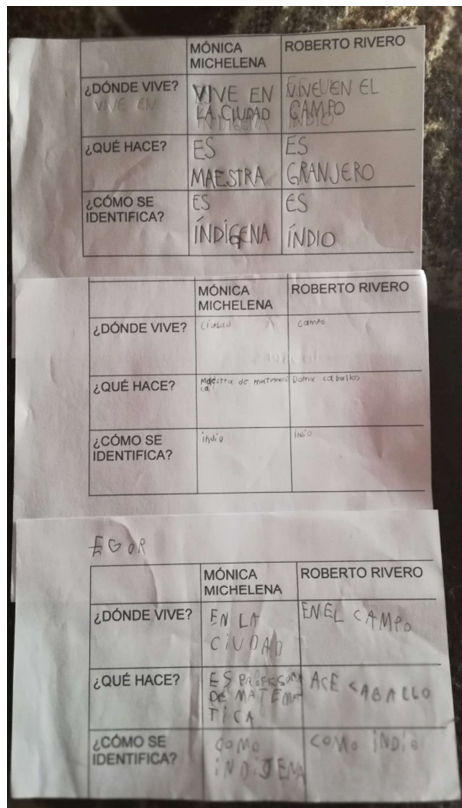
Al volver sobre la pregunta referente a dónde se imaginan que viven hoy los descendientes de indígenas, la mayoría manifiesta que *“más bien en el campo, en el bosque”, que “tienen derecho a vivir en las ciudades pero capaz que no lo prefieren porque capaz que piensan como antes y les gusta más el campo, prefieren más la naturaleza”*.

Luego se propone la visualización de dos testimonios del documental *“El país sin indios”*, en el cual se presenta a dos descendientes de indígenas que viven en ámbitos

muy diferentes (campo/ciudad) y desempeñan tareas muy diferentes (cuidado del ganado y otras tareas rurales/profesora de matemática). Se los ve sorprenderse con el video, manifestando exclamaciones.

En una segunda visualización del video, se propone la construcción de un cuadro de elaboración individual en el que registren semejanzas y diferencias de los dos testimonios observados. Les resulta sencillo recuperar la información del video (dónde vive, a qué se dedica, cómo se identifica cada persona) y completan los cuadros mayormente sin problema. Se evidencia que han internalizado cómo funciona un cuadro de doble entrada en la actividad anterior de elaboración de un cuadro colectivo.

Algunos de los cuadros individuales producidos son:



### Cierre: Preparación de una Muestra: Producción de epígrafes (Clases 9 a 12)

En este tramo final se propone a los niños organizar una muestra fotográfica sobre el contenido trabajado a lo largo de la secuencia, para invitar a los demás alumnos de la escuela a recorrerla y poder transmitirles lo aprendido sobre el tema. Las fotos estarán acompañadas de epígrafes producidos por los niños.

Este tramo de la secuencia se enfoca, por tanto, en escrituras para comunicar a otros lo aprendido. Este tipo de escrituras, a diferencia de las escrituras transitorias, requieren tomar en cuenta a un destinatario externo, que no está presente en el momento de la escritura. Janet Emig, (1977), citada por Miras, M, (2000), sostiene que



la distancia espacial, temporal y psicológica entre quien produce un texto y los destinatarios del mismo, requieren que el escritor explicita su contexto mental y las relaciones y conexiones que establece entre las ideas que quiere transmitir. Este hecho cumple en sí mismo una función epistémica. En las decisiones de los escritores sobre qué contenido incluir para que otros aprendan sobre el tema, hay una reformulación interna de todo el proceso realizado.

Promoviendo esas escrituras para comunicar, que exigen de nuevos desafíos para los niños, se propone la escritura por dictado a la docente de un epígrafe colectivo de contenido explicativo, sintetizando los tres ejes trabajados a lo largo de la secuencia. Este epígrafe tiene el cometido de funcionar como apertura de la muestra.

Se seleccionan para ello dos imágenes: un mapa etnográfico de 1892 con la ubicación de diferentes tribus a la llegada de los europeos y una pintura que retrata a una familia indígena. La propuesta de trabajo consiste en escribir a través de la docente (que prestará su mano mientras los niños van dictando qué escribir) sobre ambas imágenes.

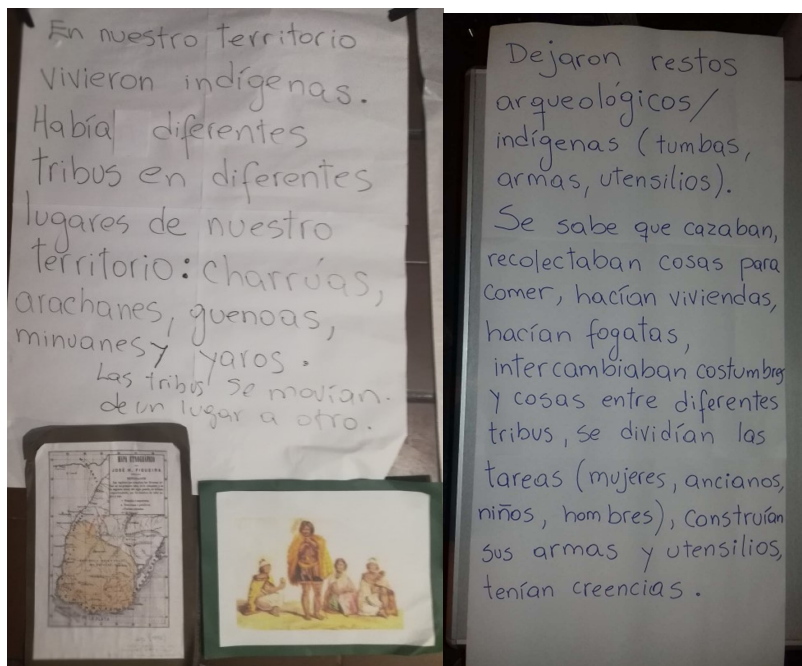
Al comienzo de la clase se da un intercambio sobre lo que es una muestra, lo cual colabora para que el grupo se enfoque en el tipo de textos que se estarán produciendo en esta fase de la secuencia: textos con destinatarios externos al grupo.

Se propone luego de este primer intercambio, elaborar un plan de escritura, pensar sobre qué escribiremos, haciendo hincapié en que será sobre aspectos generales. Se escribe el punteo en el pizarrón.

A continuación se propone la escritura de los epígrafes en papelógrafo. En un principio les resulta difícil entender la utilidad del plan de escritura, luego algunos comprenden su función como organizador de ideas a plasmar por escrito.

La propuesta de escribir para la muestra realmente moviliza los aprendizajes realizados a lo largo de toda la secuencia, funcionan como escrituras de síntesis del proceso realizado. Algunos niños toman la posta del dictado a la maestra y van trayendo a colación información de las diferentes fuentes manejadas para ir armando los epígrafes, además de consultar diferentes escrituras transitorias para producir estas nuevas escrituras. Otros se mantienen en un rol de escucha.

Los textos resultantes en la clase 9 son los siguientes:



Se propone una clase posterior de revisión de estos epígrafes (Clase 10) para atender a algunos aspectos del eje temporal de las Ciencias Sociales que han quedado confusos. En esta clase de revisión se ponen en juego otros quehaceres del escritor en lo relativo a revisar y reparar sus propios textos (relectura, tachado, agregado).

Estas dos situaciones, de escritura y de revisión, son objeto de análisis pormenorizado del siguiente apartado.

Finalmente, en la penúltima y última clase de la secuencia, se propone la escritura por sí mismos de epígrafes en grupos y su posterior revisión colectiva. Estos serán los epígrafes que acompañarán las diferentes fotos de la muestra, epígrafes de contenido más descriptivo y específico.


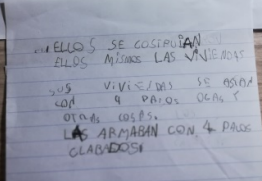


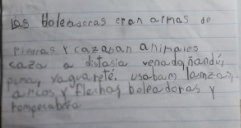
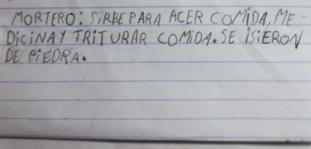
En la clase 11 se organizan cinco grupos y se les dan a cada grupo imágenes relacionadas con diferentes aspectos trabajados a lo largo de la secuencia: algunas son relativas a restos arqueológicos que utilizaban los indígenas y otras son fotos actuales de uruguayos con ancestría indígena. La decisión de proponer la escritura de los epígrafes en equipos tiene la finalidad de que interactúen niños con diferentes grados de aproximación al contenido histórico trabajado y diferentes representaciones de la escritura (Lerner, Larramendy y Cohen, 2012).

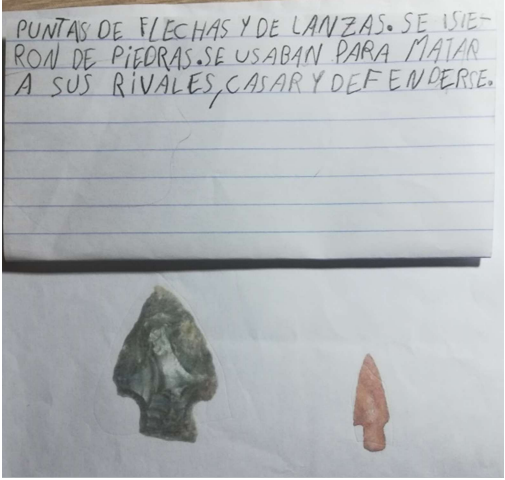
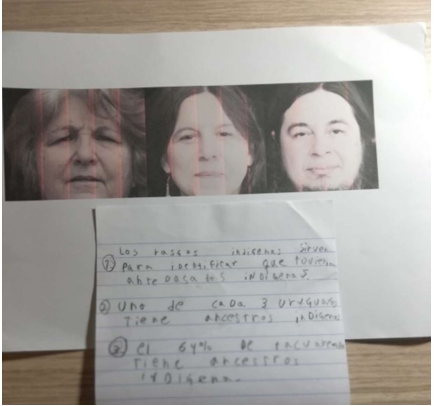
Se les indica que deben distribuirse los roles, designando a un delegado que escribirá al dictado de los demás. Dos equipos instalan esa dinámica sin problemas, otros requieren de intervenciones de la docente que acompañen la tarea de escritura y de distribución de roles. Se les recuerda que pueden utilizar los cuadros que están colgados en la clase, las notas individuales y todas las escrituras transitorias que se

han producido a lo largo de la secuencia. Durante la escritura se observa a algunos niños acercarse a los cuadros a buscar determinada información o vocabulario específico y a otros, consultar sus notas individuales.

Logran producir escrituras que, en general, tienen vinculación con la imagen que les ha tocado y dan cuenta de haber internalizado los diversos aspectos trabajados en la secuencia.

Algunos de los epígrafes escritos por los niños son:

 	<p>ELLOS SE CONSTRUYAN ELLOS MISMOS LAS VIVIENDAS SUS VIVIENDAS SE HACÍAN CON 4 PALOS, HOJAS Y OTRAS COSAS LAS ARMABAN CON 4 PALOS CLAVADOS</p>
  	<p>LAS BOLEADORAS ERAN ARMAS DE PIEDRAS Y CAZABAN ANIMALES CAZA A DISTANCIA VENADO, ÑANDU, PUMA, YAGUARETÉ. USABAN LANZAS, ARCOS Y FLECHAS, BOLEADORAS Y ROMPECABEZA.</p>
 	<p>MORTERO: SIRVE PARA HACER COMIDA, MEDICINA Y TRITURAR COMIDA. SE HICIERON DE PIEDRA.</p>

	<p>PUNTAS DE FLECHAS Y DE LANZAS. SE USARON DE PIEDRAS. SE USABAN PARA MATAR A SUS RIVALES, CAZAR Y DEFENDERSE.</p>
	<p>LOS RASGOS INDÍGENAS SIRVEN PARA IDENTIFICAR QUE TUVIERON ANTEPASADOS INDÍGENAS. UNO DE CADA 3 URUGUAYOS TIENE ANCESTROS INDÍGENAS. EL 64% DE TACUAREMBÓ TIENE ANCESTROS INDÍGENAS.</p>

Se realiza en una clase posterior (Clase 12) la lectura colectiva de los epígrafes producidos por los grupos, con comentarios entre pares para enriquecer los textos. Se incluyen dichos aportes para la revisión de los textos.

## **Análisis de la producción de epígrafes a través de la docente**

En este apartado del TFI, se focalizará el análisis sobre la situación de escritura de epígrafes, objeto de estudio de la presente indagación. Para ello se recuperan las clases 9 y 10 de la secuencia antes descrita. En la clase 9 se propone la escritura a través de la docente de dos epígrafes colectivos, de corte explicativo, que acompañarán las fotografías introductorias a una muestra sobre el contenido trabajado en la secuencia. La clase 10 propone la revisión de lo escrito en dichos epígrafes, especialmente atendiendo a aspectos del eje temporal de las Ciencias Sociales que requerían profundización.

Como se mencionó anteriormente, se seleccionan para la escritura de estos epígrafes, dos imágenes: un mapa etnográfico de 1892 con la ubicación de diferentes tribus en el territorio donde actualmente es Uruguay, al momento de la llegada de los europeos (Fig. 1) y una pintura que retrata a una familia indígena (Fig. 2):



**Fig 1**



**Fig 2**

El foco del análisis estará puesto en el alcance que tienen las situaciones de escritura ligadas al proceso de comunicar a otros lo aprendido, en términos de transformación de los conocimientos sociales. Aisenberg y Lerner (2008) se refieren a este tipo de escrituras como oportunidad para que los alumnos profundicen su comprensión del contenido estudiado y elaboren una síntesis de lo que han aprendido.

La propuesta de escribir para comunicar a otros lo aprendido tiene lugar sobre el final de la secuencia (clases 9 en adelante). Esto no es casual, se plantea este tipo de propuesta luego de que el grupo ha hecho un recorrido con sucesivos acercamientos al contenido trabajado (Lerner y Aisenberg, 2008), han consultado diferentes fuentes escritas (en forma colectiva, en equipos o en parejas) y audiovisuales, han discutido sobre diferentes aspectos o ejes del contenido y han producido escrituras transitorias (tomas de notas colectivas e individuales) sobre el mismo.

Las primeras escrituras para comunicar a otros que se proponen en la secuencia son escrituras a través de la docente. En este tipo de situaciones de escritura el docente es el encargado de “poner sobre el papel” las ideas que se discuten y se piensan en conjunto docente-alumnos; dicho de otro modo, se decide colectivamente qué escribir y cómo y el docente lo plasma “prestando su mano”. Espinoza, A.; Pitton, E.; Casamayor, A. y Aziz, C. describen la potencialidad de la situación de dictado al docente:

En esta situación el docente se posiciona como “modelo” y muestra en acto, a partir de compartir sus propias reflexiones y preguntas con los alumnos, los problemas propios de la escritura: qué criterios usar

para seleccionar lo que se va a decir, qué ideas se transmiten, cómo se organizan. A la vez, sostiene el farragoso proceso de escritura al proponer leer, releer, revisar, modificar lo escrito con el propósito de encontrar la mejor forma de comunicar ciertas ideas (2015:6).

El proponer este tipo de situaciones en un segundo año escolar, cuando los niños acaban de concluir su proceso de alfabetización, o están en proceso de ello, cobra una especial relevancia. Al hacerse cargo la docente del sistema de escritura, los alumnos quedan liberados para focalizar su atención en el contenido a transmitir y en la forma de hacerlo (Fabbretti y Teberosky, 1993).

Se recuperan las preguntas de investigación del presente trabajo:

*¿Logran los niños de 2do año producir escrituras a través de la docente para comunicar a otros lo aprendido? ¿Qué decisiones toman en torno a ello, en términos de organización de la información y aprovechamiento de sus escrituras provisionales producidas previamente en la secuencia? ¿Producen estas escrituras, nuevas conceptualizaciones además de movilizar los aprendizajes producidos a lo largo de la secuencia?*

En el análisis que pretende dar respuesta a estas preguntas se identificaron algunos ejes que se convertirán en subtítulos del presente apartado. En primer lugar se analizarán los intercambios iniciales que permiten a los niños considerar que las escrituras a producir son para comunicar a otros lo estudiado. Luego, se tomará la situación de escritura a través de la docente para analizar las interacciones entre pares, a propósito de la escritura y la circulación de conocimientos sobre el contenido trabajado en la secuencia. Finalmente, se analizará la situación de revisión del texto para clarificar el contenido.

## **Escribir para comunicar a otros y planificar un texto**

Como se ha explicitado anteriormente, la clase comienza con la propuesta al grupo de preparar una muestra sobre el contenido que se ha trabajado a lo largo de toda la secuencia -La población indígena de contacto en el Río de la Plata. Organización sociocultural de las poblaciones indígenas-, para invitar a los demás grupos de la escuela a recorrerla. A partir de esta introducción, los niños comienzan a hacer observable e **identificar al destinatario** (otro externo al grupo escolar que sostuvo el proceso de estudio) **y las características de los textos a producir**. Veamos un fragmento de la clase que da cuenta de esto:

1 Docente: Miren, les voy a hacer una propuesta. Vieron que nosotros muchos días estuvimos investigando sobre los indígenas que vivieron en nuestro territorio, en el actual territorio uruguayo. Manejamos muchas fuentes, hace muchos días que venimos investigando y averiguando sobre eso y les quiero proponer que organicemos una muestra para que vengan a recorrer de las otras clases los compañeros y ellos también puedan enterarse, puedan conocer sobre lo que nosotros estudiamos.

Al lanzar la consigna se da un fluido intercambio sobre lo que es una muestra. Algunos niños han visitado museos o muestras al aire libre y comparten lo que conocen al respecto. Estos aportes resultan medulares para que el grupo comprenda **las características de los textos** que estaremos produciendo en esta fase de la secuencia. Por otro lado, logran posicionarse en la idea de que estaremos escribiendo para destinatarios externos y que no podemos perder eso de vista.

2 Santiago: ¿Un video?  
3 Docente: Santi me pregunta si es un video. No, en realidad un video no. Una muestra es como una exposición...  
4 Homero: Como un museo.  
5 Docente: Como un museo, claro, Ángel dijo: en los museos...  
6 Homero: ¡No, yo!  
7 Docente: Ah, Homero, perdón. Pensé que era Ángel. En los museos hay muestras de diversos temas, de diferentes temas, como dijo Homero. ¿Y qué hace la gente en las muestras?  
8 Iker: Entra a ver.  
9 Docente: Entra a ver. ¿Y qué más?  
10 Homero: Miran  
11 Florencia D: Sacan fotos.

Se da un intercambio sobre qué incluir en la muestra, con una primera propuesta de exponer objetos, para después dar paso a las imágenes:

18 Flor Z: Mirá, ahí en el museo pueden haber restos indígenas para ver, para... como formas de indígenas para ver.  
19 Docente: Hay museos, Flor, donde hay restos arqueológicos de indígenas. Tú tenés razón. ¿Y vos decís en nuestra muestra?  
20 Varios: Nooo  
21 Docente: En nuestra muestra no tenemos restos, los restos mismos, pero, ¿qué tenemos, qué sí tenemos para poner?  
22 Varios: ¡Fotos!  
23 Docente: ¡Tenemos fotos de restos arqueológicos! Y además tenemos todo lo que sabemos para preparar la muestra.

En el siguiente tramo, una niña plantea una información que maneja sobre los museos y los textos que allí pueden encontrarse, lo cual da pie a que la docente focalice en **la función social de los textos** que se pretende producir: **los epígrafes**

34 Federica: En el museo, si hay algo que no sabés qué es, ahí abajo te dice qué es y para qué servía, si era algo o qué era.  
35 Docente: ¿Entendieron lo que dijo Fede? Si vos ves una foto o un objeto en un museo y no sabés qué es, ¿qué hay abajo, dijiste, Fede?  
36 Federica: Que está escrito lo que es y para qué sirve.  
37 Docente: Lo que es y para qué sirve. Hay carteles que acompañan las fotos, hay carteles que acompañan los objetos, en los museos, ¿verdad? Bueno, entonces, escuchen, les voy a contar que yo seleccioné... estas dos imágenes como para que sean la entrada, el ingreso a la muestra.

Federica explica, sin nombrarlos, la función que cumplen los epígrafes: presentar información sobre un tema de forma sintética, pero sustancial, siempre acompañando una imagen u objeto.

Luego, se propone generar **un plan de escritura**, pensar sobre qué se escribirá. Se hace hincapié en que en estos primeros epígrafes, se escribirá sobre aspectos generales porque se está preparando la apertura de la muestra. La información más detallada se escribirá en clases posteriores, acompañando otras fotos de la muestra. El punteo del plan de escritura se escribe en el pizarrón, para su posterior consulta.

La elaboración de un plan de escritura constituye un quehacer fundamental del escritor. Por ello a la docente le interesa hacer especial foco en su elaboración y posterior uso. Elaborar **un plan de escritura requiere anticipar qué sabe y qué no sabe el destinatario, anticipar qué es necesario comunicar y qué no lo es.**

Por todo lo antedicho, se dedican unos cuantos minutos a la elaboración del mencionado plan y ya desde ese tramo de la clase, se empiezan a movilizar los saberes de los que han ido apropiándose a lo largo de la secuencia:

69 Docente: Bueno, les voy a decir algo. Antes de empezar a escribir acá en el papel, en la hoja, que es lo que después vamos a poner en la muestra, Flor, vamos a planear un poco de qué vamos a hablar acá en la hoja.  
70 Florencia: Yo sé un poco.  
71 Docente: Entonces, imagínense que esto es el ingreso, el inicio de la muestra, ¿ta? Es cuando las personas llegan a la muestra. Vamos a tener que hablarles primero de algo muy general, ¿no? De lo que aprendimos... Entonces, imagínense que los que llegan no saben nada, nada de todo lo que nosotros estudiamos. No saben ni siquiera si acá hubo indígenas o no hubo indígenas. ¿Qué sería lo primero que les tendríamos que contar?  
72 Florencia D: Que hay indígenas  
73 Homero: Hubo indígenas.  
74 Flor.Z: Que estamos hablando de los indígenas.  
75 Docente: Levanten la mano. A ver, Iker.  
76 Iker: Estamos hablando de los indígenas.  
77 Docente: ¿Estamos hablando de los indígenas? Lo primero que les tendríamos que contar es que en el territorio donde actualmente es Uruguay, ¿qué?  
78 Homero: Hay indígenas.  
79 Federica: Había indígenas



80 Docente: Entonces, voy a poner por acá, para no olvidarnos, después lo vamos a escribir en el papel (Escribe: - PRESENCIA DE INDÍGENAS EN NUESTRO TERRITORIO)  
 (...)

86 Docente: Bien, después, si miramos este mapa nos enteramos...Egor y Manu, pueden participar también, ¿no? Si miramos este mapa las amigas estuvieron leyendo los nombres de...

87 Homero: Había tribus.

88 Docente: Había tribus. Podemos poner algo sobre que había diferentes tribus, ¿les parece?

89 Flor: No.

90 Iker: Sí.

91 Docente: ¿No? ¿Por qué? ¿A ver, Flor?

92 Iker: Podemos, sí. Porque si estamos hablando de los indígenas...cuando estaban los indígenas, habían las tribus.  
 (...)

106 Docente: Bueno. ¿Qué más vamos a contar?

107 Flor: Caro...

108 Docente: A ver, Flor dice que tiene una idea.

109 Florencia D: Sirve para encontrar diferentes tribus.

110 Docente: Ah, vos estás hablando del mapa.

111 Florencia D: Sí.

112 Docente: Claro el mapa nos muestra dónde se localizaban diferentes tribus. Eso es verdad. Ya lo anoté acá en el plan de escritura (Lee:) *Diferentes tribus*. Bien.

113 Iker: Porque el mapa nos indica dónde hay diferentes tribus.

114 Julieta: Y podemos también poner los nombres de las tribus.

115 Docente: Podemos poner algunos nombres. Bien. Voy a poner acá (Escribe: NOMBRES). Dice Juli que mencionemos algunos nombres. Está buena la idea de Juli, ¿no? Bien. Porque los que vienen no van a saber los nombres de las tribus. Bien...

Como se puede apreciar, en el proceso de elaborar el plan de escritura del epígrafe inicial de la muestra, los niños recuperan muchos intercambios sostenidos en las clases anteriores. Por un lado, un aspecto ampliamente estudiado de manera colectiva como lo es la presencia de indígenas en el actual territorio uruguayo y sus relaciones con la actualidad (presentes en la oscilación de los tiempos verbales). Por el otro, un análisis realizado por uno de los grupos de la clase pero que luego fue compartido con el resto, el análisis del mapa etnográfico que expone la diversidad de tribus que habitaron el territorio uruguayo. Ambos tópicos se presentan para los niños como contenidos indispensables para introducir al tema a un destinatario ajeno al proceso de estudio.

Luego, la docente les propone recomponer cómo ha llegado el grupo a conocer que aquí hubo indígenas, para poder transmitirlo a los visitantes de la muestra. De esta manera se intenta que los niños se posicionen en el lugar del destinatario, pensando

qué sabe y qué no sabe éste. De esto dependerá la decisión de qué información incluir en el epígrafe.

115 Docente: (...) Y nosotros, ¿cómo llegamos a saber que acá vivieron indígenas? ¿Cómo hicimos?  
116 Florencia D: Por el mapa.  
117 Homero: No. Por el cuento. Por el cuento.  
118 Florencia Z: No, por el video.  
119 Docente: A ver... Homero se está acordando de cuando leímos la historia de Sofía, que llegaban unas arqueólogas a su casa y la invitaban a subir al cerro y arriba, ¿qué había?, ¿qué nos contaba?  
120 Homero: Restos indígenas.  
121 Docente: ¿Qué restos había arriba del cerro? Que iban las...  
122 Homero: Piedras y tumbas.  
123 Florencia Z: Las tumbas de piedra.  
124 Docente: Las tumbas de piedra. Entonces, ¿cómo sabemos hoy en día que en este territorio vivieron indígenas? ¿Por los qué..?  
125 Iker: Por el cuento de la...  
126 Homero: Grabados y pinturas, morteros...ehh...  
127 Docente: Por los restos...  
128 Varios: Indígenas.  
129 Docente: Restos indígenas que nosotros encontramos. Por los restos arqueológicos que encontramos, Flor. Entonces, podemos poner algo de eso en este epígrafe, en este texto inicial... ¿Sí? ¿Podemos? Porque los que vienen a la muestra no van a saber cómo se sabe hoy en día.  
(...)  
137 Docente: Y a través de estos hallazgos, de estos diferentes hallazgos, se sabe sobre la vida, sobre cómo vivían. ¿Sí? ¿Es importante poner eso?  
138 Homero: Sí, obvio.  
139 Docente: (Cita) Sí, obvio, dice Homero. ¿Qué les parece a los demás?  
140 Varios: ¡Sí!  
141 Docente: Entonces podemos poner algo sobre cómo vivían, ¿no? (Escribe: ¿CÓMO VIVÍAN LOS INDÍGENAS?)

En este tramo se evidencia cómo se comienzan a movilizar los saberes adquiridos, recuerdan las diversas fuentes manejadas y algunos de los datos que ellas les aportaron. Asimismo, se hace observable que ya se hace presente una tensión, que luego va a conservarse en la escritura, vinculada a cómo hablar de la presencia indígena: ¿en pasado o en presente?, ¿hay indígenas o hubo indígenas? Si bien es algo que la docente no toma en este momento de la planificación, aparece en los intercambios entre los niños como una tensión que permanece.

La docente insiste en que el contenido de estos epígrafes debe mantenerse en lo general, se debe evitar dar detalles. El plan de escritura queda planteado de la siguiente manera:

- **PRESENCIA DE INDÍGENAS EN NUESTRO TERRITORIO**
- **DIFERENTES TRIBUS (NOMBRES)**
- **¿CÓMO SABEMOS QUE AQUÍ VIVIERON INDÍGENAS?**
- **¿CÓMO VIVÍAN LOS INDÍGENAS?**

En un principio les resulta difícil entender la utilidad del plan de escritura, luego algunos comprenden su función. Es importante no utilizar frases en el plan que queden escritas del mismo modo que podrían aparecer en el texto (epígrafe en nuestro caso) porque esto dificulta, luego, diferenciar el plan, de la escritura propiamente dicha. Como se verá más adelante, estas construcciones nominales se vuelven indispensables para textualizar el epígrafe al mismo tiempo que promueven el intercambio sobre cómo escribir.

### **Escribir un epígrafe a través de la docente**

Al lanzar la docente la invitación a escribir un epígrafe para la muestra, una niña se ofrece a hacerlo, pensando claramente en escribir como sinónimo de usar su mano:

43 Docente: (...) las voy a poner acá (refiriéndose a las imágenes de apertura de la muestra) para invitarlos ahora a ustedes a escribir el texto que va a acompañar estas dos imágenes. Esas dos imágenes y ese texto van a ser como el recibimiento de la gente.

44 Florencia: ¡Yo quiero escribir!

45 Docente: En este caso, mirá, Flor, vamos a usar mi mano para escribir, pero ustedes son los que van a pensar y me van a ir diciendo qué escribir...

La docente expone en este momento una concepción más amplia del acto de escribir: “componer un texto, es decir discutir y tomar decisiones en cuanto a qué debe escribirse y cómo organizarlo en lenguaje escrito” (Castedo, M; Molinari, C.; Siro, A.; Torres, M, 2001, p.18).

En el momento de comenzar a producir el epígrafe se da un intercambio que da cuenta de que están pensando en qué rol les toca asumir en esta escritura que se propone<sup>2</sup>:

145 Docente: Ahora vamos a empezar a escribir el texto que va a ir en la muestra... Llega la gente a la muestra y ¿qué es lo primero que les tenemos que comunicar?

<sup>2</sup> Es preciso recordar que este grupo de niños de 2do año, atravesó un 1er año en condiciones de trabajo a distancia durante varios meses, lo que modificó las prácticas de enseñanza, relegando algunas situaciones vinculadas al trabajo colectivo, como es el caso de la escritura a través del docente.

146 Iker: Les tenemos que decir que nos comunicáramos con ellos. Les tenemos que leer eso (señala el plan de escritura).  
147 Docente: Pero no les vamos a leer esto porque miren, Egor, este es el plan que estamos haciendo.  
148 Federica: No, hay que decirles de qué vamos a hablar y eso.  
149 Docente: ¿A ver, Fede?  
150 Federica: Como decirles qué vamos a mostrarles o de qué vamos a hablarles. Les decimos: Acá, cosas de los indígenas, más o menos, no sé.  
151 Docente: A ver, Fede dice de empezar diciendo (Cita) Acá hay cosas de los indígenas, ¿sí? ¿Vieron cuál es el primer punto de nuestro plan de escritura, Santi? Dice (lee) *Presencia de indígenas en nuestro territorio*.  
152 Julieta: Hay que ir guiando a las personas.

A continuación, y una vez esclarecidos los roles, se pone el foco de atención en la necesidad de elaborar acuerdos acerca de cómo decir:

153 Docente: ¿Entonces qué es lo primero que les vamos a decir?  
154 Homero: (Lee) *Presencia de indígenas en nuestro territorio*.  
155 Docente: Ese es nuestro plan de escritura. ¿Cómo lo ponemos acá? ¿Cómo lo escribimos? Que acá...  
Varios (ininteligible)  
156 Florencia D: Acá hay indígenas en nuestro territorio.  
157 Docente: (Cita) ¿Hay indígenas en nuestro territorio? ¿O estamos hablando...?  
158 Homero: Del pasado.  
159 Federica: Antes habían indígenas.  
160 Docente: En nuestro territ... ¿A ver? En nuestro territorio... ¿Cómo dijo Flor?  
161 Florencia D: En nuestro territorio hay indígenas.  
162 Docente: En nuestro territorio...  
163 Federica: ... había indígenas.  
164 Docente: En vez de había, ¿de qué otra forma?  
165 Iker: Hay indígenas.  
166 Docente: ¿Podemos usar el verbo vivir? En nuestro territorio...  
167 Homero: Vivían...  
168 Iker: Vivían indígenas.  
169 Docente: Vivían o vivieron...  
170 Iker: Vivían indígenas pero siguen viviendo algunos.

En este fragmento se puede apreciar que los niños recuperan el plan de escritura para pensar qué escribir y a partir de ahí, y con intervención docente, comenzar a discutir cómo escribirlo. ¿Cómo transmitir la presencia de indígenas en nuestro territorio? ¿Qué verbo y qué tiempo verbal utilizar? Este intercambio da cuenta de que si bien han internalizado lo planteado en algunas fuentes sobre que en nuestro país hay -en el presente- un porcentaje importante de población con ancestría indígena, permanece la duda sobre la dimensión temporal. No es un aspecto sencillo de resolver, tal como plantea Iker (turno 170) “vivían indígenas pero siguen viviendo algunos”, es decir, en el pasado había indígenas y, como hemos estudiado, en la actualidad también hay indígenas. Veamos cómo continúa el intercambio:

170 Iker: Vivían indígenas pero siguen viviendo algunos.  
171 Docente: Ahh, a ver, eso es interesante, lo que dijo Iker.  
172 Iker: Mi abuelo...  
173 Docente: Pero, esperá, Iker. Nosotros vimos en los videos que siguen viviendo, seguimos o siguen viviendo, descendientes, gente con ancestría indígena. Entonces... pero, vamos a organizar primero la parte que nosotros estudiamos sobre el pasado. (...) ¿Me ayudan a ver cómo ponemos eso que estaban diciendo los compañeros? En nuestro territorio...  
174 Varios: (Dictan:) Vivían, había... vivieron...  
175 Docente: Vivieron... (Dice y escribe:) VIVIERON INDÍGENAS (...)

Se hace evidente que la dificultad está en la intención de hablar al mismo tiempo del pasado y del presente, por lo cual la docente propone recortar el tema al pasado. Esto ayuda a focalizar la discusión para que los niños puedan avanzar en la producción del texto.

Continúa la situación:

179 Docente: (Lee:) *Vivieron indígenas* y dijimos que íbamos a mencionar, acá en el plan de escritura... (Señala el plan de escritura).  
180 Homero: ¡Diferentes tribus!  
181 Docente: Entonces, ¿cómo lo ponemos acá, a ver?  
182 Homero: Había...  
183 Iker: Habían diferentes tribus.  
184 Homero: Había bastantes tribus.  
185 Docente: Había diferentes tribus...  
186 Iker: Habían diferentes tribus... en otros lugares, obvio. Porque todas las tribus no van a estar juntas.  
187 Docente: (Escribe) HABÍA DIFERENTES TRIBUS...  
188 Iker: Y no pueden estar juntas.  
189 Docente: A ver... Iker dice... Eso es como indicar que vivían en distintas partes del...  
190 Iker: Del mundo.  
191 Docente: Del territorio. De nuestro territorio. Estamos hablando del territorio donde hoy es Uruguay, no del mundo.  
192 Iker: Pero todas juntas no...  
193 Docente: (Lee:) *Había diferentes tribus...* ¿Cómo podemos decir?  
194 Iker: En diferentes lugares.  
195 Docente: En diferentes lugares...  
196 Iker: De nuestro territorio.  
197 Docente: Ta, bien. Esperá que voy a poner tal cual lo que me estás diciendo. ¿Les gusta lo que está diciendo Iker?  
198 Varios: ¡Sí!  
199 Iker: Porque juntas no van a estar, obvio.  
200 Docente: (Escribe:) EN DIFERENTES LUGARES DE NUESTRO TERRITORIO. O del territorio donde actualmente...  
201 Homero: Es Uruguay.  
202 Docente: Es Uruguay.

Una vez que se ha resuelto el primer punto del plan de escritura, la docente recupera el segundo aspecto señalado. La vuelta al plan de texto es una intervención indispensable para ayudar a organizar a los niños en esta tarea que es desafiante y novedosa.

Así, cuando Iker dice “186 Iker: Habían diferentes tribus... en otros lugares, obvio. Porque todas las tribus no van a estar juntas.”, la docente identifica que el niño estaba haciendo referencia a la distribución territorial y devuelve la pregunta al resto de la clase, promoviendo la escritura de un fragmento informativo que expande la construcción nominal disponible en el plan de texto -DISTINTAS TRIBUS (NOMBRES)-.

Luego, vuelve al plan de texto:

(...)

206 Docente: Y acá, Juli había dicho que podíamos poner los nombres de algunas tribus. ¿Quién se anima a venir y leer de cerquita los nombres de las tribus, que están acá? (Levantando la mano). Venga Federica y venga Homero y nos van diciendo y los vamos poniendo acá. (Se acercan) A ver, esperá un poquito, Iker. Dejá a los amigos. Están en rojo y en negro. ¿Vieron las letras grandecitas? (señala el mapa)

207 Homero: (Lee:) *Charrúas*.

208 Docente: (Va escribiendo los nombres de las tribus que le dictan) Dale, ahora le toca a Fede. Son las letras que están en negro y en rojo, mirá... (señala en el mapa).

209 Federica: (Lee:) *Ara... Arachanes*.

209 Docente: Charrúas, Arachanes... Dale Homero.

210 Homero: Guenoas.

211 Docente: (Escribe:) GUENOAS.

212 Iker: Yo un día vi una guenoa.

213 Docente: Dale. Fede, ¿algún otro?

214 Homero: Guenoa también va con Gue.

215 Docente: Sí, con la dificultad que estudiamos. Dale, acá, mirá, otro nombre, de otra tribu. Mii...

214 Federica: (Lee:) *Mi nu a nes*.

215 Docente: (Escribe: MINUANES). A ver... (Lee: *Minuanes*), ¿sí? ¿Algún otro nombre por ahí?

216 Homero: Acá (Señala el mapa)

217 Docente: Ahh, pero eso es del otro lado del Río de la Plata. Ta, creo que ya está. Ahh, acá, mirá (señala otro nombre).

218 Homero: Yaros

219 Docente: Yaros. Muy bien, muchas gracias. Muy bien, ahí pusimos unos ejemplos, como dijo Juli ¿sí?

220 Florencia: Caro, ¿por qué no pusiste y yaros?

221 Docente: Bien, vamos a leer como... Sí, tenés razón. (Escribe: y) antes del nombre de la última tribu. ¿Vamos a leer cómo dice hasta ahí? ¿Quién lee cómo dice hasta ahí? Mili, dale vos, fuerte.

222 Milagros: (Lee) *En nuestro territorio vivieron indígenas. Había diferentes tribus en diferentes lugares de nuestro territorio: charrúas, arachanes, guenoas, minuanes y yaros.*

Como se aprecia en este fragmento de la clase, la participación de la producción es compartida no solo por los niños que asumen una posición activa en el dictado y en la búsqueda de información en las fuentes utilizadas a lo largo de la secuencia, sino también por quienes están observando la escritura, que asumen una posición de revisores del texto mientras se está escribiendo, como cuando Florencia le hace notar a la docente que omitió una “y” en la enumeración de tribus.

La docente sostiene el foco de la atención en el contenido y plantea una lectura del fragmento escrito hasta el momento para retomar el hilo conductor. Esta relectura permite apreciar la coherencia entre el fragmento dictado sobre las distintas tribus y el nuevo fragmento en que las enumeran.

Asimismo, a medida que avanzan en lo previsto en el plan de escritura, se observa que se movilizan los aprendizajes realizados a lo largo de la secuencia. Tal como se observó antes, que los niños recurren al mapa para dictar las diferentes tribus de las que querían hablar, luego traen a colación información de las diferentes fuentes manejadas, referente a restos arqueológicos:

223 Docente: ¡Bien! ¿Cuál es el siguiente punto que habíamos planeado para contarle a la gente? ¿Egor?  
224 Egor: (Lee el plan de escritura) *¿Cómo sabemos que aquí vivieron indígenas?*  
225 Docente: ¿Cómo sabemos que aquí vivieron indígenas? ¿Cómo les contamos a los visitantes? Manu, ¿qué te parece? ¿Cómo les contamos a los visitantes de la muestra? ¿Cómo sabemos que aquí vivieron indígenas?...  
232 Flor D: Por las boleadoras, morteros, rompecabezas...  
233 Homero: Por los restos que dejaron.  
234 Docente: Por los restos que dejaron. Entonces, ¿cómo podemos armar la frase, a ver? (Levantar la mano) Dale, ¿Iker?  
235 Iker: Dejaron restos.  
236 Docente: A ver, dale. ¿Dejaron...? Iker dice, Iker propone empezar la oración...  
237 Iker: Para mí que dejaron huellas y los investigadores podían seguir las huellas y podrán ver...  
238 Docente: Escucharon lo que está diciendo Iker, está muy interesante. Escuchá, Mili. Iker está diciendo: (Cita) *Dejaron huellas y los investigadores pudieron seguir esas huellas.* ¿Qué son esas huellas?  
239 Iker: Y podían ver sus cadáveres, sus tumbas...  
240 Florencia D: Las boleadoras, morteros, rompecabezas.  
241 Docente: ¿Cómo le llamábamos a todo eso? Restos...  
242 Varios: ¡Indígenas!  
243 Docente: Indígenas o restos...  
244 Iker: Arqueólogos.  
245 Docente: Arqueológicos. Muy bien. Restos arqueológicos.

En este fragmento se observa la recuperación activa de los temas abordados en clases anteriores, tanto en la mención a los diferentes restos arqueológicos como en la

referencia que hace Iker al término “huellas”, que había aparecido explícitamente mencionado en la lectura del texto de la clase 2.

Se hace hincapié por parte de la docente en buscar un término genérico, un término que englobe a todo lo que han dejado los indígenas en los lugares donde vivieron. Surge en un primer momento “restos indígenas” y luego “restos arqueológicos”. La docente anota ambas posibilidades, haciendo notar que en otro momento tendrán que decidir entre ambas opciones. Esto es algo que hacen normalmente los escritores, dejar más de una opción escrita en el borrador, para decidir en una revisión posterior.

Luego de que se logra un término genérico, se pide a los niños que repitan los restos que habían nombrado anteriormente para, ahora sí, anotar ejemplos. Como se aprecia durante toda la producción, el foco está puesto en el contenido, en recuperar lo trabajado sobre la temática para poder plasmarlo en la muestra que otros van a visitar. La docente es quien sostiene la tarea de lidiar con el sistema de escritura: decidir qué letras poner, qué signos de puntuación usar, etc.

A lo largo del proceso de composición del texto, se hace necesario llegar a acuerdos sobre qué escribir y cómo hacerlo. La docente pone a consideración del grupo distintas propuestas y el grupo responde conjuntamente, sobre todo en las propuestas que tienen amplia aceptación. En determinados momentos la necesidad de acuerdos gira en torno a qué información incluir, qué información es relevante:

251 Julieta: Podríamos poner que... nosotros averiguamos de boleadoras y eso. Que los investigadores, o sea, encontraron esas cosas.  
252 Docente: A ver, Juli... ¿Entendieron lo que dice Juli? Dice que podríamos poner que nosotros estudiamos sobre los restos, que los investigadores encontraron esos restos... ¿qué les parece lo que dice Juli?  
253 Varios: Sí.  
254 Docente: ¿Que sí? Bueno, ¿cómo lo ponemos? Escucho... yo escucho y mi mano escribe. ¿Cómo lo escribimos?

El uso del condicional por parte de Julieta: “Podríamos poner...” da cuenta de que es consciente de que se está produciendo un texto colectivo y de que, por ende, hay necesidad de acordar.

262 Docente: Juli entonces dice que podemos escribir lo que nosotros averiguamos. ¿Cómo hacemos para contar cómo sabemos que aquí vivieron indígenas?  
263 Lara: Vimos videos.  
264 Docente: Sí, nosotros estudiamos, vimos videos y todo, pero... alguien dijo por acá, Iker había hablado de que se encontraron...  
265 Florencia D: Restos indígenas.  
266 Iker: Restos indígenas de las huellas porque los investigadores pueden verlas y pueden ver sus tumbas y las muertes.



267 Docente: Ta, pero más despacito. A ver, ¿cómo escribo? ¿Quién me ayuda a pensar cómo escribo? Homero...

268 Iker: (Dicta:) *Habían... Dejaron huellas indígenas.*

269 Docente: Miren acá (señala el plan de escritura).

270 Florencia D: (Dicta:) Dejaron restos indígenas.

271 Docente: (Cita) *Dejaron restos indígenas*, dice Florencia.

272 Iker: Dejaron huellas indígenas y pueden seguirlas, irse para donde vivían y encontrar sus tumbas y sus armas.

273 Docente: A ver, esperá un poquito. (Escribe DEJARON RESTOS INDÍGENAS). Ahí Iker dio unos ejemplos de restos, ¿podemos poner ejemplos?

274 Varios: Sí

275 Docente: Dijiste...

276 Iker: Había...

277 Docente: ¿Qué dijiste?

278 Iker: Podían seguir las huellas.

279 Docente: Esperá un poquito, dijiste ejemplos de restos. Dijiste: tumbas...

280 Iker: (Dicta:) y armas...

281 Manuel: Rompecabezas, boleadoras...

282 Docente: (Escribe:) TUMBAS, ARMAS

283 Iker: Y sus tumbas cuando están muertos y podemos ver sus caráveres.

284 Docente: Bueno, (Lee:) *tumbas, armas* y otras cosas que usaban como éstas (señala el cuadro con fotos realizado en otra clase) que les llamamos... una palabra con U, uten...

285 Varios: ...silios.

286 Docente: ¡Utensilios! (Lee) tumbas, armas... (Escribe) UTENSILIOS.

287 Florencia Z: Y utensilios.

288 Docente: Y utensilios.

El ritmo de la clase se acelera al tener que registrar los restos arqueológicos. Es probable que esto suceda porque fue un tema que tuvo mucha recepción en los niños, tal como se relató en el apartado en que se describió la secuencia. Los niños tienen mucho para aportar, el análisis de las imágenes y los textos les ha dejado mucha información disponible que pueden recuperar activamente en el dictado.

Cuando avanza la clase, se da otro intercambio muy interesante:

288 Docente: Y utensilios. (ruido) Shh, Iker mencionó algo importante: que los investigadores, ¿qué hacen con esos restos?

289 Iker: Los siguen y encuentran sus cosas.

290 Docente: Y los estudian, dijiste. Dijiste hace un rato.

291 Florencia D: Estudian el ADN.

292 Docente: Esperá, ese es otro tema. Ese es otro tema, estamos hablando de cuando los investigadores estudian los restos que ellos dejaron. Este tipo de restos, Santi, ¿qué hacen los investigadores? ¿Los arqueólogos, los antropólogos?

293 Varios: (Ininteligible)

Ante la pregunta de la docente sobre “¿Qué hacen los investigadores?” Aparece un nuevo tema: el estudio del ADN. Los niños, con pertinencia, hacen alusión a la

información recabada en uno de los videos del final de la secuencia. La pregunta sobre los investigadores abrió el juego y los llevó nuevamente al presente. Hasta ahora, la intervención docente hacía referencia a los arqueólogos y el cambio a “investigadores” derivó en un cambio de tema por parte de los niños. Por ello, la docente tuvo que reelaborar la pregunta. Sin embargo, una vez abierto el tema “ADN”, se generan las siguientes reflexiones:

307 Santiago: Te quería decir...  
308 Docente: A ver, Santi me quiere decir algo, escuchen.  
309 Santiago: Quería decirte... que si pueden leer, también pueden leer sobre sus orígenes.  
310 Docente: Claro. Es que la idea es que la muestra, chiquilines, no va a ser solamente estas dos imágenes y este texto. ¿Qué dijo Caro? Que esta es la imagen...  
311 Homero: Del principio.  
312 Docente: ¡Del principio! Mañana y los demás días vamos a seguir preparando el resto de la muestra y Santi dice que en una parte de la muestra, está buenísima la idea de Santi, pueden leer los niños que vengan a la muestra, sobre sus orígenes también. Porque en una parte de la muestra, que no es la que estamos haciendo hoy, vamos a hablar de lo que se descubrió sobre la ancestría indígena (...)

Santiago razona que, así como los alumnos de segundo se han enterado de la posibilidad de tener ancestría indígena, lo mismo puede suceder con quienes vengan a la muestra. Piensa en la muestra como una posibilidad de divulgar esto que ha descubierto la ciencia en nuestro país, para que así los visitantes puedan también saber más sobre sus orígenes.

Esa reflexión de Santiago, deriva en otras:

315 Iker: Me acordé de los indígenas que, también en el video, el señor capaz que también podía ser indígenas. Bueno, el video... capaz que los científicos pueden ser indígenas. El señor que hizo el video puede ser indígena.  
316 Docente: Está interesantísimo lo que está diciendo Iker, él dice que los científicos que investigaron el ADN de las personas, pueden ser indígenas, claro que sí. Pueden ser parte de ese 34% de la población que es indígena (...)

Iker se pone a pensar y cae en la cuenta en ese momento de que si, tal como arrojó la investigación realizada por antropólogos uruguayos, hay un porcentaje importante de la población que tiene/tenemos ancestría indígena, los propios científicos que estudiaron el ADN pueden ser parte de ese porcentaje, es decir pueden tener ancestría indígena.

Los niños realizan nuevas deducciones en base a seguir pensando sobre algunos aspectos que se han desarrollado a lo largo de la secuencia. Es el caso de las dos

situaciones que se dan en los fragmentos precedentes. Puestos a pensar en el contenido nuevamente y en cómo transmitir a otros lo aprendido, Iker y Santiago construyen nuevas conceptualizaciones apoyándose en lo que han incorporado en el eje 3 de la secuencia: ¿Dónde están hoy los indígenas de Uruguay?

Esta intervención de Iker es muy representativa del recorrido que ha realizado el grupo desde las respuestas vertidas ante la pregunta inicial: ¿Uruguay es indígena? hasta las clases finales de la secuencia. Siede (2010) se refiere a las preguntas que funcionan como puerta de entrada a una propuesta de enseñanza, recuperando la idea de Gadamer respecto a que preguntar en Ciencias Sociales tiene sentido si se deja al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. En este sentido plantea Siede:

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

Las respuestas iniciales a la pregunta: ¿Uruguay es indígena? reflejaban las creencias o esquemas conceptuales con que los alumnos se enfrentaron a la secuencia (Castorina, 2006), las cuales a su vez surgen de la idea colectiva de que los uruguayos somos, casi por completo, descendientes de europeos porque “*a los indígenas los mataron los europeos o se mataron entre ellos*”, tal como había hipotetizado un niño al comienzo de la secuencia. La reflexión de Iker da cuenta de un proceso de construcción de la idea de que esto no es así, al punto tal que cualquiera de nosotros (incluso quienes realizaron la investigación), podemos tener ancestría indígena.

Con el propósito de colocar a los niños como autores de su propio texto y favorecer que todos sean parte del proceso de escritura, la docente con frecuencia hace una pausa y lee lo escrito hasta el momento para poner a consideración del grupo si les parece que se ha incluido todo lo que se pretendía y si es clara la forma en que está dicho. Esta es una manera, también, de sostener el hilo conductor de lo que se está escribiendo, ya que en muchos momentos los niños se dejan llevar por lo que van recordando de lo aprendido a lo largo de la secuencia y entablan intercambios que van más allá de lo que se intenta poner en texto en ese momento. El siguiente tramo ilustra uno de esos momentos:

316 Docente: (...) Pero, vamos a volver, no nos vamos de esto (señala el plan de escritura). No nos vayamos de esto.

317 Florencia: 34 no, 32 (Haciendo referencia al porcentaje de gente con ancestría indígena)

318 Docente: 34%. En Tacuarembó era 62... Bien, Nos falta como la última parte que habíamos planeado. Dijimos (lee el plan de escritura) *¿Cómo sabemos que aquí vivieron indígenas?* (Lee el último fragmento escrito:) *Dejaron restos arqueológicos.*

319 Homero: Cómo vivían los indígenas.

320 Docente: Cómo vivían los indígenas. Nosotros estuvimos estudiando. En rasgos generales, ¿qué averiguamos?

321 Florencia D: Morteros, rompecabezas...

322 Docente: Sí, eso que me están nombrando son los restos arqueológicos, pero estos restos nos permiten saber algunas de sus actividades...

323 Iker: Podemos saber lo que hacían.

324 Docente: Con esto podemos saber lo que hacían, dice Iker, entonces podemos contar algo, en este primer epígrafe.

325 Homero: Tenemos papeles donde escribíamos: la caza, los hogares...

326 Docente: Tiene razón Homero. Homero, tenés razón. Acá está, tengo acá (abre un rollo con un cuadro realizado en otra clase). En este papel se acuerdan que habíamos escrito...

(...)

La docente vuelve al plan de escritura para chequear cuál es el último aspecto sobre el que se había previsto escribir y relee el último fragmento que se ha escrito para retomar la escritura donde se había interrumpido. Se observa que, a medida que avanza la escritura del epígrafe y cada vez con mayor presencia, los niños comienzan a consultar las escrituras transitorias producidas a lo largo de la secuencia para complementar la información que recuerdan. Garcia-Debanc, C; Laurent, D. y Galaup, M. (2009:6) plantean que las escrituras transitorias:

(...) son a la vez testimonio de un pensamiento en camino de construirse y base de la elaboración de un escrito resultado. Una de sus características es su dimensión reflexiva: constituyen un espacio donde los escritores pueden volver sobre sus enunciados para reasirlos y transformarlos, testimoniando así, sus saberes en construcción.

Como ya se mencionó, la propuesta de hacer una muestra con epígrafes es novedosa para los niños. También lo es el reconocimiento de las diferencias entre los escritos privados del proceso de aprender y los escritos para comunicar, aquellos que se volverán públicos. Por ello, hacia el final de la clase aún es necesaria la intervención que permita imaginar el escenario de difusión del texto y la diferencia con otros textos que tienen a disposición:

339 Florencia D: Eso también lo podemos poner en el coso (señalando el cuadro).

340 Docente: En realidad nosotros en la muestra vamos a colocar diferentes imágenes y vamos a ir escribiendo textos que acompañen esas imágenes. Como estamos haciendo hoy.

(...)

344 Docente: Claro, la idea es poner en la muestra, Flor, los objetos porque a la gente que no conoce, Manu, sobre los indígenas, le tenemos que mostrar las fotos de los restos arqueológicos. Ta, pero, en lo que estamos hoy... Hoy estamos solamente con esto que es la introducción de la muestra, ¿ta? Es la entrada, la llegada. Otros días vamos a hacer lo otro. Pero, como para redondear este texto que va a acompañar estas dos imágenes, ¿qué podemos decir de cómo vivían los indígenas? En general. ¿Qué sabemos? Miren (señala el cuadro recién colgado). De las actividades que hacían.

345 Florencia D: (Lee) *caza, recolección, viviendas*.

346 Docente: ¿Cómo lo podemos...?

347 Iker: (Lee) *división de tareas*.

348 Florencia D: (Lee) *Creencias, vestimenta...*

350 Iker: Caro, me di cuenta de algo.

351 Docente: Chiquilines, los amigos están leyendo los encabezados de la tabla, ¿no? Leyerón (Lee) *caza, recolección, viviendas, división de tareas, vestimenta, creencias*. Nosotros estuvimos estudiando sobre esos distintos aspectos de la vida de los indígenas, ¿ta?

352 Homero: Nos dividimos en parejas.

353 Docente: Nos dividimos en parejas, ¿te acordás? Pero en este epígrafe, en este texto, que es el inicio de la muestra, no vamos a contar todo esto en detalle, porque en detalle lo vamos a contar después, en el resto de la muestra. Pero sí podemos decir en general, ¿qué? (Homero levanta la mano) ¿A ver, Homero?

354 Florencia Z: El título.

355 Docente: Podemos decir en general qué se sabe.

356 Homero: La caza... Que cazaban, hacían recolecciones...

357 Florencia Z: Hacían viviendas...

358 Homero: Que hacían viviendas, se dividían las tareas, eh... buscaban vestimentas...

359 Docente: ¿Están de acuerdo con la propuesta de Homero? De decir... Es como que usáramos estos titulares...

360 Homero: Y creían en creencias...

361 Docente: Y creían en creencias, tenían creencias. A ver Homero, redactalo. Yo lo voy escribiendo.

Al ver el cuadro, Florencia propone incluirlo en la muestra: “*Eso también lo podemos poner en el coso*” (Haciendo referencia a la muestra). La docente vuelve a explicar qué tipo de escrituras se pretende escribir para la muestra (aquellas que acompañarán las imágenes) y Florencia parece comprender que el cuadro se usará como base para producir estas nuevas escrituras ya que empieza a leer los encabezados en voz alta, dejando de lado su propuesta de colgar el cuadro en la muestra.

El hecho de recurrir al cuadro da cuenta de la preocupación por ajustarse a la información trabajada, aquella que ha surgido de las fuentes manejadas a lo largo de la secuencia. La intervención docente se centra en recuperar el propósito de la escritura y en ayudar a que los niños vuelvan a identificar el destinatario; asimismo,

habilita la recuperación de los temas que ellos van mencionando y les devuelve la responsabilidad de la escritura. En todos los casos se pone en el centro el contenido.

Aunque con las dificultades propias de enfrentarse a una situación novedosa, los niños poco a poco se van instalando en el rol de dictantes:

361 Docente: A ver Homero, redactalo. Yo lo voy escribiendo.  
362 Homero: Cazaban...  
363 Docente: ¿Podemos empezar con se sabe que...?  
364 Homero: Se sabe.  
365 Docente: (Escribe) SE SABE QUE  
366 Florencia Z: (Dicta) Cazaban  
367 Homero: (Dicta) Cazaban  
368 Docente: (Escribe CAZABAN)  
369 Homero: (Dicta) Que recolectaban cosas para comer  
370 Docente: (Dice y escribe) RECOLECTABAN COSAS PARA COMER  
371 Florencia: Y útiles.  
372 Docente: Esperá.  
373 Lara: ¿Intercambiaban?  
374 Homero: (Dicta) *Hacían viviendas*  
375 Docente: (Repite y escribe) HACÍAN VIVIENDAS ¿Lara?  
376 Lara: (Dicta) *Intercambiaban*.  
377 Docente: ¡Intercambiaban! Miren lo que está diciendo Lara. No está acá en la tabla, pero salió en un video. Entonces, también es información que los investigadores alcanzaron a saber. Lo pongo acá (Escribe) INTERCAMBIABAN  
378 Ángel: (Dicta) *Hacían fogatas*  
379 Docente: (Cita) Hacían fogatas, dijo Ángel. Vamos a ponerlo acá (Escribe) HACÍAN FOGATAS.  
380 Florencia Z: (Dicta) *Intercambiaban costumbres*  
381 Docente: Intercambiaban... ¡Muy bien, Flor! En el video había aparecido que intercambiaban costumbres y...  
382 Lara: Y cosas.  
383 Docente: (Cita) *Y cosas*, dijo Lara  
384 Iker: Cuando se acababa la comida en un lugar, iban a otro lugar.  
385 Docente: Esperá, un segundito. (Lee) *Intercambiaban...*  
386 Florencia D: Cosas.  
387 Docente: ¿Entre quiénes intercambiaban?  
388 Varios: Entre ellos.  
389 Homero: Entre las tribus.  
390 Florencia Z: Entre las tribus.  
391 Docente: Entre tribus. (Lee) *Hacían fogatas, intercambiaban...* Esperen.

La docente sugiere un posible comienzo del enunciado. Homero lo toma y luego comienza a dictar las tareas que realizaban. Se suma Florencia y van pausando luego de cada tarea, esperando que la docente escriba.

(...) los alumnos dictantes deben aprender a ejercer cierto control sobre aquello que dictan y sobre el proceso de dictado. Deben realizar ciertas acciones específicas: adecuación de la voz, pausas, ritmo y rapidez del dictado según las posibilidades de quien

transcribe, repetir partes en caso de que sea necesario, distinguir progresivamente lo que se dice o comenta, de lo que se dicta para ser escrito (Castedo, M; Molinari,C; Siro, A ; Torres, M, 2001:18)

Sin embargo, como se observa en este fragmento, una vez que los niños reconocen el tópico sobre el cual se escribirá y tienen a disposición el material en que apoyarse, el ritmo de la clase se acelera mucho.

Los niños aportan mucha información de gran pertinencia recuperando tanto aquello expuesto en el cuadro de las actividades como información que habían hallado en uno de los videos. La docente interviene escribiendo lo que los niños van dictando y también organizando las voces para que entren en diálogo entre sí. Asumir el rol de dictantes y asumir que lo que se escribe tiene características diferentes a la oralidad no es tarea sencilla para los niños, y menos aún para este grupo que se enfrenta a esta situación por primera vez en su escolaridad.

Adicionalmente a todo lo que moviliza la escritura de los epígrafes en términos de conocimientos adquiridos, se generan intercambios que producen nuevas conceptualizaciones. El fragmento siguiente da cuenta de uno de esos momentos. Al releer la docente lo que se ha anotado en el epígrafe hasta el momento, una niña hace un comentario sobre el conocimiento del fuego por parte de los indígenas del Río de la Plata:

391 Docente: Entre tribus. (Lee) *Hacían fogatas, intercambiaban...* Esperen.  
392 Lara: No sabían hacer fogatas, tenía que caer un rayo en una rama y conservarlo.  
393 Docente: Ah, eso... Lara se está acordando de que nosotros hablamos del principio, cuando todavía los seres humanos no habían descubierto cómo hacer fuego... Lara se está acordando de eso.  
394 Homero: De los rayos que caían y lo mantenían...  
395 Lara: No sabían hacer fuego y tenían que esperar que cayera un rayo.  
396 Docente: Bueno, pero acá estamos hablando de las tribus que poblaron nuestro territorio, pero especialmente que poblaban nuestro territorio al momento de la llegada de los europeos. Esas tribus ya sabían hacer fuego, ¿sí? Ya utilizaban el fuego.

Lara recuerda lo que se conversó en otras instancias en clase sobre el inicio del uso del fuego por parte de la humanidad y lo asocia a estos grupos (está pensando en períodos anteriores en que los seres humanos debían conservar el fuego que encontraban en la naturaleza, ya que aún no sabían encenderlo). Esto da pie a que la docente realice la aclaración de que Lara se refiere a algo muy anterior a las culturas que hemos estado estudiando en la secuencia. Es una oportunidad para una nueva conceptualización que se realiza, en este caso, a través de una aclaración de la docente.

414 Homero: (Dicta) Se dividían para hacer tareas  
415 Florencia D: Para hacer tareas. Las tareas domiciliarias (lo dice riéndose).  
416 Docente: (Risa) (Cita) se dividían... ¿Cómo podemos aclarar eso? (Cita) Se dividían para hacer tareas...  
417 Lara: Mujeres...  
418 Homero: Mujeres, ancianos... (Consulta el cuadro)  
419 Lara: Niños... (Consulta el cuadro)  
419 Docente: ¿Se dividían las tareas, podemos poner?  
Varios: SII  
Docente: (Dice y escribe) SE DIVIDÍAN LAS TAREAS...  
420 Lara: (Lee el cuadro) recolectaban alimentos  
(...)  
423 Florencia D: (consulta el cuadro y lee los encabezados) Vestimenta y Creencias (Dicta) y se creía..., había creencias  
424 Docente: Esperá un segundito. (Repite y escribe MUJERES, ANCIANOS)  
425 Florencia Z: (Dicta) niños y padres  
426 Lara: (Lee el cuadro) recolectaban  
427 Docente: (Repite y escribe NIÑOS, HOMBRES) O sea, se dividían entre esos integrantes.  
428 Lara: (Lee nuevamente) Recolectaban alimentos  
429 Docente: Esperá, Lari. ¿Te acordás que dijimos que lo específico de qué recolectaban lo vamos a contar en otros epígrafes? En otros textos vamos a contar específicamente qué recolectaban y eso.  
430 Iker: Caro.  
431 Docente: ¿Sí, Iker?  
432 Iker: Que me di cuenta de algo de los indígenas...  
433 Docente: Estamos con esto (señala el tramo que se está escribiendo en este momento). ¿Qué más nos faltó? Los amigos dijeron...  
434 Iker: Que ellos hacían sus armas.  
435 Docente: (Lee) se dividían las tareas... Ah, dale.  
436 Iker: Ellos se hacían todas sus cosas.  
437 Docente: ¿Es importante poner eso que dijo Iker?  
438: Varios: Sí.  
439 Florencia Z: Es que no escuché.  
440 Docente: (Cita) Dijo, hacían sus armas, hacían todas sus cosas  
(...)  
446 Homero: (Dicta) construían  
447 Docente: (Escribe y va diciendo) CONSTRUÍAN  
448 Iker: (Dicta) sus armas, sus casas, sus armamentos  
449 Docente: (Repite y escribe) CONSTRUÍAN SUS ARMAS  
450 Iker: (Dicta) sus armamentos  
451 Docente: No solo sus armas, ¿también qué? Miren. (Señala los utensilios de las fotos de uno de los cuadros colgados en el salón)  
452 Iker: Morteros. Los morteros para hacer las medicinas.  
453 Homero: Sus útiles.  
454 Docente: Sus útiles... En vez de útiles, ¿cómo se llamaban?  
455 Iker: (en broma) ¡Útiles escolares!  
456 Docente: Uten...sus uten...  
457 Varios: ¡...silios!  
458 Docente: (Repite) sus armas y utensilios (Escribe: Y UTENSILIOS) ¡Pará! Y hoy dijo un amigo, leyendo acá este título del cuadro, el título es (Lee) creencias...  
459 Homero: (Dicta) Tenían creencias



460 Docente: (Repite) Tenían creencias  
461 Homero: (Dicta) Creían en creencias de otro mundo.  
(...)

Este fragmento que expone nuevamente un ritmo acelerado de trabajo, da cuenta del cambio de posición que han realizado los niños a lo largo de la clase.

Mientras en los primeros intercambios, las intervenciones docentes consistían en ayudar a poner el foco en el contenido y en acompañar la recuperación de los conocimientos construidos a lo largo de la secuencia, así como en ayudar a construir acuerdos para la producción de un texto colectivo; a medida que los niños avanzaron en la situación, dimensionaron el destinatario y se apropiaron de los tópicos que presentarían en la muestra, la docente pudo ir suspendiendo la intervención vinculada a los contenidos y solo requirió solicitar que los niños adecuaran la modalidad de dictado al ritmo de escritura.

El texto final queda de la siguiente manera:

EN NUESTRO TERRITORIO VIVIERON INDÍGENAS.  
HABÍA DIFERENTES TRIBUS EN DIFERENTES LUGARES DE NUESTRO TERRITORIO: CHARRÚAS, ARACHANES, GUENOAS, MINUANES Y YAROS. LAS TRIBUS SE MOVÍAN DE UN LUGAR A OTRO.

DEJARON RESTOS ARQUEOLÓGICOS/INDÍGENAS (TUMBAS, ARMAS, UTENSILIOS).  
SE SABE QUE CAZABAN, RECOLECTABAN COSAS PARA COMER, HACÍAN VIVIENDAS, HACÍAN FOGATAS, INTERCAMBIABAN COSTUMBRES Y COSAS ENTRE DIFERENTES TRIBUS, SE DIVIDÍAN LAS TAREAS (MUJERES, ANCIANOS, NIÑOS, HOMBRES), SE HACÍAN/CONSTRUÍAN SUS ARMAS Y UTENSILIOS, TENÍAN CREENCIAS.

La escritura del epígrafe a través de la docente permitió que niños de 2do año pudieran elaborar un texto explicativo que sintetiza información pertinente proveniente de diferentes fuentes (exploradas a lo largo de 4 semanas). Dicho texto, no solamente aporta información sobre los indígenas, sino que agrega ejemplos y sistematiza los conocimientos adquiridos.

### **Revisar un epígrafe a través de la docente**

Posteriormente a la escritura del epígrafe, se propone al grupo una clase de revisión del mismo. El objetivo de esta clase es clarificar algunos aspectos relativos al

eje temporal de las Ciencias Sociales que han quedado confusos en la primera versión. Luego, en el transcurso de la revisión, surgen también algunos aspectos relativos al vocabulario a utilizar o a formas de decir.

El planteo concreto al grupo es que los epígrafes han sido leídos por una lectora externa (otra docente que no es la del grupo) y que a ésta no le han quedado claros algunos pasajes del epígrafe. Uno de los pasajes confusos es el inicio del epígrafe: *En nuestro territorio vivieron indígenas. Había diferentes tribus en distintos lugares de nuestro territorio.* En el siguiente tramo se observa cuál es la duda de la lectora externa y el intercambio que se da entre los niños a raíz de ello:

1 Docente: El otro día comenzamos a escribir, escribimos mejor dicho, estos epígrafes que van a acompañar las fotos que habíamos mostrado. Yo se los mostré a una maestra, a una colega para que los leyera (...) Ella los leyó y me dijo algo, me dijo un par de cositas que le resultaban un poco confusas. Miren, dice (Lee) *En nuestro territorio vivieron indígenas. Había diferentes tribus en diferentes lugares de nuestro territorio.* ¿Saben lo que me dijo? Que le resultaba confuso a qué nos referíamos con (Lee) *En nuestro territorio.*  
(...)  
4 Florencia Z: Alguien te preguntó cómo...  
5 Docente: Esto me preguntó ella, escuchá. Me preguntó...  
6 Santiago: En nuestro territorio significa en nuestro... país, en nuestro lugar.  
7 Docente: A ver, Santi, ¿vos le explicarías a esta compañera...?  
8 Manuel: (Interrumpe) Tipo como en nuestro dominio.  
9 Docente: Santi, ¿qué significa (Cita) *en nuestro país, en nuestro lugar?* A ver... ¿los demás?  
10 Manuel: Territorio, tipo como dominio, o algo así.  
11 Docente: (Cita) *Dominio*, dice Manu. Bueno...  
12 Manuel: Tipo como que estamos en nuestro dominio, en nuestro lugar.  
13 Docente: Bueno, les voy a contar algo... Nuestro país como tal, al igual que los otros países de América, surgieron en una época mucho más reciente. En la época que estamos hablando, que vivían aquí los indígenas, antes de la conquista, no existía Uruguay, no existía nuestro país.  
14 Iker: Estábamos en otro.  
15 Docente: Entonces, ¿a qué nos referimos con (lee:) *nuestro territorio?* A ver si lo podemos...  
16 Homero: Donde hoy...  
17 Florencia Z: ¡Nuestro continente!  
18 Docente: A ver, escuchen a Homero.  
19 Homero: Donde hoy en día es Uruguay.  
20 Docente: (Cita) *Donde hoy en día es Uruguay*, dice Homero. ¿Qué les parece? ¿Algo así?  
21 Varios: Sí, sí.

Se da aquí un interesante intercambio referente al cómo decir. ¿Cómo hablar del lugar donde vivimos actualmente, que en aquél momento no se llamaba como se llama ahora, o que, mejor dicho, no era lo que es ahora? En ese intercambio, al tratar de precisar el cómo decir, se dan también nuevas conceptualizaciones: nuestro país no existía como tal, este territorio no era un país.

Se evidencia, también en el momento de la revisión, la importancia de construir acuerdos. Los niños van dando diferentes alternativas a la expresión *En nuestro territorio*, hasta que en determinado momento hay cierto consenso en torno a la propuesta de Homero: *Donde hoy en día es Uruguay vivieron indígenas*. Esta propuesta, no solo resuelve cómo escribirlo, sino que se constituye en aporte de cualitativa importancia porque recupera la diferencia del eje temporal (el actual territorio uruguayo y el anterior territorio indígena).

A continuación se observa el momento de la reparación del fragmento. La docente solicita a Homero que dicte la nueva versión. La docente tacha y escribe la nueva opción, aclarando qué significa tachar algo, práctica también novedosa para estos niños:

26 Homero: (Dicta) Donde hoy en día es Uruguay. 27 Docente: (Cita) Donde hoy en día es Uruguay. ¿A ver cómo queda? Voy acá... (Tacha EN NUESTRO TERRITORIO) Esto quiere decir que lo vamos a modificar, por eso lo taché. A ver Homero... (Escribe y dice) DONDE HOY... 28 Homero: (Dicta) Donde hoy en día es Uruguay. 29 Docente: (Escribe y dice:) DONDE HOY EN DÍA ES URUGUAY. A ver cómo queda (...) ¿Quién lo lee ahora? Sin leer lo tachado.
--

Otro de los puntos a revisar tiene relación con el tramo del epígrafe que dice: *Dejaron restos indígenas/arqueológicos*. La docente problematiza el término *dejaron*: ¿los dejaron intencionalmente? Luego de un intercambio surge la propuesta de utilizar el término *quedaron*. En este tramo los escritores debieron decidir también cuál de las dos opciones que habían dejado escritas como posibles (*restos indígenas* o *arqueológicos*) utilizar. Se inclinan por la primera.

El revisar y reparar lo escrito, son también quehaceres del escritor. La docente los va realizando y al mismo tiempo va verbalizando y explicando lo que va haciendo. Luego de escribir la nueva versión, sugiere leer para chequear cómo ha quedado.

La versión revisada queda redactada de la siguiente manera:

DONDE HOY EN DÍA ES URUGUAY VIVIERON INDÍGENAS. HABÍA DIFERENTES TRIBUS EN DIFERENTES LUGARES DEL TERRITORIO: CHARRÚAS, ARACHANES, GUENOAS, MINUANES Y YAROS. LAS TRIBUS SE MOVÍAN DE UN LUGAR A OTRO. QUEDARON RESTOS INDÍGENAS (TUMBAS, ARMAS, UTENSILIOS) DONDE ELLOS VIVÍAN. GRACIAS A LOS UTENSILIOS SABEMOS LO QUE HACÍAN. SE SABE QUE CAZABAN, RECOLECTABAN COSAS PARA COMER, HACÍAN VIVIENDAS, HACÍAN FOGATAS, INTERCAMBIABAN COSTUMBRES Y COSAS ENTRE DIFERENTES TRIBUS, SE DIVIDÍAN LAS TAREAS (MUJERES, ANCIANOS, NIÑOS, HOMBRES), SE HACÍAN SUS ARMAS Y UTENSILIOS, TENÍAN CREENCIAS.
--

Durante las dos clases analizadas los niños atraviesan diferentes circunstancias que hacen a los quehaceres del escritor. Desde el momento en que se plantea la propuesta inicial, se genera un intercambio que hace a identificar qué tipo de texto se estará produciendo y con qué destinatarios. Esto sienta las bases de toda la actividad posterior. En el transcurso de la composición del texto, discuten, consultan escrituras transitorias producidas a lo largo de la secuencia, manejan diferentes opciones referentes al qué decir y cómo decir, generan acuerdos, releen, revisan el texto. La situación de escritura a través de la docente colabora para que los niños puedan enfocarse en la composición del texto, con una centralidad en el contenido. A lo largo de este proceso de composición se ponen en juego los aprendizajes que han tenido lugar a lo largo de la secuencia y se producen además, nuevas conceptualizaciones.

# CAPÍTULO 4

## Conclusiones

El desarrollo de una secuencia con aproximaciones sucesivas al contenido a través del manejo de diversas fuentes de información y la producción de diferentes escrituras transitorias, resultó medular en términos de habilitar los tiempos y las instancias necesarias para el intercambio y el surgimiento de nuevas interrogantes. Dichas interrogantes se constituyen en pieza clave de las reformulaciones sucesivas por parte de los niños respecto de los diferentes aspectos del contenido trabajado.

Las escrituras propuestas en el tramo final de la secuencia: escrituras para comunicar a otros lo aprendido, se muestran como un escenario muy potente para que los niños pongan en juego los aprendizajes realizados y realicen también nuevas conceptualizaciones.

Por una parte, el hecho de tener las escrituras propuestas un destinatario real (aquellos que asistan a la muestra), otorga pleno sentido a la práctica de escritura. Se trata de escrituras producidas con un fin social.

Por otro lado, durante la composición de un escrito para comunicar a otros, las propias construcciones se revisan, volviéndose sobre ellas. En ese volver sobre ellas, es posible reformularlas, enriquecerlas y que se constituyan en trampolín para nuevas conceptualizaciones. Esta vuelta sobre las propias construcciones se ve enriquecida, en este caso, por el hecho de tratarse de una escritura colectiva, durante la cual se ponen en juego diferentes grados de aproximación al contenido.

A su vez, al tratarse de escrituras a través de la docente y tener ésta la responsabilidad de la “puesta en papel”, los niños quedan liberados para focalizarse en el contenido, pudiendo volver en el tiempo y recapitular sobre el recorrido realizado, tanto a través del recuerdo, como de la consulta de las escrituras transitorias.

El colocar a los alumnos en situación de componer un texto de estas características, un texto de síntesis, implica un rol plenamente activo por parte de estos. Respecto a esto, Lerner plantea la necesidad de *instalar a los alumnos en la duración* y lo explica de la siguiente manera:

(...) instalar a los alumnos en la duración supone autorizarlos a hacer presente el pasado didáctico y, por lo tanto, hacerlos participar en la conservación de la memoria. 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 (Lerner, 2002, p.6)

Los alumnos al enfrentarse a la producción de los epígrafes utilizaron los conocimientos del contenido trabajado y sus conocimientos de la lengua. A su vez, esta escritura que produjeron influyó, tanto en sus conocimientos conceptuales, como en sus conocimientos discursivos (Miras, M, 2000). Boscolo (1995) citado por Miras (2000) señala que lo que caracteriza a un experto en cualquier ámbito es que *“no sólo resuelve un problema, sino que también aprende de la solución”*.

Se podría decir que es justamente en la permanente resolución de problemas y en aprender de la solución en lo que radica el hecho educativo. En las situaciones propuestas a lo largo de la secuencia trabajada aparecen como constantes el discutir con otros, el manejar diversas posibilidades, el decidir, el hacer. Esto hace que el aula se convierta en un lugar cargado de significados, donde las decisiones no son tomadas solamente por el adulto, sino que los niños toman también responsabilidad por su aprendizaje.

## 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. (2018) Leer y escribir en ciencias sociales y naturales. *Revista "Para el día a día en la escuela"* (N°43).
- Bail, N., D'Amico, V., Gómez, M. & Vijarra, A. (2010). Enseñar sobre los pueblos originarios y la "conquista del desierto": alternativas para revisar la propia mirada. En I. Siede (Coord.). *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 99-129). Buenos Aires: Aique.
- Castedo, M., Molinari, C., Torres, M., & Siro, A. I. (2001). Propuestas para el aula: material para docentes. Lengua. Nivel Inicial.
- Castedo, M. (2018). Leer y escribir para aprender: Módulo N° 5. *Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación : Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización para la unidad pedagógica)*
- Castorina, José Antonio (2006) Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque. Facultad de Filosofía y Letras. UBA
- Fabbretti, D; Teberosky, A (1993) - Escribir en voz alta- En *Cuadernos de Pedagogía* (N°216, 1993).
- García-Debanc, 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 *IUFM Midi-Pyrénées, Ecole Interne Université Toulouse 2-Le Mirail, GRIDIFE, ERT 64* (Traducción de Flora Perelman).
- Garriga, M. C; Morras, V; Pappier, V, (2021) La identidad en la historia escolar en Garriga, M. C; Morras, V; Pappier, V (Coord.) *Tejiendo sentidos: Escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural* (pp 25 a 34) Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Jiménez Chaves, V; Comet Weiler, C (Dic, 2006) Los estudios de casos como enfoque metodológico. En *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Lerner, D. (2002) La autonomía del lector. Un análisis didáctico. En *Lectura y Vida - revista Latinoamericana de Lectura*.
- Lerner, D; Aisenberg, B (2008) Escribir para aprender Historia - En *Lectura y vida* (Año 29- N° 3).
- Lerner, D; Aisenberg, B y Espinoza, A (2011) La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación
- Lerner, D.,Larramendy, A;Cohen,L.(2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. Clío & Asociados (16), 106-113. En Memoria Académica.

- Miras, M. (2000): La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. En *Revista Infancia y Aprendizaje* (Nº 89). Barcelona.
- Perelman, F. (2005) El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos en *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.
- Siede, I. (2010) Preguntas y problemas en la enseñanza de la Ciencias Sociales. En Siede, Isabelino (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza* (páginas 267-292). Aique
- Siede, I. (2010) Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En Siede, Isabelino (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza* (páginas 9- 31). Aique.
- Stake, R.E (1995) *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata S.L.



# Anexo

## Secuencia de Ciencias Sociales

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. **TOMAR FOTOGRAFIA DEL PAPELOGRAFO AL FINAL DE LA CLASE**

**Segundo momento:**

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



Presentación de la protagonista y las preguntas que se hace.



**Sofía entra en acción**

*¡Qué aventura! Sofía Sofía.*

Nació en 19 de Abril en el departamento de Rocha. Si me pongo en la puerta de mi casa veo la Sierra de Aguiar, un Lugar Precioso y creo que encuentro en las aventuras.

Siempre he pensado que la Sierra tiene un secreto. Desde chico llegué a la escuela un grupo de arqueólogos y nos enseñó la historia. Pero qué historia, sobre un secreto que era una gran exploración que venían a investigar cualquier cosa que se hicieran esas construcciones en las cimas.

Al abuelo era padre de historias y nos enseñó que en el campo de Aguiar, eran en las, había piedras colocadas de forma especial, como en los, respeto y respeto lo cobijó.

Ese día, cuando salieron a explorar a la sierra con la foto y me preguntaron acerca de las sierras, aunque que el abuelo tenía razón. Los caminos guardan algo importante. ¡Médicos y médicos!

**Te doy una pista...**

¿Qué significa seguir un rastro? ¿QUÉ NOS CUENTA ESTE TEXTO? / ¿DE QUÉ TRATA ESTE TEXTO?



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:** (VERÓNICA RECOGE DATOS AQUÍ, GRABAR CLASE LECTURA E INTERCAMBIO)

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

**CONSIGNAS DE LECTURA:**

- 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 construían 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, danzaban, 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: (ANDREA RECOGE DATOS AQUÍ, GRABAR EL INTERCAMBIO A TRAVÉS DEL CUAL SE CONSTRUYE LA TOMA DE NOTAS COLECTIVA)

Toma de notas a través de la docente de las observaciones de Darwin y la Expedición Pacífico. **TOMAR FOTOGRAFÍA DE LA TOMA DE NOTA AL FINAL DE LA CLASE**

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. 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 sobre *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/1qnmIBuBM8tCYrZ48FQWONadFLbRv2pAa/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). (ANDREA RECOGE DATOS AQUÍ, GRABAR EL INTERCAMBIO A TRAVÉS DEL CUAL SE CONSTRUYE LA TOMA DE NOTAS COLECTIVA)

**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). (VERÓNICA RECOGE TAMBIÉN ESTOS DATOS, GRABAR CLASE LECTURA E INTERCAMBIO)

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 recorrida 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 arrojada, lo que significa que se lanza. Se revolea sobre la cabeza para agarrar velocidad y luego se tira, de manera de enredar 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 asta (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 molian, trituraban y machacaban vegetales. Por ejemplo, molian granos para hacer harina y bebidas. También machacaban junco para fabricar cuerdas, con ellas hacían desde casas hasta tiras para colgar un bolso.

Por cierto, los morteros no se compraban en el supermercado. Había que conseguir la piedra, tallarla y pulirla. Algunas veces encontraban piedras en las playas, cantos rodados, que ya tenían una forma acorde a lo que necesitaban y solo debían hacerle alguna pequeña modificación.

Aún en muchas de nuestras casas hay morteros que se utilizan para cocinar.

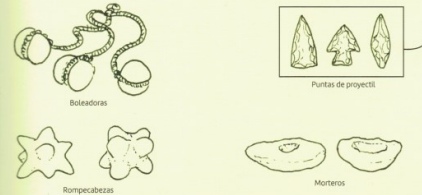
#### Rompecabezas

Es un instrumento con varias puntas que los indígenas también hicieron picoteando y puliendo la piedra. Todavía no se han estudiado mucho y no se conoce su función.

#### Lascas

Son los restos que quedan al tallar la piedra para hacer un instrumento. Es decir, los pedacitos que se rompen y saltan con los golpes.

Muchas de estas herramientas se exponen en museos del país. ¡A buscarlas!



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>



Foto de petroglifos generada en Flores

Flores

**Segundo momento:** (LORENA RECOGE DATOS AQUÍ, GRABAR EL INTERCAMBIO A TRAVÉS DEL CUAL SE CONSTRUYE LA TOMA DE NOTAS COLECTIVA)

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.

**(VERÓNICA RECOGE TAMBIÉN ESTOS DATOS, GRABAR CLASE LECTURA E INTERCAMBIO)**

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.

<b>Caza</b>
<p>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”</p> <p style="text-align: right;">Fuente: Daniel Vidart (1996) “El mundo de los charrúas”. Ediciones de la Banda Oriental.</p>


## 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 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...”

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

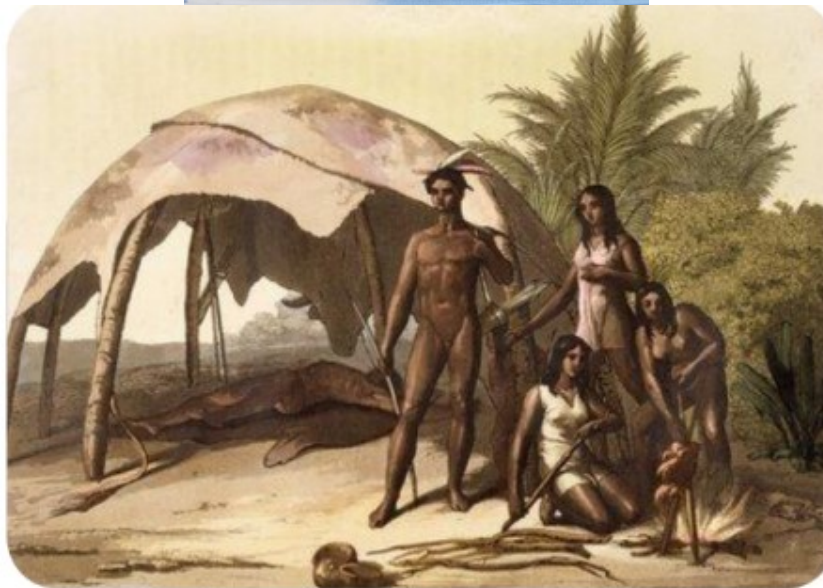
• Organización social:

(...)“Ya vimos que los grupos difícilmente contaban con más de algunos cientos de personas. En una sociedad pre- agrícola y pre- urbana como la que nos ocupa, no hay indicios de estratificación social. El mando tenía por lo tanto una significación exclusivamente guerrera, y en ese sentido Cabrera señala para los minuanes, a fines del siglo XVIII, una subdivisión del mismo: un jefezuelo por cada 15 o 20 guerreros, un cacique por toldería que comandaba unos 50 hombres, y un cacique general cuando las operaciones exigían la unión de varios grupos”. (...)

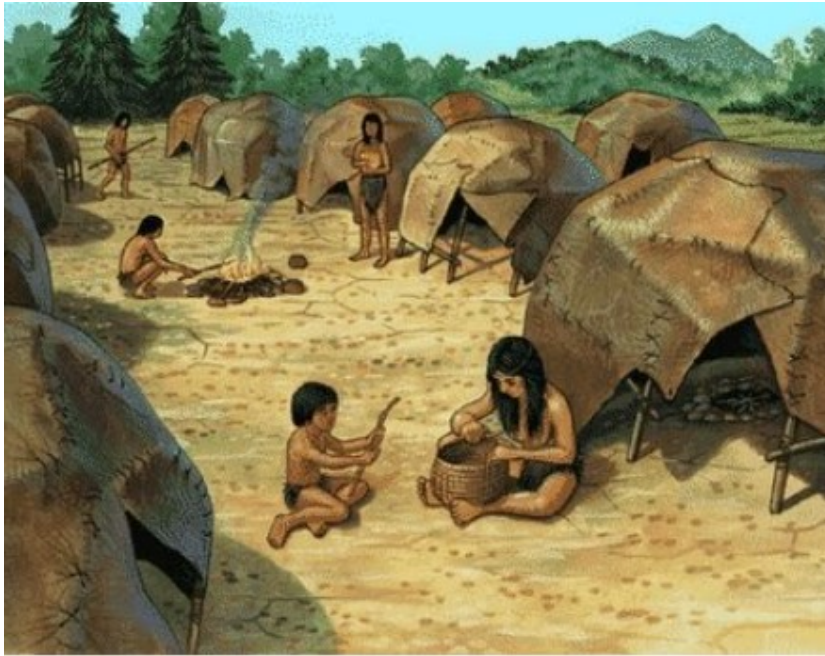
Renzo Pi Hugarte (Obra citada)



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







### **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 “El mundo de los charrúas”



<p><b>Vestimenta</b></p>
<p>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 “chepi” camiseta sin mangas elaborada con piel de venado o yagüareté. El tatuaje era común, tanto en la cara como el cuerpo. Usaban vinchas y penachos de plumas y brazaletes de huesos.</p>
<div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="background-color: yellow; width: 150px; height: 150px; margin-left: 10px;"></div> </div> <p>imagen de los 4 charrúas</p>



## 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"



<https://www.google.com/url?q=https://chancharrua.wordpress.com/2010/11/23/de-los-rituales-funerarios-charruas/&sa=D&source=docs&ust=1634694569569000&usq=AOvVaw2d BD 2H9yH EGKn5RrBZiE>

## 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). (LORENA RECOGE DATOS AQUI, GRABAR EL INTERCAMBIO A TRAVÉS DEL CUAL SE CONSTRUYE LA TOMA DE NOTAS COLECTIVA)

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. (ANDREA RECOGE DATOS AQUÍ, FOTOGRAFIAR LAS TOMAS DE NOTAS INDIVIDUALES)

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...) (ANDREA RECOGE DATOS AQUÍ, GRABAR EL INTERCAMBIO A TRAVÉS DEL CUAL SE CONSTRUYE LA TOMA DE NOTAS COLECTIVA)

**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](#)

- a. Mónica Michelena
- b. Roberto Rivero

Construcción de un cuadro individual con semejanzas y diferencias a partir de los 2 testimonios (LORENA RECOGE DATOS AQUÍ, FOTOGRAFIAR LOS CUADROS QUE LOS NIÑOS CONSTRUYEN)

	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 (CAROLINA RECOGE DATOS AQUÍ, GRABAR EL INTERCAMBIO A TRAVÉS DEL CUAL SE CONSTRUYE EL EPIGRAFE 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?



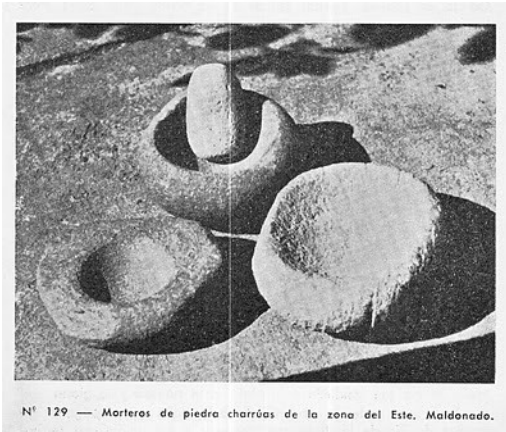
**Clase 10:** Escritura por sí mismos de epígrafes en grupos (CINTIA RECOGE DATOS AQUÍ, GRABAR EL INTERCAMBIO A TRAVÉS DEL CUAL SE ESCRIBEN LOS EPIGRAFES GRUPALES Y FOTOGRAFIAR LAS PRODUCCIONES)

**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?

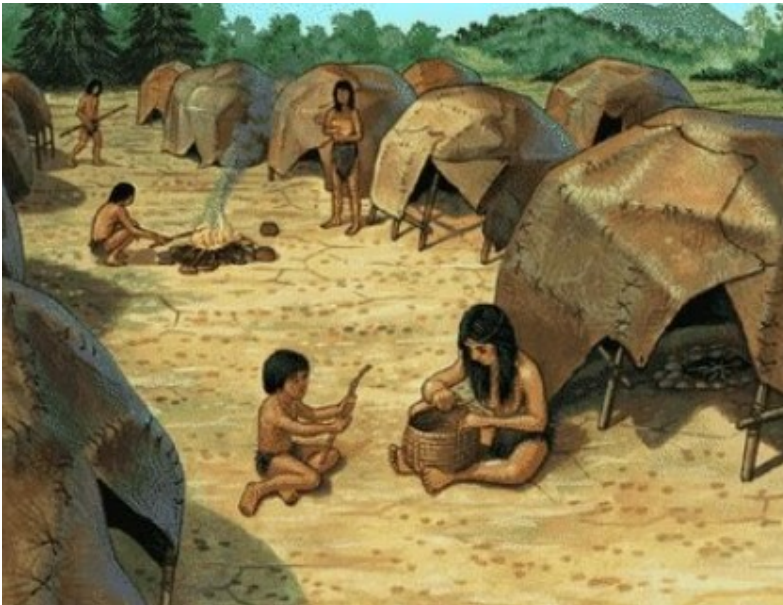


Grupo 1



Nº 129 — Morteros de piedra charrúas de la zona del Este. Maldonado.

Grupo 2



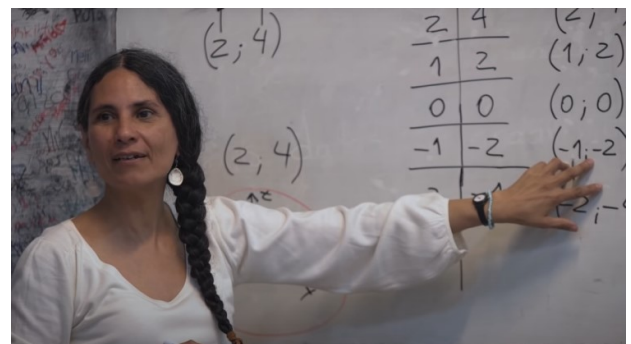
Grupo 3



Grupo 4



Grupo 5



Queda abierta la posibilidad de realizar dos clases más de revisión de los epígrafes.