

*Fariello, Alejandra*

## **Escribir para tener memoria. La escritura de conclusiones a través del docente acerca del pasado reciente en primer grado**

**Tesis presentada para la obtención del grado de Especialista en Escritura y Alfabetización**

*Directora: Hoz, Gabriela*

*Fariello, A. (2021). Escribir para tener memoria. La escritura de conclusiones a través del docente acerca del pasado reciente en primer grado. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2252/te.2252.pdf>*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

**FaHCE**  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

**Trabajo Final de Integración**

**Especialización en Escritura y Alfabetización**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Universidad Nacional de La Plata**

## **Escribir Para Tener Memoria**

**La escritura de conclusiones a través del docente  
acerca del pasado reciente en primer grado**

**Alumna: Alejandra Fariello**

**Directora: Gabriela Hoz**

**Montevideo, octubre de 2021**

## Índice

Marco Teórico .....	3
Enseñar Ciencias Sociales en la Escuela Primaria .....	3
La Enseñanza a través de Preguntas y Problemas .....	4
La Enseñanza de un Tema Social y Controvertido .....	6
La Lectura y la Escritura como Herramientas para Aprender .....	9
Lecturas Para Aprender .....	10
Escrituras Para Aprender .....	12
Condiciones Didácticas e Intervenciones Docentes .....	18
Interrelación entre Lecturas y Escrituras .....	21
El Lugar del Docente y el del Alumno .....	23
La Organización del Contenido y su Secuenciación .....	24
Justificación del recorte, preguntas y objetivos .....	26
Justificación .....	26
Formulación del recorte .....	27
Preguntas .....	28
Objetivos .....	28
Decisiones metodológicas .....	28
Contextualización .....	28
Población .....	29
Diseño metodológico .....	30
La Observación de Casos .....	30
Diseño de la secuencia .....	33
Unidades de análisis .....	34
Análisis de los datos .....	35
Descripción analítica .....	35
Escritos transitorios .....	44
Intercambios durante la producción de escritos transitorios .....	44

Escritos conclusivos .....	51
Usos de los escritos transitorios .....	51
Intervenciones docentes durante la escritura de conclusiones provisionarias .....	55
Desafíos y decisiones de la escritura de conclusiones provisionarias .....	60
Conclusiones .....	70
Bibliografía .....	76

# CAPÍTULO 1

## Marco Teórico

Desde nuestra perspectiva, nos posicionamos desde una enseñanza indirecta y reflexiva. Es decir, que las propuestas de enseñanza tienen como punto de partida los conocimientos, hipótesis y saberes previos de los niños<sup>1</sup> donde se respetan los procesos de construcción individual. Concebimos a los sujetos como productores del conocimiento, en tanto el aprendizaje es un proceso de construcción y atendiendo a los aportes de Emilia Ferreiro (1979, p. 36); para que haya aprendizaje significativo tenemos que desarrollar prácticas de enseñanza con el propósito de que sean los sujetos quienes se apropien de los conocimientos y por ende que sean independientes, activos, reflexivos y críticos.

## Enseñar Ciencias Sociales en la Escuela Primaria

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

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

Si queremos contribuir a que existan individuos libres, autónomos y críticos, es importante que entiendan los distintos aspectos de la sociedad en la que viven, así como su propio papel dentro de ella. Es, pues, enormemente importante que los chicos aprendan a analizar los

---

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

fenómenos sociales y a verlos con una perspectiva crítica e histórica.  
(Delval, 1988).

En las últimas dos décadas, distintas investigaciones de Claudine Garcia-Debanc, Danielle Laurent, Michel Galaup, entre otros, buscan indagar y aportar sobre la importancia de los vínculos entre la enseñanza de las Ciencias y las Prácticas del Lenguaje. Estas investigaciones buscan analizar la interrelación entre las distintas didácticas y su implicancia en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Es así que desde la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y las de las Ciencias Sociales, investigadoras como Delia Lerner, Alina Larramendy, Liliana Cohen, Ana María Espinoza, Egle Pitton, Adriana Casamajor y Cinthia Aziz, entre otros, siguen buscando un diálogo que nos permita identificar cuáles son las mejores prácticas de enseñanza, cuáles son los obstáculos y problemas para que los niños lean y escriban para aprender. Intentaremos, humildemente, participar de dicho diálogo.

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

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

## **La Enseñanza a través de Preguntas y Problemas**

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

Adherimos a una enseñanza a partir de la problematización del conocimiento que proponga preguntas que habiliten el intercambio, la reflexión y la construcción individual y colectiva. Para generar un aula donde circulen las ideas previas, las hipótesis, los supuestos y los saberes, donde exista la posibilidad de discrepar, de confrontar

argumentos y posturas, tiene que haber una maestra disponible para generar situaciones donde se pongan en juegos estas situaciones.

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

La función de la pregunta, entonces, no solo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. De este modo, la pregunta tiene sentido y ayuda a construir sentidos compartidos entre quienes la abordan. Alumnos y docentes podrán pensar en un problema en común, lo cual implica decidir cuál de las respuestas posibles es más atinada y qué argumentos la sustentan. Las preguntas con sentido ayudan a pensar solos y a pensar con otros.

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

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

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

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

La función de las Ciencias Sociales en la escuela es, principalmente, desnaturalizar las representaciones de la realidad social, rigidizadas a través de las experiencias sociales necesariamente acotadas de cada estudiante. Y esto supone ampliar esa experiencia social, ofreciendo

en la escuela un plus de experiencia que no brinda el entorno social inmediato.

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

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

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

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

## **La Enseñanza de un Tema Social y Controvertido**

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



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

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

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

Milita Alfaro (2013) quien se ha dedicado, especialmente al estudio e investigación, acerca de la fiesta de carnaval en Uruguay sostiene que la invención de un “carnaval a la uruguaya” le ha ido dando determinadas características propias como el hecho de ser un “carnaval cantado, bailado y significativamente hablado” (p.17).

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

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

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

Durante el pasado reciente, la propuesta de algunas murgas, desde sus textos escritos para cantar, cargó de significados simbólicos a la voz de estos actores sociales que entre permisos y prohibiciones asumieron la tensión entre “el decir y no decir”. Algunos espectáculos de murga fueron adhiriendo a un dolor y reclamo compartido con parte de la sociedad, ya no solo inscriptos en la crítica y el humor tradicional, sus textos

cantados dejan evidencia de una posición que perdura de “rechazo al olvido” (Chouitem,2018, p.132)

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

Dicho “lugar de memoria” otorgado al carnaval adquirió una proyección que llega hasta nuestros días, algunas murgas del carnaval uruguayo siguen recuperando temáticas controvertidas, que son polémicas instaladas en la sociedad como las vinculadas a los crímenes contra los Derechos Humanos durante la última dictadura en Uruguay. Es este uno de los temas que se hace presente a través de la crítica murguera y que forma parte de la vida cotidiana de los niños de todas las edades.

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

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

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

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

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

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

Enseñar el pasado reciente promueve la construcción de la memoria colectiva de la historia común. Es una historia dolorosa y en carne viva, en la que algunos de los actores sociales involucrados están vivos, otros murieron y a otros los desaparecieron. Conocer la Historia de la sociedad es parte del Derecho a la educación y es responsabilidad de la escuela promover estos conocimientos y saberes.

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

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

## **La Lectura y la Escritura como Herramientas para Aprender**

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

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

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

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

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

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

## **Lecturas Para Aprender**

Distintos autores, como Goodman (1992), señalan que, a principios del siglo XX, leer significaba identificar distintas palabras, por lo que se consideraba que un buen lector comprendía el texto cuando podía extraer el significado que le ofrece el mismo, el significado está en las palabras y el lector debe descubrirlo. Esta idea aún persiste en nuestras aulas. Desde nuestra perspectiva planteamos, tal como señala Beatriz Aisenberg (2005, p. 122) que

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

En tanto consideramos el aprendizaje desde una perspectiva apropiativa del conocimiento, donde el proceso de construcción ocurre por sucesivas aproximaciones,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Escrituras Para Aprender**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

comprender a otros lo que ellos mismos comprenden (Debanco, 2009, p. 4)

Entender la escritura en términos de proceso permite trascender su opacidad, - concepto en el que profundizaremos más adelante- y dar luz sobre lo que están pensando los niños al momento de escribir, los problemas que enfrentan y las ayudas o acompañamientos que requieren.

Escribir es una tarea ardua y compleja desde el punto de vista cognitivo, exige una disposición del sujeto frente al conocimiento que, entendemos, es posible en tanto cada uno se apropia de ese conocimiento, participa y es responsable de lo que se está produciendo. Dice al respecto Flora Perelman (2005. p. 8)

Nuestro presupuesto es que, en la elaboración resuntiva, se ponen en marcha procesos de conceptualización y, por ello, coincidimos con Aisenberg (2003) quien señala que, en definitiva, “leer historia es aprender historia”: “Leer es construir significado en la interacción con un texto. Construir el significado de un texto de historia supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en una trama consistente, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. En fin, leer historia es aprender historia” (Aisenberg, 2003. p. 4).

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

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



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

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

Quien produce un texto escrito y quien recibe dicho texto, generalmente, no comparten el espacio-tiempo. Ante esa distancia, es que la función epistémica de la escritura tiene un papel predominante, en tanto le exige a quien lo escribe, transitar por un proceso dialéctico entre ser escritor y ponerse en el lugar de los lectores potenciales. Esto hace necesaria la explicitación de aspectos que, en la oralidad se dan naturalmente, debe explicitar, al máximo, el contexto, con el objetivo de evitar ambigüedades o posibles confusiones por parte del lector, para que éste pueda entrar al “mundo del texto” tal como se pretende.

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

El modelo de “decir el conocimiento” explica cómo es posible llegar a producir textos coherentes sin un plan previo, partiendo de una representación inicial de la tarea que comporta dos dimensiones, el tema sobre el que se ha de escribir y el tipo de género que se adecúa a la tarea. Sobre esta base el escritor construye unos “identificadores”, a nivel conceptual y/o discursivo, que utiliza como estímulos para buscar en la memoria algún elemento que sea pertinente en relación a la tarea asignada y que le permita empezar a elaborar el texto. Una vez encontrado este elemento, el escritor produce una primera “porción” de texto, que utiliza para generar nuevos identificadores de tópico y de género y reiniciar de este modo la búsqueda en memoria de un nuevo contenido. Este proceso se produce una y otra vez, hasta que el

escritor ya no es capaz de encontrar más ideas, o simplemente decide dar por finalizado el texto.” (2000, p. 72)

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

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

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

El modelo de “transformar el conocimiento” supone un cambio importante en la medida en que pone de manifiesto que esta manera de escribir hace posible que el escritor, no sólo aprenda o modifique sus conocimientos respecto al tema o contenido sobre el que escribe, sino que también le permite mejorar sus conocimientos discursivos. En otras palabras, el escritor que utiliza esta estrategia de escritura no sólo aprende acerca de lo que escribe, sino que también aprende a escribir. Como señala acertadamente Boscolo (1995), lo que caracteriza a un experto en cualquier ámbito es que “no sólo resuelve un problema, sino que también aprende de la solución” (Miras, 2000. p. 74).

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

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

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

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

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

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

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

otorgar a los alumnos cierto poder sobre el tiempo didáctico e instalarlos en la duración, favorecer la construcción de una memoria de la clase –y la participación de los niños en dicha construcción, distribuir las funciones del docente y los alumnos de tal modo que estos últimos puedan asumir la responsabilidad de comprender y de validar sus interpretaciones, que tengan la oportunidad de construir los conocimientos y estrategias necesarios para hacerlo, articular el trabajo colectivo, grupal e individual de tal modo que todos los alumnos puedan beneficiarse con los aspectos productivos de la interacción cognitiva al mismo tiempo que asumen la responsabilidad del proyecto

de aprendizaje y, en particular, la responsabilidad de comprender lo que leen. (Lerner, 2002, p. 6)

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

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

## **Condiciones Didácticas e Intervenciones Docentes**

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

Entendemos que una de las condiciones didácticas fundamentales, es otorgar oportunidad para que los niños actúen como lectores y escritores plenos. Delia Lerner plantea que los alumnos solo se formarán como lectores autónomos si pueden ejercer como tales en el aula y para ello son necesarias dos condiciones “operar sobre la relación tiempo-saber de tal modo que los alumnos puedan anticipar lo que sucederá y conservar la memoria de la clase para que ellos puedan retomar lo ya aprendido y relacionarlo con lo que se está aprendiendo” (2000, p.3).

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

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

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

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

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

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

Por otra parte, los alumnos participan en la construcción de la memoria colectiva: en situaciones de trabajo de trabajo del grupo total es posible discutir y llegar a acuerdos sobre cuáles son los aspectos que es importante recordar en función del propósito que se persigue y de los temas que se prevé abordar (...) y cuando el trabajo se desarrolla en pequeños grupos, cada grupo asume la responsabilidad de comunicar a los otros miembros de la clase los aspectos que considera importante retener y se encargó entonces de seleccionarlos (Lerner, 2000. p. 7)

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

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

Trabajar con varios textos sobre el mismo tema tiene un valor específico cuando se trata de aprender Historia: permite que los alumnos se aproximen a diferentes perspectivas acerca de los mismos procesos históricos o aspectos complementarios de un problema, permite también que puedan encontrar en un texto respuestas posibles para interrogantes formulados al leer el anterior o bien discrepancias entre los textos en relación con ciertos hechos. (Castedo, 2008, p. 29)

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

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

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

En el sentido de lo expresado, la marcha ascendente permite al docente la identificación de los problemas planteados. En tanto dicha organización se complementa y articula con otra forma de organización de la marcha de la enseñanza; la organización descendente que “comienza con el trabajo colectivo y desemboca en el trabajo individual o por parejas” (Lerner, 2002, p.9)

En ambos casos la intervención docente es central para promover que los niños progresen en sus posibilidades de comprender aquellos contenidos que se desarrollan en el aula, reivindicando como expresa Lerner (1996) la palabra “enseñanza”. Siguiendo

a la autora, adherimos a que es el docente quien recupera los problemas evidenciados o aspectos relevantes, provee información, promueve la discusión sobre dichos problemas, da oportunidad para coordinar y confrontar con nueva información, orienta o restringe su intervención en la resolución cooperativa de situaciones problemas, alienta a sus alumnos hacerlas públicas, limita su ayuda, solicita justificaciones, habilita el espacio de discusión e intercambio reflexivo.

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

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

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

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

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

## **Interrelación entre Lecturas y Escrituras**

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

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

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

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

La interpretación o producción colectiva de textos habilitan y promueven dinámicas y modalidades de trabajo para aprender Ciencias Sociales.

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

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

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



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

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

## **El Lugar del Docente y el del Alumno**

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

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

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

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

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

En el sentido de los contenidos sociales, Gabriela Hoz expresa que “los niños tienen una visión idílica del mundo social viéndolo como un terreno de cooperación y de ayuda mutua, regido por un orden completamente racional (2016, p.8).”

La afirmación precedente nos lleva a pensar que es posible, a partir del abordaje de contenidos sociales, posicionar al alumno en situación de conflicto con respecto a esa mencionada “visión idílica” y poner en discusión problemas sociales, dar a conocer o cuestionar ideas, ampliar su universo de interpretación, dar lugar al avance en los conocimientos sobre el mundo, reconstruyendo con ellos la historia, democratizando saberes y construyendo ciudadanía.

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

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

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

## **La Organización del Contenido y su Secuenciación**

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

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

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

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

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

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

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

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

## CAPÍTULO 2

### Justificación del recorte, preguntas y objetivos

#### Justificación

Enseñar a leer y escribir es parte de una responsabilidad elegida por todos aquellos que entendemos la educación como el espacio privilegiado de democratización del conocimiento. Para eso es preciso que la escuela brinde la oportunidad en tiempos y espacios para que cada vez más niños sean participantes de la cultura escrita.

Desde los inicios de la escolaridad es posible que los niños, que aún no leen y escriben convencionalmente, participen de situaciones de lectura y escritura ya sea a través del maestro o por sí mismos.

En el marco de la lectura y escritura como herramientas para aprender Ciencias Sociales en los inicios de la escolaridad se inscribe el recorte que busca indagar **la escritura a través del docente de conclusiones sobre pasado reciente en primer grado.**

Desarrollada a través de la maestra, la escritura, puede adquirir un alcance significativo para entender y poner en evidencia algunos de los problemas que los niños enfrentan al producir un texto nuevo en esa situación de dictado al docente. Las situaciones de escritura a través del maestro cumplen con la función primordial de descentrar a los niños del sistema de escritura, en esas situaciones el lápiz lo tiene el maestro y eso hace que no tengan que pensar con qué letras escribir, pero sí van a tener que tomar decisiones sobre qué van a escribir y cómo lo harán, comportándose como autores del texto.

Al respecto de estas situaciones Espinoza, A; Pitton, E; Casamajor, A; Aziz, C. (2012) sostienen

“que es el maestro el que se hace cargo de “poner sobre el papel” las ideas pero es en conjunto con los alumnos que se piensa, se discute y se decide qué escribir y cómo. 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 proponen leer, releer, revisar, modificar lo escrito

con el propósito de encontrar “la mejor forma” de comunicar ciertas ideas (p. 258)

Cuando el propósito de la escritura es, como en este caso de indagación, producir conclusiones después de estudiar un tema es importante precisar su carácter provisorio considerándolos como

textos cuya composición hay que terminar de concebir mientras se escribe, aunque ya se sepa mucho (...) se inicia el texto creyendo saber lo que hay que escribir, pero en el transcurso vuelven a aparecer dudas y controversias que son muy productivas para seguir comprendiendo” (Castedo, 2018, p. 34)

Indagar en una situación de escritura de conclusiones a través del docente, adhiere a la idea de ubicar dichas prácticas con centralidad en la producción del conocimiento e identificar aquellas condiciones didácticas que hacen posible resguardar su función epistémica, que como expresan Espinoza, A; Pitton, E; Casamajor, A; Aziz, C. (2012) es distintiva del modelo de “transformar el conocimiento” que Scardamalia y Bereiter (1992) proponen para analizar lo que “sucede en la mente de los escritores” en momentos de composición escrita. (255)

Dicha situación se inscribe en una secuencia didáctica para abordar como contenido específico las relaciones entre actores sociales y pasado reciente, asumiendo desde la enseñanza la formación del ciudadano, su pensamiento crítico, reflexivo y propio, dando lugar a la construcción de conocimientos que le permitan identificarse, discutir, comprender e incidir en la realidad social de la que es parte.

Porque leer y escribir es tarea irrenunciable de la escuela, es que se buscará en esta indagación contribuir al diálogo para identificar prácticas de enseñanza consideradas productivas y que den cuenta de los desafíos que se le presentan a los niños cuando leen y escriben para aprender en primer grado.

## **Formulación del recorte**

La escritura a través del docente de conclusiones sobre pasado reciente en primer grado.

## **Preguntas**

1. ¿Qué desafíos de escritura deben resolver los niños al escribir escritos transitorios en el marco de un proceso de estudio?
2. ¿Qué intervenciones docentes son productivas para la recuperación de contenidos?
3. ¿Cómo se recuperan los contenidos trabajados en las conclusiones?
4. ¿Cómo se utilizan los escritos transitorios producidos en el marco de la secuencia en relación a la producción de un texto nuevo?
5. ¿Qué desafíos de escritura deben resolver al escribir conclusiones sobre el pasado reciente?
6. ¿Qué decisiones van tomando los niños durante el dictado de conclusiones?

## **Objetivos**

- Describir las condiciones didácticas que posibilitan el desarrollo de situaciones de escritura a través de la maestra para aprender en primer grado.
- Precisar algunos desafíos a los cuales los niños se enfrentan cuando producen escrituras a través de la maestra en el marco de una secuencia de trabajo sobre el pasado reciente.

# **CAPÍTULO 3**

## **Decisiones metodológicas**

### **Contextualización**

La propuesta de investigación contempla el diseño y realización en aula de una

secuencia didáctica, así como la observación y análisis de situaciones específicas para abordar el recorte de indagación, en nuestro caso, escribir para aprender en Ciencias Sociales. La secuencia adscribe a un modo de trabajo “interdidáctico” que vincula los aportes de la didáctica de la Lectura y la Escritura y la de las Ciencias Sociales considerando a la lectura y la escritura como herramientas para aprender.

## **Población**

La secuencia se llevará a cabo en primer año en la Escuela Pública Urbana N° 292 “Alfredo Traversoni” con modalidad Tiempo Completo en el barrio Nuevo París de la zona oeste de Montevideo, Uruguay.

La población de niños que asiste a esta escuela proviene de sectores bajos desde el punto de vista socio económico, caracterizado por el trabajo informal y la precarización de la vivienda. Algunas de las familias se encuentran transitando o transitaron por procesos de autoconstrucción habitacional en el marco de proyectos orientados al realojo y regularización de asentamientos en el marco de políticas públicas integrales relacionadas a la vivienda, la formación educativa y la integración social, tanto del gobierno Nacional como Departamental en los últimos 15 años. En ese marco han sido múltiples los organismos públicos que han intervenido para inscribir de identidad al barrio, a través de la promoción no solo de vivienda como política de Estado<sup>2</sup>, sino de la construcción de espacios públicos al aire libre o la promoción cultural a través de centros sociales, recreativos, de educación no formal o del tablado popular.

En esa inserción territorial, la Escuela N° 292, ha transitado en múltiples oportunidades por la inclusión en sus aulas de propuestas artísticas como el teatro, el club de narradores que participa leyendo en otras instituciones barriales o la murga escolar en los grados superiores, espectáculo que forma parte de la muestra de fin de año. En ese marco se entendió posible desarrollar una secuencia que abordará la memoria y el pasado reciente, en primer grado, desde el carnaval y la literatura inscribiendo desde esa mirada “interdidáctica” las posibilidades de leer y escribir para aprender. Pensarlo como se ha expuesto supone también un intento para contribuir, como parte de la responsabilidad de la escuela, a la formación de la ciudadanía, la

---

<sup>2</sup> Plan Quinquenal de Vivienda. 2015-2019. Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente. Montevideo. Uruguay.  
Políticas desarrolladas por el departamento de Cultura 2015-2020. Intendencia Municipal de Montevideo

identidad y el tratamiento de temáticas que, a sabiendas de ser controvertidas, forman parte de la historia reciente de nuestro país.

El abordaje de indagación se realizará con 29 alumnos de primer año. Durante el desarrollo de la secuencia, estará presente la otra maestra de primer año quién colaborará con la grabación en audio o video de clases que serán unidades de análisis.

## **Diseño metodológico**

### **La Observación de Casos**

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

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

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

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



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

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

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

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

Para los investigadores, el contacto del estudio de casos con las situaciones de la vida real y su gran riqueza de detalles son importantes en la investigación. No hay mejor recolección de campo que el estar en contacto directo con el fenómeno investigado, vivir la situación, llegar a comprender porque se desarrolla determinado fenómeno y llegar a la interpretación más cercana a la realidad. (p.9)

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

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

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

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

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

Los testimonios son por tanto un recurso potente para utilizar en el aula pues los relatos en primera persona suelen ofrecer un conjunto de imágenes, de escenas, de situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resultan significativas para los alumnos y los acercan a la información histórica necesaria para explicar los fenómenos sociales, desde múltiples perspectivas. (Garriga, Pappier, 2018, p. 96)

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

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

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

### Diseño de la secuencia

<p><b>Primera etapa: La memoria ¿Qué es la memoria? Actores sociales y memoria: la murga y el permiso para decir</b></p>
<p><b>Lectura a través de la maestra:</b> Artículo periodístico: Título y fragmentos de una nota periodística acerca de la historia del carnaval uruguayo a la historiadora Milita Alfaro</p> <p><b>Lectura de los niños por sí mismos.</b> En duplas. Fragmentos de entrevista a actores sociales vinculados al carnaval: murguista Raúl Castro, antropóloga Ana Bello</p> <p><b>Lectura a través de la maestra.</b> Fragmentos del repertorio “Despedida del Gran Tuleque” interpretada por la murga Falta y Resto.</p> <p><b>Lectura a través de la maestra.</b> Fragmentos del repertorio “Los días sin memoria” interpretada por la murga La trasnochada.</p> <p><b>Escritura de los niños por sí mismos en duplas.</b> De textos provisorios que respondan a la pregunta ¿por qué para las personas es importante decir y recordar? <b>(Clase N° 5)</b></p> <p><b>Escritura a través de la maestra.</b> De texto colectivo que recupere y organice las ideas acerca de la importancia de decir y recordar. <b>(Clase N° 6)</b></p>
<p><b>Segunda etapa: Las libertades ¿por qué habrán sido censuradas? Libros y literatura, libros censurados en la dictadura<sup>3</sup></b></p>
<p><b>Lectura a través de la maestra.</b> Saltoncito de Paco Espínola (1948) Cuento clásico nacional, relato infantil. Se inicia la <b>toma de notas</b> luego de cada lectura con un cuadro que nos permita, al finalizar las tres lecturas, identificar temas comunes y establecer vínculos de la censura de los mismos.</p> <p><b>Lectura a través del docente.</b> En la selva hay mucho por hacer. Mauricio Gatti (1971) Texto narrativo, a partir de cartas.</p> <p><b>Lectura a través del docente.</b> La chacra en Perico (1947) Juan José Morosoli. Relato.</p> <p><b>Escritura por dictado a la maestra de un texto</b> para identificar los temas en común a partir de la toma de notas y analizar por qué habrán sido libros censurados. <b>(Clase N° 10)</b></p>
<p><b>Tercera etapa: Los derechos humanos y la libertad de expresión. Documentos y testimonios</b></p>
<p><b>Lectura a través de la maestra.</b> De texto disciplinar: documento historiográfico referente a la resistencia cultural hacia 1980 en Uruguay.</p>

<sup>3</sup> Libros censurados, ver: -Páginas prohibidas en Uruguay. CESPI. Consejo Municipal de Milán. -Helguera, M (2004) y Helguera, M: *A salto de sapo. Narrativa uruguaya para niños y jóvenes: configuración y vigencia del primer canon (1918-1989)*. Montevideo, Trilce.

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

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

**Entrevista a informante clave.** Entrevista a Raúl Castro

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

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

**Escritura a través de la maestra.** Conclusiones sobre pasado reciente: Memoria, cuentos y Carnaval. **(Clase N° 15)**

### **Unidades de análisis**

Como unidades de análisis se tomarán algunas de las situaciones de escritura desarrolladas en el marco de la secuencia, tanto de los niños por sí mismos como a través de la maestra.

Se observarán para analizar las situaciones N° 5 y N° 6 de la primera etapa, la 4ª de la segunda (clase 10) y la 5ª de la tercera (clase 15). Durante la puesta en aula se decide realizar una situación de revisión de la escritura de conclusiones y que también es objeto de análisis. La misma no fue concebida previamente, sino que se dio lugar a ella a partir de las primeras impresiones que son objeto de indagación de este trabajo.

La primera de ellas corresponde a una situación de escritura de los niños por sí mismos en duplas, en tanto las tres siguientes corresponden a situaciones de escritura a través de la maestra en forma de notas, conclusiones o revisión.

El análisis de las situaciones observadas se organizará en torno a tres ejes que permitan responder a las preguntas de indagación en tanto el recorte de investigación que nos ocupa, escribir como herramienta para aprender contenidos específicos: la escritura a través de la maestra de conclusiones sobre pasado reciente. Poniendo en relación con el Marco Teórico de referencia los ejes, que se exponen a continuación, darán lugar al análisis de la información obtenida:

- a. Intercambios durante la producción de escritos transitorios en el marco de la secuencia, como respuesta a pregunta o toma de notas para guardar memoria o reorganizar ideas sobre el tema de estudio.
- b. Intervenciones docentes que permiten recuperar contenidos y usos de las escrituras transitorias en el marco de la producción de conclusiones sobre el tema pasado reciente

c. Intercambios que den cuenta de los desafíos y decisiones de escritura que los niños enfrentan y van tomando durante la producción por dictado a la maestra de conclusiones sobre el tema pasado reciente: qué decir y cómo.

Los instrumentos para la recolección de datos serán provistos a partir de la transcripción de intercambios docente-alumnos durante los procesos de producción textual que serán grabados en archivos de audio y video (utilizado a los efectos de facilitar la transcripción) así como las escrituras resultantes en las diversas formas que tomen, ya sean notas, respuestas a preguntas o conclusiones.

## **CAPÍTULO 4**

### **Análisis de los datos**

#### **Descripción analítica**

La secuencia didáctica desarrollada en primer grado para abordar el contenido específico pasado reciente se formuló en torno al problema ¿Qué es tener memoria? La misma contó con tres etapas para abordar los temas: memoria, libertades censuradas, derechos humanos y libertad de expresión. Los tópicos referidos a memoria y libertades censuradas fueron abordados a través de la vinculación del carnaval y la literatura con fragmentos de repertorio de murgas y cuentos prohibidos durante la última dictadura militar en Uruguay, en tanto que el tópico derechos humanos y libertad de expresión se abordó con documentos disciplinares y testimonios.

Dado que nuestro objeto de indagación son las prácticas de lectura y escritura para aprender contenidos específicos, la secuencia contó con diferentes situaciones de lectura y escritura de los niños por sí mismos y a través de la maestra y cada una de ellas se centró en una pregunta, dando lugar a la problematización del conocimiento.<sup>4</sup>

Esta secuencia, que se desarrolló en una escuela con modalidad de tiempo completo, contó con 16 clases y se prolongó durante un mes. Se inició con una frecuencia diaria

---

<sup>4</sup> Ver apartado Enseñar a través de preguntas y problemas en Marco Teórico.

que se modificó luego optando por tres veces a la semana. Las modalidades de agrupamiento de los niños y la disposición del aula se adecuó a las particularidades de cada situación didáctica planificada y al tipo de intercambio que se propuso desarrollar: formas habituales en mesas de cuatro miembros, duplas, grupo total dispuesto en forma semicircular y en diferentes espacios de la escuela (aula, patio exterior o aula de videoconferencia). La duración de las clases osciló entre los 35 y 60 minutos.

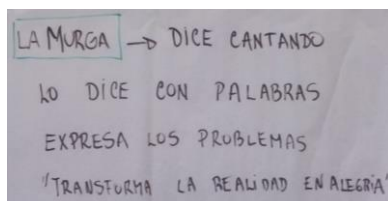
La primera etapa se desarrolló en torno a la pregunta ¿Qué es la memoria? tomando a algunos actores sociales involucrados en su recuperación en el marco de la fiesta del Carnaval Uruguayo: la murga y el permiso para decir. Se decidió utilizar como fuentes de información fragmentos de artículo periodístico, video documental y repertorios de murgas en videos y escritos.

La secuencia se inició con la lectura a través de la maestra de fragmentos del artículo periodístico titulado “La tristeza espantosa de un año sin tablados. Entre carnavales bárbaros y suspendidos” que recupera en formato de entrevista la visión de una historiadora a propósito de un problema del presente; la suspensión del carnaval producto de la pandemia de Covid19. Se acompañó con imágenes del carnaval de antes y se completó con el visionado de fragmentos de un video documental denominado “Carnaval del Uruguay”. Se habilitó un espacio para leer y hablar de nosotros “los uruguayos” donde la identificación con los sujetos estuvo presente. Los niños se encontraron como “parte de”, estableciendo interesantes reflexiones que luego retoman en el momento final del video con expresiones espontáneas del tipo “ahí fui yo”, “en esa calle era”, “yo vi eso”, “están las sillas es como que te están esperando”.

En relación al contenido que es objeto de enseñanza, el fragmento del texto periodístico que lo menciona permitió instalar el tema de pasado reciente como un momento o estado de situación de conflicto producto de la dictadura militar y durante la cual el carnaval no fue suspendido. Los niños no dieron indicios de conocer acerca de la temática.

La segunda actividad fue de lectura de los niños en pequeños grupos formados por lo menos con un lector con autonomía, condición didáctica necesaria para ingresar al contenido del texto y dar lugar al posterior intercambio y toma de notas. Los fragmentos de textos escogidos fueron recuperados de las voces de protagonistas del video documental: la historiadora Ana Bello y el murguista Raúl Castro, pone su énfasis en la pregunta ¿qué pueden expresar las murgas cuando dicen cantando? Los niños intercambiaron en torno a lo que sucede en los espectáculos de carnaval encontrando

indicios de porqué nos gustan o nos representan: la alegría que transmite y lo que dicen cuando cantan.



*Fragmento de notas de primeras clases*

Estas situaciones permitieron proveer de un contexto de información desde donde los niños pudieran comenzar a vincular lo que saben, en este caso el carnaval, y lo que van a ir aprendiendo acerca del pasado reciente, de los sujetos del carnaval como “actores sociales” y del tablado como lugar de memoria, instalando así el propósito de escuchar lo que dice una murga cuando canta para reconocer el problema social sobre el que está contando.

Las siguientes dos clases fueron de audición, lectura y análisis de dos canciones de murga. La selección del repertorio que se va a escuchar, leer e intercambiar es clave para el ingreso a la enseñanza del pasado reciente, son entonces la “Despedida del gran Tuleque” escrita por Mauricio Rosencof<sup>5</sup> e interpretada por la murga Falta y Resto en el año 1987 y “Los días sin memoria” escrita por Martín Souza y Sebastián Rivero e interpretada por la murga “La Trasnochada” en el año 2020. Ambas recuperan en dos momentos históricos distintos del país la controvertida temática de los conflictos, detenciones, desapariciones forzadas y violencia estatal durante la última dictadura militar en Uruguay.

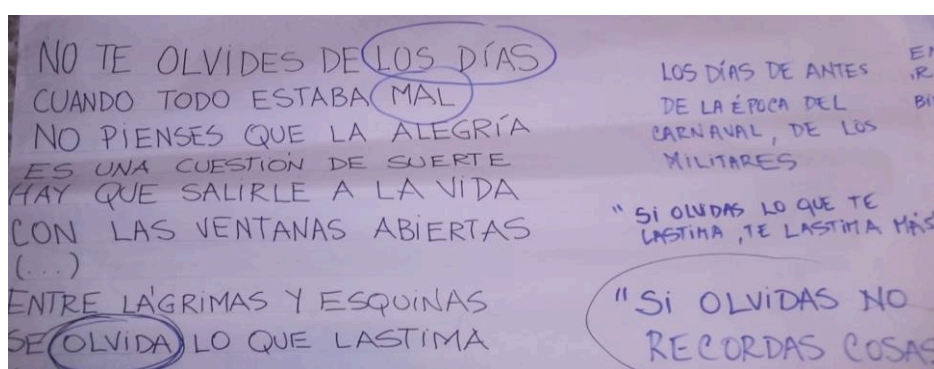
Se contextualiza el marco de escritura e interpretación de la canción “Despedida del gran Tuleque”. La docente provee información del autor. Desde las primeras impresiones, los niños identificaron algunos términos, palabras o ideas (volverá, sueña, ¿dios momo?, chiquitos, amor, uruguayos) que permitieron construir un camino para la interpretación sobre cuáles son los temas /problemas que la murga canta y tienen relación con el pasado reciente de nuestro país, periodo de dictadura militar. Las preguntas como ¿Qué quiere decir que el amor fue clausurado? o ¿quiénes serán los chiquitos que faltan? ¿por qué faltaran? abrieron las posibilidades de interpretación y establecimiento de relaciones para dar explicación a los problemas de la realidad que

---

<sup>5</sup> Escritor, dramaturgo, periodista y militante político uruguayo. Dirigente del Movimiento de Liberación Nacional Tupamaros fue detenido en 1972, permaneció como preso político hasta su liberación en 1985.

se dicen en la canción. Se vuelve a partir de este espacio a la idea de que el murguista “transforma la realidad en alegría” y así nos permite reflexionar, “nos cuenta a los uruguayos para que no pase otra vez”.

Durante la lectura e interpretación del segundo repertorio se puede observar que la continuidad en la temática dio seguridad a los niños para detectar indicios que había que escuchar para vincularlos con el contenido, así como para interpretar fragmentos del texto de la canción “Los días sin memoria” poniéndolos en relación con el pasado reciente respondiendo que se refiere a “los días de antes”, “de los militares”. En torno a los términos olvido y memoria explican “la memoria para saber dónde están las familias” “el recuerdo triste hay que saberlo”, “si olvidas lastima más”.

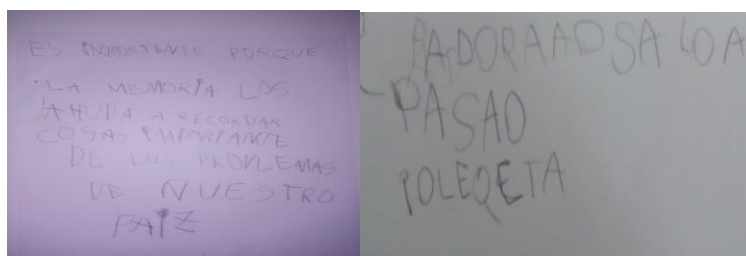


*Fragmentos de notas en intercambio acerca del segundo repertorio.*

Las siguientes dos clases son situaciones de escritura y se enfocan en una misma consigna ¿Por qué para las personas es importante decir y recordar? con dos situaciones didácticas diferentes: escritura de los niños por sí mismos en duplas y escritura a través del docente. Esta decisión supone atender a la diversidad en la marcha de la enseñanza.

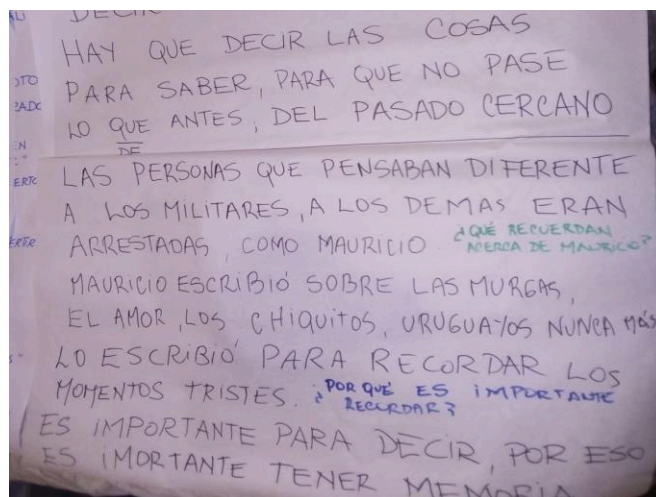
Se dispone a los alumnos en duplas con aproximaciones distantes con respecto al sistema de escritura para que esta no fuera un obstáculo al contar con por lo menos un escritor con cierta autonomía. Dialogan y responden siendo acompañados por la docente en algún momento de la tarea. Todos escribieron contenido pertinente desarrollando escritos que permitieron dar evidencias con respecto a cómo vienen aprendiendo el contenido específico, y a la vez que desafíos se les presentaron al momento de producir el escrito.





*Registro de escritura de los niños en duplas. Es importante porque la memoria nos ayuda a recordar cosas importantes de los problemas de nuestro país. Para recordar los antepasados y los que no están.*

El cierre de la primera etapa se desarrolla con una situación de escritura por dictado a la maestra que permita reflejar el proceso de estudio. Recupera la misma consigna de escritura en duplas para poner en común lo trabajado y advertir los conocimientos que se van construyendo en relación al contenido y a la pregunta ¿Por qué para las personas es importante decir y recordar? siguiendo lo expresado por Castedo M. (2021). Esta escritura que se entiende a la vez como una puesta en común “desde el punto de vista de la construcción del conocimiento social, constituye una nueva oportunidad para intercambiar sobre lo comprendido hasta entonces y para validar, modificar o revisar la forma de llegar a la respuesta” (p. 209).



*Fragmento de escritura por dictado a la maestra acerca de la importancia de decir y recordar.*

La segunda etapa se desarrolló en torno a: Las libertades ¿por qué habrán sido censuradas?, tomando como tópicos libros censurados en la dictadura. Los textos seleccionados fueron “Saltoncito” de Francisco Espínola, el cuento “La chacra” en el libro “Perico” de Juan José Morosoli y “En la selva hay mucho por hacer” de Mauricio Gatti.

Se desarrollaron tres situaciones de lectura a través de la maestra y una de escritura a través de la maestra. Se brindaron datos biográficos de Espínola y Morosoli antes de

leer, mientras que en el caso de Gatti fue después de leer para que no incidiera en la interpretación del cuento que fue escrito como cartas enviadas a su hija desde prisión. Al terminar cada situación de lectura de cuentos se desarrolló intercambio sobre lo leído y se fue completando un cuadro con notas dada la pregunta que permitió generalizar algunas ideas ¿Por qué habrán sido censurados? Este tipo de escrito intermedio que se construye progresivamente permite ir vinculando el contenido trabajado y guardar memoria para ser recuperada en instancias posteriores. Las consignas durante los intercambios atendieron al propósito de leer para aprender y durante ellos la “palabra hablada” de los otros, sus reflexiones habilitaron diversos análisis en torno a las problemáticas sociales que los textos revelan y que los niños interpretan de acuerdo a sus marcos asimiladores.

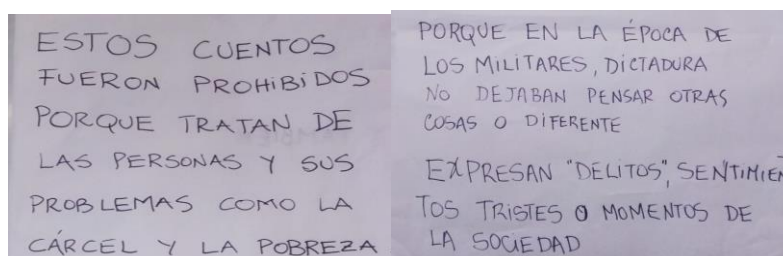
La primera situación combinó lectura y narración como decisión que permitió un encuentro total con el cuento Saltoncito. La estrategia didáctica empleada resultó potente por la gestualidad que acompaña la narración volviéndose un factor que contribuyó al compromiso con la lectura. Los niños vincularon la censura del cuento por el encarcelamiento del personaje con justificaciones diversas, desde las que consideraban la injusticia de la encarcelación “porque no había hecho nada”, “no pudo defenderse” u otras como “es como un manual para escapar, tenes que convencer a un guardia”, “ni siquiera haces un túnel”. En otros casos las justificaciones se vincularon a la actitud de Saltoncito, ideas más relacionadas a la justicia social a partir de las decisiones que tomó con respecto a impuestos y prisioneros: “ayudaba al pueblo” “lo escuchó”.

La lectura del cuento “En la selva hay mucho por hacer” recupera parte de lo reflexionado con el cuento Saltoncito y la temática de la cárcel. Se tornó una tarea más compleja para los niños identificar ¿qué querían arreglar los animales en la selva? Para esto la docente vuelve a leer el fragmento “*La selva es muy grandota...allí nacieron sus hijitos para los que los animales quieren levantar una selva donde nadie que trabaje lo que necesita le vaya a faltar...*” que permitiera dar cuenta de la vida en la selva y los requerimientos para que funcione, la vivienda, el trabajo, la alimentación. Luego y a partir de los datos biográficos del autor introducidos, algunos niños pudieron establecer algunas explicaciones acerca de porqué habría sido prohibido, además de la analogía del zoológico y la cárcel, con expresiones tales como “creo que se trata de él, del escritor”

En la situación de lectura de La chacra, los niños identificaron la participación de los sujetos y las condiciones de vida. Algunos refieren a “comen galleta dura” tomándose para realizar la relectura del fragmento que lo contiene “*Los chacareros suelen trabajar*

*toda su vida en tierras arrendadas. No siempre comen pan de trigo, sustituyéndolo con boniatos cocidos o galleta dura. Si trabajaran en sus propias tierras vivirían en habitaciones más saludables y cómodas*". La noción de arrendar presentó dificultad para los niños y cómo se vincula con la situación de pobreza y desigualdad que se expresa en el texto. Pensar la censura vinculada a las temáticas sociales que aborda el cuento no fue sencillo para los niños, las características del pensamiento infantil los llevaba a las experiencias de sus entornos próximos, a la pobreza en su comunidad. Vincular la temática a la importancia "de decir" que se venía trabajando a propósito de las canciones de murga permitió abrir un espacio para pensar en la pobreza o la desigualdad como problemas de la realidad del presente y del pasado reciente.

El cierre de la segunda etapa se desarrolla con una situación de escritura por dictado a la maestra, bajo la consigna de escritura que guio la toma de notas en el cuadro. Responder a la pregunta dictando a la maestra es recurrir nuevamente a considerar que este tipo de situaciones compromete la construcción de pensamiento y lenguaje, a la vez da cuenta al docente de cuáles son los conocimientos y relaciones que se van construyendo con respecto al contenido objeto de enseñanza.



*Notas previas a la escritura de síntesis acerca de ¿por qué habrán sido censurados?*

La tercera etapa se desarrolló en torno a: Los derechos humanos y la libertad de expresión. Se utilizó como fuentes de información textos disciplinares, documentos y obtener un testimonio a través de una entrevista.

La lectura del texto disciplinar extraído de Artagaveytia L, Barbero C. Historia 3 Mundo, América y Uruguay (1850-2010) recoge un conjunto de información relacionada con las expresiones culturales que oficiaron como resistencia a la dictadura durante el periodo de transición a la democracia entre 1980 y 1985. El texto que ubica a los sujetos atravesados por las expresiones culturales que permitieron la expresión de sus ideas en el período de transición hacia la Democracia resignifica lo trabajado hasta el momento. Se interpreta por el compromiso que los niños pudieron advertir una relación con los sujetos "ver a las personas" y la posibilidad de cambiar la realidad. El trabajo con este texto impresionó especialmente porque en las interacciones se iban apartando de las

“metáforas” de los cuentos. Los actores y conflictos sociales estaban presentes en las palabras de los niños: “oposición a la dictadura militar”, “es cuando la gente votó que no”, “que no a la dictadura militar”, “lo que decían las murgas es una manera de *protestar* sin decir lo que sentían”. En ese momento de la secuencia se pone de manifiesto siguiendo a Castedo (2021, p. 199) que los niños comienzan a tener en cuenta interrelaciones en los procesos sociales y logran advertir voces de distintos actores de sus intereses y conflictos.

A la vez se afirma que esta situación de lectura a través de la maestra de un texto historiográfico “difícil” es posible en el aula de primer grado porque le anteceden determinadas condiciones didácticas: continuidad y progresión en la temática durante un período prolongado, combinación de situaciones de lectura y escritura, acceso a información desde distintas fuentes, propósitos de lectura guiados por preguntas que permiten relacionar lo que los niños vienen aprendiendo con la nueva información aportada por los textos.

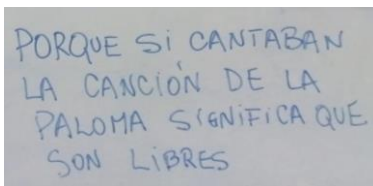
La estrategia didáctica de incluir un testimonio como fuente de información resultó uno de los momentos más significativos para los niños en el marco de la secuencia. Desde el inicio los niños han venido leyendo la voz de Raúl Castro en sus expresiones y canciones que ha cantado, y lo que dice acerca del carnaval, la murga y los problemas de la realidad. Conocer más de su vida a través de la lectura de la biografía y escribir preguntas para realizarle, así como la entrevista fueron situaciones didácticas de alto compromiso por parte de los alumnos. Las preguntas fueron desarrolladas con contenido pertinente: ¿Cómo se siente cantando con sus amigos y delante de las personas?, ¿Cómo vivió el murguista su pasado?, ¿Pidieron permiso para cantar y para decir lo que ellos pensaban?, ¿Qué otras cosas quiere expresar ahora? La entrevista fue realizada de forma virtual.<sup>6</sup>

Como actividad siguiente a la entrevista se realiza una escucha y espacio de intercambio de respuestas que conducen directamente al tema de los Derechos. Al interrogar acerca de ¿qué respuestas de Raúl nos sirven para entender más lo que sucedió en el pasado cercano de nuestro país? los niños establecen relaciones con lo que se va enseñando y aprendiendo “a él no le gustaba esa época militar”, “porque encerraban a las personas presos”, “no se podían expresar”. Esta respuesta da lugar a otra pregunta que intentó abrir las opiniones para advertir también lo diverso de la

---

<sup>6</sup> Participaron también los niños de la escuela N° 28 con su maestra Lucía Brusa, quién desarrolla esta secuencia en su aula de primer año. Los niños ya sabían de la presencia del otro grupo y se alternaron los turnos para realizar las preguntas que habían sido elaboradas por ellos y compartidas previamente entre las maestras para determinar la cantidad a realizar.

realidad social ¿Y él logró expresarse de alguna forma? Varios responden que sí y amplían “sí en las canciones que escribí”, “como en la de la paloma”, “la mano paloma”.



PORQUE SI CANTABAN  
LA CANCIÓN DE LA  
PALOMA SIGNIFICA QUE  
SON LIBRES

*Escritura por dictado a la maestra de reflexión acerca del testimonio del murguista Raúl Castro.*

Se dedica un tiempo al pasaje en que el entrevistado explica la noción de dictadura como “gobierno ilegal, que no es la expresión del pueblo ni de la democracia”, algunos niños expresan “no se podía votar” retomando la idea de democracia abordada con relación al término “transición” en la situación de lectura de texto disciplinar. Por otra parte, se dio lugar a la vinculación con la idea de “felicidad” que el entrevistado expresa, considerando que la ausencia de libertad hace que “el ser humano no se sienta feliz”. En este sentido tomar la idea de grupalidad como sostén y resistencia para esos momentos resultó pertinente comparando con lo que sucedía con los animales en el cuento “En la selva hay mucho por hacer”, dando lugar al valor de lo colectivo. Desde la intervención docente se propone pensar entonces ¿cómo escribía esas canciones, que nos contó? “que escribía con sus amigos” Con énfasis en el trabajo en grupo que se genera en la murga se propone detenerse a pensar en ¿por qué en esa época sería importante escribir, cantar, trabajar en grupo? “porque con sus amigos pudo expresarse bien, pensar”, “para ayudarse entre ellos”, ampliando una idea ya planteada en el texto acerca de la importancia de decir y recordar.

Luego y a través de la maestra se realiza la lectura de los artículos 1, 2, 3 y 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Esta situación significó un esfuerzo intelectual por parte de los niños que se mostraron en ocasiones menos participativos. Esto pudo deberse a la extensión de la secuencia, aspecto que puede ser revisado, pero también a la exigencia de la actividad en la que deben poner en relación lo que se viene aprendiendo con nociones abstractas como las que se ponen en juego en la lectura de los artículos.

El cierre de la tercera etapa se desarrolla con una situación de escritura por dictado a la maestra de conclusiones sobre el pasado reciente para los que se recupera información de los escritos transitorios elaborados en el proceso. Se propone planificar la escritura en torno a los tópicos trabajados. Los niños dictan los temas sobre los que va a versar el escrito dada la consigna ¿qué aprendimos acerca del pasado reciente? Definiéndose escribir sobre: dictadura militar, carnaval, cuentos y memoria. Luego se da

lugar al dictado de conclusiones. Es la primera vez que el grupo y la docente trabajan en la producción de un texto de estas características, teniendo como antecedentes de escrituras por dictado a la maestra las elaboradas como escritos transitorios en el marco de la secuencia. El esfuerzo cognitivo de los niños impresiona positivamente por lo que son capaces de recuperar luego del prolongado trabajo con esta temática controvertida. Y se confirma cómo, con aportes tímidos a veces, con breves frases o palabras van construyendo la escritura colectiva y que todos, desde su singularidad como sujeto de aprendizaje, se aproximaron al objeto de conocimiento abordado.

A partir de esta primera escritura, se decide realizar una revisión del texto, para recuperar aspectos de la temática que se dieron en el intercambio inicial pero que en la escritura quedaron “ocultos”. La propuesta de revisión consistió en expandir el texto producido, situación que puso el foco en el contenido. Para esta situación se utiliza el formato digital, proyectándose el texto escrito para los niños haciendo más ágil las tareas de ampliación y de reorganización del escrito.

La descripción analítica propuso un recorrido cronológico por la secuencia, remitiendo especialmente a aquellos aspectos que la vertebran dándole coherencia y sentido. En el siguiente apartado se espera dar cuenta de aquellas que fueron prácticas productivas de escritura para aprender contenidos específicos de ciencias sociales en primer grado, respondiendo a nuestras preguntas de indagación.

## **Escritos transitorios**

### **Intercambios durante la producción de escritos transitorios**

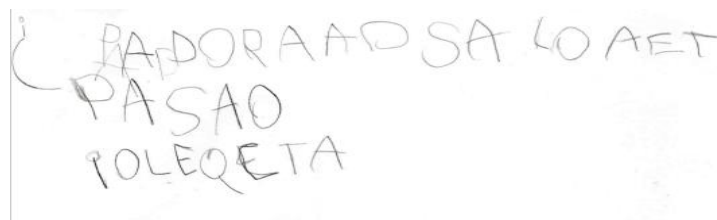
Para dar respuesta a las preguntas 1 y 2 se desarrolla el eje **a** que refiere a los **intercambios** durante la producción de **escritos transitorios en el marco de la secuencia**, como respuesta a la pregunta para guardar memoria o reorganizar ideas sobre el tema de estudio. Los datos para analizar son las clases 5 y 6 finales de la primera etapa donde se desarrolla una situación de escritura de los niños por sí mismos en parejas y una situación de escritura por dictado a la maestra bajo la misma consigna sobre por qué es importante decir y recordar. Y la clase 10 final de la segunda etapa donde se desarrolla una situación de escritura por dictado a la maestra acerca de por qué habrán sido censurados los cuentos leídos.

Los escritos transitorios que se analizan son producciones integradas a los aprendizajes desarrolladas en distintos momentos de la secuencia y adhieren a una concepción didáctica que ubica a la escritura con centralidad en la producción de conocimiento. Estos escritos por los niños en parejas o a través de la maestra, otorgan evidencias del pensamiento en construcción, huella o rastro de aprendizaje que permite dar cuenta del “estado de los saberes construidos” (García Debanc C, Laurent D, Galaup M. 2009. p.6)

Una de las situaciones de escritura que se analiza es aquella en la que se propone a los niños, organizados en parejas, escribir sobre por qué es importante decir y recordar. Los intercambios que se producen durante la escritura da cuenta de cómo las diferentes aproximaciones al sistema de escritura no son un impedimento para la producción.

Docente: Bueno chiquilinas me cuentan que escribieron acerca de ¿Por qué es importante decir y recordar?  
Ema: Para recordar  
Xiomara: (Mirando la escritura) Para recordar a los antepasados y los que no están.  
Docente: Me parece interesante, vamos a terminar de escribir la idea entonces.  
Ema: No escribo mucho  
Docente: Bueno entonces empezamos de nuevo. ¿Qué decía?  
Xiomara: Para recordar a los antepasados y los que no están.  
Docente: ¿Y ya está todo? ¿Me muestran? ¿Acá que dice? (señalando una parte del escrito)  
Xiomara: Y los que (mirando la escritura i/Y o/los) Ah no  
Docente (Advirtiendo la duda de la niña que interrumpe la escritura se interviene indicando en el escrito y preguntando) ¿Acá dice “y los que”? ¿O falta algo? ¿Qué dicen que les falta?  
Xiomara: (vuelve señalando el escrito) y los que, la o, ¡no! la que, de queso, (sonríe) pero no se cómo es  
Docente: ¿Se acuerdan que está el abecedario para fijarse? cuando terminen eso me llaman (se paran y corren a buscar)  
(La docente recorre otros grupos de trabajo. Luego vuelve con esta pareja)  
Docente: Bueno ¿me cuentan cómo les quedó?  
Xiomara: (Mirando el escrito: PADORAAOSA LO AETPASAO YOLEQETA, Lee sin realizar señalamiento)  
Para recordar a los antepasados y los que no están.  
(Mientras Xiomara lee lo escrito, la docente va escribiendo debajo para no perder el sentido de lo que se quiso expresar en la escritura)  
Docente: ¿Qué más escribieron?  
Ema: Nada más  
Xiomara: Nada más, escribir nada más.

(16/7/21)



PADORAAOSA LO AET  
PASAO  
YOLEQETA

*Muestra de escritura. PARA RECORDAR A LOS ANTEPASADOS Y LOS QUE NO ESTÁN.*

A través de este dato podemos ver que los niños contaban con sus propios conocimientos sobre el sistema como suficientes para responder por escrito a la pregunta. La descripción de la interacción da cuenta de una de las condiciones didácticas requeridas para la escritura que es tener conocimiento sobre lo que escribir, en tanto eso esté dado, las distintas aproximaciones al conocimiento del sistema no son un obstáculo sino un potente recurso para seguir aprendiendo, ya que deben volver a su propia escritura, leer y establecer relaciones entre lo que quieren decir (el contenido) y cómo lo dijeron (la escritura). Si bien una de las niñas es la que escribe, la otra da cuenta de saber lo que se está escribiendo ya que es quien toma la palabra y responde a la pregunta de la docente con una idea que queda como huella en la escritura. La intervención docente en este caso se centró en el contenido y facilitó el uso de los portadores de información del aula (abecedario) para resolver un problema de escritura que fue saber cuál es la "Q".

Veamos otro ejemplo de la misma clase:

Docente: Así que ¿Qué están escribiendo entonces?  
Jazmín: (Quien escribe lo que dicta Ivan) Estoy escribiendo que porqué  
Iván: (Interrumpe) Porque sino no recordas nada  
Docente: ¿Porque sino qué?  
Iván: (Más pausado) Porque sino no recordas nada  
Docente: Bueno, dale, termina eso y después le agregas lo que habías dicho vos te acordás que era Jazmín  
Jazmín: Porque sino no podés pensar  
Docente: Bueno, dale.  
(La docente recorre otros grupos de trabajo. Luego vuelve con esta pareja)  
Docente: (Mientras Jazmín escribe la idea de Ivan) A ver, ¿cómo vamos hasta ahí?  
Jazmín: (Comienza a leer) Porque sino no  
Docente: A ver espera, fijate. A ver, anda leyendo. Leelo en voz alta si querés  
Jazmín: (Lee lo escrito) Porque sino no recordas  
Docente: ¿Porque sino no recordas?  
Jazmín: (Mientras escribe) Nada  
Docente: Bien  
Jazmín: ¿pongo la d?  
Docente: Sí  
Jazmín: Me salió más grueso  
Docente: Bueno, no importa dale, seguimos escribiendo igual.  
Ivan: (interrumpe) Sabés que yo una vez  
Docente: Espera Ivan, así terminamos esta idea, hasta ahí escribieron porque si no recordas nada  
Jazmín: (pensando) Mmm  
Docente: Vos me habías dicho que... ¿Te acordás de lo que me habías dicho, Jazmín? Para vos ¿qué no podías hacer si no recordás? ¿Qué te impedía? Te acordás que vos me dijiste que si no recordabas no podías ¿qué?



Jazmín: Leer... ¡no! pensar

Docente: Bueno, dale, terminalo entonces

Iván: Si no tenés memoria, no recordas ningún juego, ninguna canción

Docente: Bien.

(16/7/21)

PORQUE SI NO RECORDAS NADA  
NO PODÉS PENSAR

*Muestra de escritura. PORQUE SI NO RECORDAS NADA NO PODÉS PENSAR.*

El dato que antecede da muestra de la participación complementaria de la pareja en la escritura, ambos aportan a la construcción de la idea a escribir y dar respuesta a la pregunta. Un desafío que se observa es que uno de ellos no pudo sostener el dictado obligando al otro a guardar en su memoria la idea dictada inicialmente por su compañero. Este desafío de la escritura en parejas nos habla de la responsabilidad sobre los roles y la exigencia que eso significa para uno de los miembros de la dupla. La intervención docente en ese momento resulta productiva para contribuir a sostener en la memoria el contenido sobre el que se está escribiendo e inclusive a mantener la relación complementaria entre las ideas de uno y de otro niño para que puedan quedar textualizadas.

A continuación, exponemos otro de intercambios que se realizan durante la producción de **escritos transitorios colectivos** que permite analizar los desafíos y las intervenciones docentes que consideran “la escritura como un medio para sostener preguntas e ideas provisorias que sería muy difícil recordar durante un tiempo prolongado” (Castedo M., 2021, p.202). Las mismas no solo permitieron reorganizar lo que se viene aprendiendo sino guardar memoria para ser revisitada en oportunidad de nuevos intercambios de lectura o escritura para aprender dentro de la secuencia, como es el caso de las conclusiones.

En el siguiente fragmento los niños dictan por primera vez a la maestra acerca de la importancia de decir y recordar.

(...)

Facundo: Que cuando las personas que pensaban diferente eran arrestadas

Emily: Como Mauricio

Docente: Escribo eso (Escribe: CUANDO LAS PERSONAS PENSABAN DIFERENTE ERAN ARRESTADAS, y pregunta) ¿Diferente a quienes?

Facundo: A los militares, diferente a los militares

Anyeline: Pensaban diferente a los demás

Docente: (Escribe: ERAN ARRESTADAS, pregunta) ¿Cómo quién me dijiste? Vos me dijiste Facu (Lee) Las personas que pensaban diferente eran arrestadas) ¿Cómo quién nombraron?

Emily: Mauricio

Docente: ¿Quién era Mauricio?

Facundo: Mauricio, que pensaba diferente a los militares.

Docente: ¿Y qué escribió? ¿Y se acuerdan que canción escribió Mauricio?

Emily: De la murga, del amor y de los niños

Docente: ¿Se acuerdan de esa canción?

Anyeline: Sobre los niños que faltan

Facundo: De los chiquitos que faltan y los chiquitos que vienen.

Giovanni: Y uruguayos nunca más

Docente: Miren estoy escribiendo acá. Fui escuchándolos y escribiendo LAS PERSONAS QUE PENSABAN DIFERENTE, A LOS MILITARES, A LOS DEMÁS ERAN ARRESTADAS COMO MAURICIO. MAURICIO ESCRIBIÓ SOBRE LA MURGA, EL AMOR, LOS CHIQUITOS Y URUGUAYOS NUNCA MÁS. ¿Para qué escribió sobre eso?

Bianca: Para recordar.

Emily: Para recordar los problemas

Facundo: Para recordar esos momentos.

Eliana: Para recordar los momentos tristes.

Facundo: Para cuando salga contarlos.

(19/7/21)

El dato da evidencia de la recuperación del contenido y la progresión en la temática con respecto a los escritos formulados en parejas. Dado que se busca que el mismo refleje el proceso de estudio lo que se escribe es lo que los niños “dicen” de la forma que lo “dicen”, la docente escucha y va escribiendo al ritmo de lo que expresan los alumnos. La continuidad en la temática, a través de los intercambios en torno a lo leído (y escuchado) como condición didáctica se expresa en la participación de los niños que recuperan parte de las problemáticas sociales expresadas en las letras de las murgas escuchadas e inclusive las motivaciones de sus escritores o intérpretes.

Este tipo de intercambios en torno al contenido promovidos por dejar registro de lo estudiado también se hace presente en otras instancias de la secuencia. En el fragmento que analizaremos a continuación, los niños son desafiados a establecer generalizaciones con respecto a porqué habrán sido censurados los cuentos leídos (situación de la segunda etapa de la secuencia).

Docente: Entonces ¿Ese puede ser un motivo por el cual no se podían leer?

Anyeline: Sí porque esos cuentos algunos los hicieron para expresar lo que sentían con lo que querían decir, porque estaban en la cárcel

Docente: ¿Cómo qué?

Anyeline: Como lo que querían decir, que estaban en la cárcel

Docente: Esos cuentos ¿que expresan entonces?

Anyeline: Expresan lo que ellos pasaron

Docente: ¿Quiénes son ellos?

Anyeline: Las personas, los detenidos.

Docente: Bueno, dicten despacito

Anyeline: (dicta) Porque esos cuentos expresan

Docente: (Escribe PORQUE ESOS CUENTOS) ¿Qué expresan entonces?

Anyeline: (dicta) Expresan que fueron a la cárcel, que fueron detenidos

Romina: Pero no había hecho ningún delito

Docente: (Escribe: EXPRESAN QUE FUERON A LA CÁRCEL) (Mientras termina de escribir pregunta)  
¿Qué más me dijo Romina que no pude escuchar?

Facundo: Que no hicieron ningún delito,

Docente: Los personajes de los cuentos decís, Romina  
(Romina asiente)

Facundo: Son cuentos no es *pa* tanto que te lleven a la cárcel a las personas los militares, por cierto, maestra, los militares Uruguayos.

Docente: ¿Decís a las personas que los querían leer, Facu?

Romina: Solo son cuentos

Marco: (responde) Pero no se podían leer

Facundo: No es *pa* tanto que sean cuentos para llevar preso a una persona

Anyeline: Ellos pensaban que se trataban de la cárcel

Docente: ¿Quiénes son ellos, Anyeline?

Anyeline y varios: Los militares

Facundo: (afirma) ¡Y se trataban!

Docente: ¿Será entonces que fueron prohibidos porque se trataba de la cárcel y en ese momento había muchas detenciones?

Varios: Sí

Romina: Que fueron presos y no hicieron ningún delito.

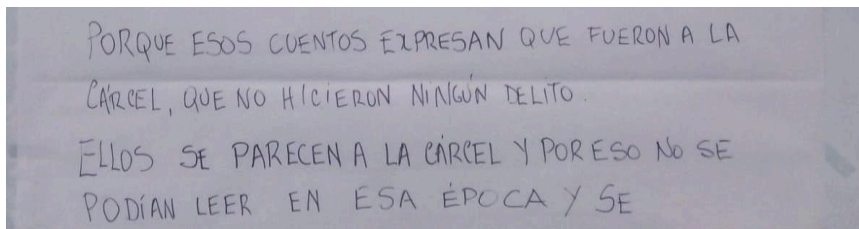
Docente: (Escribe: QUE NO HICIERON NINGÚN DELITO)

(28/7/21)

El desafío de escritura que se presenta a los niños está en poder hacer una síntesis reflexiva, no solo es “decir” sino relacionar por qué se prohibieron en esa época. En el fragmento se da cuenta de las transformaciones en la posición del dictante, pero también de la docente que es quién escribe. Con su intervención comienza a focalizar en el acompañamiento a la construcción de lo que se va a escribir, no solo escucha y escribe lo que dicen los niños sino que va pausando la escritura, pregunta, haciendo

que los niños vuelvan a pensar en lo que están dictando para escribir y a la vez recuperando el contenido.

Por otra parte, en lo que refiere a las intervenciones docentes para volver sobre el contenido a partir de lo que se va escribiendo se advierte que las preguntas conducen a respuestas en la que los niños problematizan el contenido expresadas a través de valoraciones y explicaciones con respecto a la temática. Se hacen evidentes en algunas expresiones de los niños las características del conocimiento infantil de la realidad social y sus elaboraciones originales.



*Fragmento de escritura por dictado a la maestra acerca de por qué los cuentos habían sido censurados*

En síntesis, se puede advertir también la opción por el orden ascendente en la articulación de situaciones de escritura que van desde el trabajo grupal a lo colectivo y que de acuerdo a lo expresado por Lerner D (2002) “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” (p.8)

Al mismo tiempo los fragmentos de intercambios seleccionados ubican a la intervención docente centrada en el contenido y dan cuenta de los desafíos y decisiones para ser escritos dando visibilidad al “papel de la escritura en el aprendizaje o, en términos aún más generales, su papel en el pensamiento” (Miras M. 2000. p. 66).

Durante la escritura por sí mismos donde se contó con un escritor con cierta autonomía. Se observa como desafío la definición acerca de sobre qué escribir y seleccionar de lo aprendido aquello que pudiera ser adecuado para responder, una vez acordado o definido vino la textualización y en general con roles atribuidos previamente comienzan a escribir en forma autónoma. En ese momento, otro desafío aparece que refiere al control sobre el proceso de escritura, en general quién escribe va realizando una tarea de revisión sobre lo que va escribiendo para asegurarse de que lo que quiere o tiene que escribir (porque le fue dictado) quede sobre el papel.

En el caso de las producciones por dictado a la maestra se observa una progresión en la problematización del contenido a través de la vinculación que se propone a los

niños entre la importancia de decir y recordar con el pasado reciente. Durante el intercambio la docente interviene referenciando las fuentes utilizadas, en este caso, los repertorios de murga que recuperan temáticas controvertidas en la sociedad como las limitaciones a la libertad de expresión, detenciones y desapariciones durante la última dictadura militar en Uruguay. También se advierten las posiciones que los niños van asumiendo con respecto a las problemáticas sociales, tal es el caso a la prohibición/censura de los cuentos, su vinculación con la temática que expresan y la conflictividad del momento histórico sobre el que se está aprendiendo.

Estas primeras situaciones dan evidencia de que se ha instalado un contexto de información específica para que los niños progresen en el aprendizaje del contenido pasado reciente asumiendo el desafío de otorgar, desde los primeros grados, la posibilidad de conocer y “discutir” acerca de la realidad social, sus actores, sus problemas como propósito de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria.

### **Escritos conclusivos**

Una vez que se ha desarrollado la secuencia, se propone escribir algunas conclusiones a las que se arriba después de todo lo estudiado.

En nuestro caso la situación de escritura de conclusiones es concebida como parte del proceso de aprendizaje pretende dar evidencia a través de los análisis de la función epistémica de la escritura al que nos referimos en el marco teórico.

Se escribe por dictado a través de la maestra con el propósito de dejar rastro/evidencia de lo aprendido reflexionando acerca de las relaciones entre actores sociales y pasado reciente en etapa final de la secuencia.

Con respecto a este tipo de situaciones de escritura colectiva Espinoza (2012) sostiene que es en “conjunto con los alumnos que se piensa, se discute y se decide qué escribir y cómo” (p. 258) afirmando que ellas configuran un escenario potente para trabajar aspectos constitutivos del aprendizaje, en este caso de las Ciencias Sociales.

La producción del escrito conclusivo atiende a los aspectos constitutivos del proceso de composición escrita: planificación, textualización y revisión.

### **Usos de los escritos transitorios**

Para responder a las preguntas 3 y 4 se desarrolla el eje **b** que recoge **usos de las escrituras transitorias e intervenciones docentes** que permiten recuperar contenidos en el marco de la producción de conclusiones sobre el contenido pasado reciente. Los

datos se extraen de la clase N°15, situación de escritura a través de la maestra de conclusiones

Como se mencionó en el eje que antecede, los escritos transitorios producidos durante el proceso de estudio tuvieron por función la reorganización de información y guardar memoria del saber en construcción para ser recuperados posteriormente.

El siguiente ejemplo aborda el uso de los escritos transitorios en la instancia de planificación de escritura de conclusiones dada la consigna: Lo que aprendimos acerca del pasado reciente.

Docente: Entonces lo que tenemos que hacer hoy es un poco conversar sobre esto que hemos estado aprendiendo desde hace varios días, hace ya casi un mes y han sido muchos los aportes. Si nosotros miramos para acá (señalando las carteleras donde están los registros en papelógrafo de los distintos escritos transitorios y notas de intercambio en torno a las canciones) miren todo lo que tenemos conversado. ¿Se acuerdan?

Varios: Sí

Docente: Les voy señalando y me dicen si se acuerdan sobre qué conversamos, se acuerdan lean las pistas y díganme si se acuerdan sobre que canción es ese texto que está allí

Bianca: Ahí dice la memoria

Martina: De la canción

Docente: ¿De qué canción, Martina?

Martina: La canción de la memoria

Docente: ¿Y en este otro texto (señalando el texto transitorio que lleva como título ¿POR QUÉ PARA LAS PERSONAS ES IMPORTANTE DECIR Y RECORDAR?) fue cuando me dictaron? que me dictaron se acuerdan, cuál fue la pregunta

Romina: (lee) La importancia de decir

Varios: (interrumpen) De decir y recordar

Docente: ¿Se acuerdan esa clase que me dictaron porque era importante decir y recordar?

Varios: Sí

Docente: Bueno, miren acá (señalando el cuadro de armado progresivo acerca de los cuentos con la pregunta ¿POR QUÉ HABRÁN SIDO CENSURADOS?)

Xiomara: El cuadro de los cuentos

Docente: ¿Cómo eran esos cuentos?

Byron: Estaban clausurados

Valentín: Te arrestaban si los leías

Theo: Eran prohibidos

Docente: Eso que dice Valentín podía suceder con las personas, pero ¿qué tenían en común entre ellos los cuentos?

Theo: Estaban prohibidos

Docente: Es lo que aprendimos, estaban prohibidos en la época de la dictadura militar. Entonces acá en este texto está donde estuvimos trabajando cuando ustedes me dictaron sus ideas de porque habrán sido censurados esos cuentos. ¿Se acuerdan?

(...)

Theo: (interrumpe) Mae, ¿por qué no escribís en el papel?

Docente: Porque estamos organizando las ideas sobre lo que vamos a escribir. (Indicando en la pizarra los tópicos) Vamos a escribir sobre la dictadura militar que dijo Ivan, las murgas, el permiso, los cuentos prohibidos y que otra cosa hablamos cuando vimos las canciones que trabajamos. ¿Sobre qué otra cosa vamos a escribir?

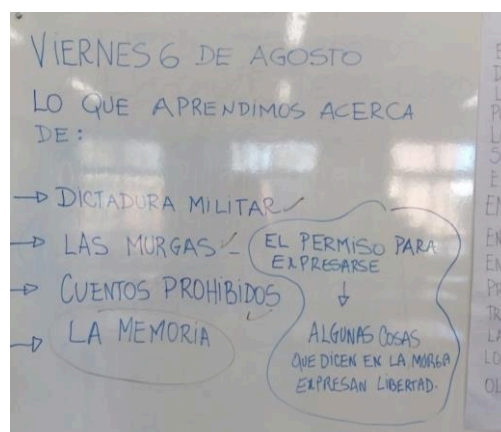
Giovanni: Y la memoria

(5/8/21)

En este fragmento de registro de clase, los escritos transitorios se emplean de modo previo a la textualización. La docente los utiliza para recuperar de forma global las temáticas abordadas en el proceso de aprender acerca del contenido específico pasado reciente. Se evidencia que todos están visibles y organizados para ser revisitados por los niños, con lecturas autónomas o a través de la maestra. También dan cuenta de tener indicios o “pistas” en donde los niños pueden focalizar para leer. En este caso, la intervención docente se vincula directamente con determinados señalamientos sobre los textos que les permita a los niños recuperar memoria de lo trabajado e ir en busca de información pertinente para luego textualizar.

Ahora bien, leer estos textos no requiere de un saber leer convencional exclusivamente ya que los niños pueden comprender las producciones porque son de autoría colectiva, fueron elaboradas por dictado a la maestra y es en las marcas/pistas, en la forma de la organización del escrito como el cuadro o el formato de las canciones donde los niños que aún no leen convencionalmente pueden establecer relaciones con el contenido que expresan. A la vez en la interacción con otros niños al momento de leer los escritos transitorios se da lugar a nuevas reconstrucciones del conocimiento que se está aprendiendo.

Cuando la docente va escribiendo en la pizarra las ideas que recuperan los niños a partir de la referencia a los escritos transitorios da cuenta que la escritura es útil no solo para recuperar ideas que sería difícil recordar durante un tiempo prolongado, sino también para organizar la información. (Castedo 2021. p. 202)



El ejemplo siguiente se puede observar el uso del escrito transitorio para la producción de un fragmento de texto nuevo dentro de la escritura de conclusiones.

Docente. Le agregue esto que dice Thiago a ver si completa la idea (lee) EN LA DICTADURA MILITAR ALGUNOS CUENTOS ESTABAN PROHIBIDOS. NO SE PODÍAN LEER) ¿por qué, se acuerdan?

Bianca: (entusiasmada) ¡Yo sé lo que pasa!

Docente: Dale, entonces te escuchamos

Bianca: En los libros, en algunos, en la selva y eso lo secuestran a los animalitos de su familia los ponen en la cárcel sin razón

Alexia: En el zoológico

Docente: Bien. ¿Entonces por qué dicen ustedes que no se podían leer?

Noemi: Porque son de la cárcel.

Valentín: Porque trataban de cazar animales.

Docente: Bueno, ¿se animan a mirar todos este texto? que nosotros escribimos ya, que lo escribimos hace un tiempo, mirenlo (lee el título) ¿Por qué habrán sido censurados? Y ustedes dijeron muchas ideas de por qué habían sido censurados. Me gustaría que todos juntos pudiéramos leer algunas de las ideas que construyeron hace algunos días. ¿O alguien quiere leer?

Bianca: (grita) Yo. (Lee en voz alta fragmentos del escrito transitorio, se cansa)

Docente: Yo sigo Bianca si te parece (lee) “Porque si algún cuento fuera de la cárcel estaba prohibido” “Estaban prohibidos porque estaba en la cárcel, lo escribieron en la cárcel...” “Porque esos cuentos expresaban que fueron a la cárcel, que no hicieron ningún delito” “Se trataban de las necesidades de las personas, de sus problemas” Entonces, chiquilines ¿qué más podemos decir de los cuentos y de por qué no se podían leer?

Marco: Porque era algo igual a la cárcel

Bianca: Por decir lo que piensan

Byron: Porque se trataba de la cárcel

Docente: ¿Entonces cuáles eran los temas que se trataban en esos cuentos que hacían que fueran censurados? Se acuerdan que los animales querían trabajar en la selva y las personas que vivían en la chacra?

Xiomara: Eran pobres, comían galleta dura.

Docente: Les voy a leer otra partecita en donde ustedes me dictaron (lee) “Estos cuentos fueron prohibidos porque se trataba de la cárcel y de la pobreza” Podemos tomar esa idea para ponerla en este trabajo se parece a lo que dijo Xiomara

Varios: Si

Docente: Entonces quien puede dictarmela, les leo hasta acá (lee) “En la dictadura militar algunos cuentos estaban prohibidos. No se podían leer y cómo seguimos

Bianca: Porque se trataba de cosas feas

Docente: (escribe y lee) PORQUE SE TRATABAN me dice la compañera, ¿(interroga) de qué?, ¿cuáles eran esos temas o problemas?

Iván: De la cárcel

Bianca: Y la pobreza

Xiomara: Porque se trataban de la cárcel y de la pobreza



Docente: Lo escribo, así como lo dijo Xiomara, (lee) "Porque se trataban (escribe) DE LA CÁRCEL Y DE LA POBREZA.

(5/8/21)

El fragmento escogido busca presentarse como una unidad en la que se vea como a partir de una idea dictada y textualizada se acude/usa al escrito transitorio para completarla ampliando su sentido. El escrito se toma para ser leído, es un portador de información disponible y en este caso permite precisar los aspectos comunes que hacen a que los cuentos leídos estuvieran censurados. Los niños recuerdan distintos aspectos como la analogía cárcel-zoológico, las detenciones, o que expresaban lo que las personas querían decir. En tanto la docente escoge para releer un fragmento que permita generalizar, para ayudar a decidir qué escribir y avanzar en la textualización que complete la idea inicial. La relectura que busca precisar un dato ya escrito en el texto transitorio es una decisión docente que no intenta facilitar el trabajo del niño sino volverlo a interpelar desde la lectura y a comprometerlo con la comprensión para luego reorganizar ideas y componer la escritura a dictar.

#### **Intervenciones docentes durante la escritura de conclusiones provisionarias**

Los siguientes fragmentos buscan dar cuenta de las intervenciones docentes para recuperar contenidos durante la escritura de conclusiones e indicios de cómo se acompañó la interpretación de los textos leídos para construir conocimiento histórico.

El ejemplo que se toma para analizar aborda el intercambio para escribir acerca de las detenciones durante la dictadura militar.

Docente: Bien. Y qué pasaba en ese momento de la dictadura militar, qué vimos nosotros en las canciones como en la de la memoria o en la canción de Rosencof que cosas pasaba con las personas y con sus ideas

Martina: Porque cuando cantaban la gente se emocionaba

Romina: Que, en la dictadura, la dictadura militar se hizo por porque eran malos a veces, por eso se robaban niños

Docente: Bueno, algo de lo que dice ella es lo que pasaba con las personas, ¿al secuestro de los niños te referís?

Romina: (asiente) Sí

Docente: Y lo que dice Martina tiene que ver con lo que hacían las murgas, ¿se acuerdan que nos contó Raúl? (refiriéndose al entrevistado)

Giovanni: (interrumpe) Pero cuando esta la murga se ponía feliz

Theo: También cuando tocan la música pueden decir muchas cosas importantes

Byron: Algunas personas que pensaban diferente a los militares y a los militares no les gustaban.

Docente: Está bueno ¿Te animás a contarnos un poco más? ¿o alguien más se acuerda que pasaba con esas personas que pensaban diferente como dice Byron?

Martina: Que cuando cantaban a los militares no les gustaba

Docente: ¿Y qué pasaba entonces con las personas que querían expresar sus ideas cuando cantaban, por ejemplo?

Ivan: Lo arrestaban sin hacer un delito

Docente: Se acuerdan que estuvimos hablando de que expresarse es un derecho. Entonces ¿cómo pueden construir una idea con lo que dijo Romina, Byron e Ivan acerca de lo que les pasaba a las personas que querían expresar sus ideas y las detenciones? ¿Cómo podemos empezar entonces?

Byron: Como no les gustaba lo que pensaban te ponían preso

Docente: Bueno, pero antes tenemos que escribir acerca de quién estamos hablando o de quién estamos hablando ¿verdad?

Varios: Sí

Docente: Y a quiénes le sucedían esos problemas, de quiénes estamos hablando, a quiénes podían “poner preso” ...

Xiomara: De las personas.

(5/8/21)

La intervención docente acciona desde la pregunta la vinculación con las fuentes iniciales que fueron las canciones de murgas y lo que dicen o expresan como problemas de la realidad.

En la primera intervención de los niños se advierte la vinculación con el texto historiográfico y también con el testimonio del murguista, en tanto que otros aportes refieren a los problemas como el de los secuestros y que fue trabajado inicialmente a través de las canciones, también da cuenta de las consecuencias ante el acto de “decir” en época de dictadura, limitándose el derecho a la libertad de expresión de los sujetos. Durante sus intervenciones la maestra va devolviendo a los niños nuevas preguntas que permitan recurrir a los contenidos para confirmar, explicar o solicitar que los niños amplíen sus explicaciones y que están expresando con respecto a lo aprendido.

Todas las respuestas refieren a contenido pertinente abordado en distintos momentos de la secuencia y relaciona o da cuenta secuenciación que permitió la vinculación del carnaval como lugar de memoria en relación a las problemáticas sociales del pasado reciente en Uruguay.

La escritura por dictado a la maestra que deviene a este intercambio “Las personas podían ir a la cárcel por decir lo que piensan, lo que pensaban” puede ser mejor comprendida en términos del proceso previo y producto permitiendo dar cuenta de “las distancias entre los conocimientos que se ponen en juego en las interacciones grupales

durante la situación de escritura y los contenidos que quedan efectivamente plasmados en el texto producido” (Lerner. Aisenberg. Espinoza p.536)

Dicha extensión del análisis que se da en el eje desafíos y decisiones en la escritura de conclusiones.

Veamos otro ejemplo en el que el intercambio para escribir aborda otra de las temáticas complejas trabajadas en la secuencia: los secuestros de niños durante la dictadura militar.

Docente: ¿Que nos contaba esa canción? (refiriéndose a la Despedida del gran Tuleque) ¿Qué problema sucedía en esa época?

Bianca: Los niños se perdían

Docente: ¿Se perdían solos? ¿Qué pasaba?

Noemí: Como cuando separaron a los niños de las casas

Junior: De los chiquitos que faltan y los chiquitos que vienen

Docente: ¿Quiénes eran esos chiquitos?

Theo: Los niños que estaban ahí

Bianca: Los niños perdidos

Docente: ¿Se perdieron?

Varios (gritos) No

Romina: No, los secuestraron

Theo: Pero los chiquitos cuando crecían estaban ahí.

Valentín: Los secuestraron en la cárcel

Marco: (grita) ¡Yo me sé eso! La parte que dice los niños, no se los robaron, se los secuestraron, los recuperaron.

Docente: (organizando). Qué bueno lo que dice el compañero, porque en esa época secuestraban algunos niños, pero nosotros conversamos que después algunos fueron recuperados y aparecieron y otros no, como pasó con los detenidos. ¿Qué escribo entonces? ¿Cómo podemos escribir ese problema?

Xiomara: Que en esa época secuestraban a los niños

(...)

Docente: Entonces en esa época secuestraban algunos niños ¿en dónde, por qué?

Valentín: En la cárcel

Docente: Se acuerdan lo que conversamos de Mauricio Gatti que fue detenido por sus ideas y su hijo que fue secuestrado ¿Estaba en la cárcel?

Valentín: Lo raptaron

Giovanni: Estaba en su hogar

Docente: Entonces les vuelvo a leer para completar (lee) En esa época secuestraban algunos niños

Ivan: Y algunos no

Docente: Esta bien lo que decís, Ivan, es lo que conversamos. Pero vamos a escribir en dónde podía pasar

Noemí: En la casa

Docente: Escribo eso entonces, ¿cómo dijiste Noemí?

Noemí: En su casa

Docente: (escribe) EN SU CASA (pregunta) ¿y dónde más podía suceder estos secuestros de niños? me dijeron...

Giovanni: En la cárcel

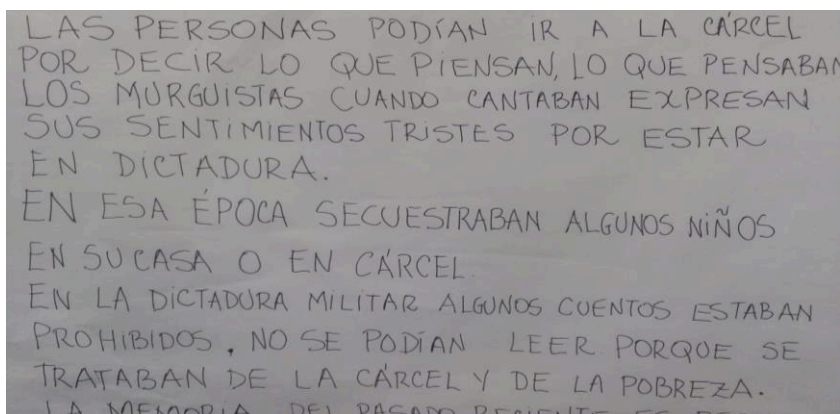
Docente: Agregó eso (escribe) EN LA CÁRCEL (pregunta) ¿A ver si quedó entonces? (lee) En esa época secuestraban algunos niños en su casa o en la cárcel.

(5/8/21)

El intercambio da cuenta de la contextualización que la maestra hizo en durante el desarrollo de las situaciones de lectura y que permite en esta instancia que los niños traigan a la escritura de conclusiones siguiendo a Castedo (2021) “cuando el maestro hace presente el conocimientos del mundo que no aparece en el texto permite que los chicos puedan poner algunas ideas del texto en el marco o en las circunstancias sociales en las cuales sucedieron” (p. 249 ) tal es el caso de los que sucede con la referencia a “los chiquitos que faltan” o “cuando separaron a los niños de sus casas” refiriendo a la biografía de Mauricio Gatti, autor de “En la selva hay mucho por hacer”.

La diversa selección de textos y fuentes, así como los propósitos que guiaron las lecturas para abordar las complejidades de una situación social como la vivida durante el pasado reciente se evidencian también en las intervenciones docentes que buscan recuperar la problematización de lo que se viene aprendiendo a través de las preguntas como: ¿Quiénes eran los chiquitos? ¿Se perdieron?

Por otra parte, dicha práctica de escritura permite al docente ajustar su acción y tomar decisiones para seguir acompañando el proceso de aprendizaje atendiendo a los esquemas interpretativos de los alumnos por ejemplo con referencia a los secuestros de niños. En ese caso es importante la voz de la docente recuperando el conocimiento histórico transmitido, los hechos históricos pasados y presentes, así como las señas de vinculación con el motivo de las desapariciones y la libertad de expresión. Es ese el objeto de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, entender la realidad social y eso “implica tanto la actualidad como el pasado y la prospectiva, (...) las diferentes dimensiones de la complejidad social... los datos empíricos y los discursos que los explican” (Siede I., 2010, p. 30)



LAS PERSONAS PODÍAN IR A LA CÁRCEL  
POR DECIR LO QUE PIENSAN, LO QUE PENSABAN  
LOS MURGUISTAS CUANDO CANTABAN EXPRESAN  
SUS SENTIMIENTOS TRISTES POR ESTAR  
EN DICTADURA.  
EN ESA ÉPOCA SECUESTRABAN ALGUNOS NIÑOS  
EN SU CASA O EN CÁRCEL.  
EN LA DICTADURA MILITAR ALGUNOS CUENTOS ESTABAN  
PROHIBIDOS, NO SE PODÍAN LEER PORQUE SE  
TRATABAN DE LA CÁRCEL Y DE LA POBREZA.  
LA MEMORIA DEL PASADO RECIENTE ES...

Fragmento de escritura de conclusiones por dictado a la maestra.

**En síntesis**, de las preguntas 3 y 4 podemos decir al proponer una escritura global sobre lo aprendido lo que dejan ver los intercambios a través de las respuestas de los niños son las referencias y relaciones a los distintos momentos de trabajo. La secuenciación y progresión en el abordaje del contenido permite que los niños al intentar dar explicación a una problemática histórica estudiada tengan “en cuenta los diversos textos y fuentes trabajadas y también las ideas que surgieron en los intercambios durante el trabajo compartido” (Aisenberg 2018. p.31) Por tanto el uso de los escritos transitorios y las intervenciones docentes son fundamentales para este trabajo de reconstrucción de aprendizajes a partir de lo leído, intercambiado y escrito.

El uso de los escritos transitorios otorga la posibilidad de instalar en ese momento de la secuencia un nuevo espacio para conversar, discutir, explicar y volver a leer sobre el contenido que es objeto de enseñanza, contribuyendo así a recuperar memoria de lo aprendido, organizar y seleccionar ideas para escribir, lo que da cuenta de la función epistémica de la escritura. Ante la consigna de escritura los alumnos se ven desafiados a construir objetivos de escritura vinculados a qué decir de lo aprendido y cómo asumiendo el compromiso con la autoría del texto.

En la práctica de escribir conclusiones sobre lo aprendido, los sujetos reconstruyen el saber que están aprendiendo en el interjuego entre lo leído, lo intercambiado y lo escrito, aplica entonces esta idea expresada por Perelman F. (2005) respecto a que “la práctica de la escritura se nutre de la práctica de la lectura, al mismo tiempo que los problemas que plantea la escritura conducen a una lectura más sensible...”(p.9)

Por tanto las intervenciones docentes productivas para recuperar contenidos son aquellas que buscan acompañar la reconstrucción “del camino” de lo aprendido evocando las fuentes y los textos donde se expresan las problemáticas sociales para

poder escribir conclusiones sobre el pasado reciente. Lo que la intervención recupera es el contenido y el modo en cómo se abordó durante los intercambios después de leer, dando cuenta que para que los niños aprendan es preciso del "...trabajo constructivo en relación con lo que aporta el texto y con lo que necesariamente debe aportar el docente..." Aisenberg (2018. p.30)

### **Desafíos y decisiones de la escritura de conclusiones provisionarias**

Para responder a las preguntas 5 y 6 se desarrolla el eje c. que recoge **Intercambios** que den cuenta de los **desafíos y decisiones de escritura** que los niños enfrentan y van tomando durante la producción por dictado a la maestra de **conclusiones** sobre el tema pasado reciente: qué decir y cómo. Los datos se extraen de la clase N°15, situación de escritura a través de la maestra de conclusiones sobre pasado reciente y N° 16 Escritura a través de la maestra: expansión de conclusiones.

Los fragmentos escogidos de situaciones de escritura por dictado a la maestra buscan dar muestra de las posibilidades que ella otorga a los niños para formarse en los quehaceres del escritor ya que como la tarea de anotar queda a cargo de la maestra los niños pueden centrarse en la composición del texto, por tanto, "los alumnos son autores del texto, en la medida en que enfrentan los problemas involucrados en la escritura, toman decisiones acerca de que van escribir y cómo ..." (Kaufman A. Lerner D. 2015 p.16)

De modo complementario se escogen para analizar algunos fragmentos que buscan dar cuenta también que durante el proceso de composición no todo lo que se piensa e intercambia es textualizado finalmente, por lo cual se busca con estos ejemplos mostrar "que el producto de la escritura -el texto- es en cierto modo "opaco", ya que únicamente revela de manera indirecta el complejo proceso de elaboración que ha llevado a cabo el escritor..." (Miras M., 2000, p.66)

El siguiente ejemplo ilustra la situación inicial de escritura con respecto al tópico cuentos prohibidos en el marco de la producción de conclusiones sobre pasado reciente.

Docente: Bueno ¿qué otras cosas chiquilines aprendimos sobre esa época?, ¿qué pasaba con algunos cuentos? ¿Qué decías vos, Junior, hoy?

Junior: No me acuerdo

Docente: Bueno, a ver si lo ayudamos a Junior que tenía una idea para escribir de los cuentos solo que la había dicho un poquito antes. En esa época vimos nosotros que...

Junior: (interrumpe y dice sin de corrido) En la dictadura militar los cuentos eran prohibidos  
 Docente: ¿Todos los cuentos?  
 Varios: No  
 Junior: Algunos cuentos.  
 Giovanni: En la selva  
 Jazmín: (grita) Saltoncito  
 Docente: (organiza) Bueno, Junior ¿me lo dictás?  
 Giovanni: Despacito  
 Junior (dicta) En la dictadura militar los cuentos eran prohibidos  
 Byron: (grita) Algunos  
 Docente: (Mientras escribe) EN LA DICTADURA MILITAR ¿Entonces qué pongo todos o algunos?  
 Varios: Algunos  
 Junior: (dicta) Los cuentos eran  
 Bianca: (interrumpe) Algunos cuentos  
 Docente: Bueno, dictamelo incluyendo la palabra que dijimos  
 Junior: (dicta) Algunos cuentos  
 Docente: Bueno voy despacito (lee y completa) “En la dictadura militar ALGUNOS CUENTOS ERAN PROHIBIDOS.”

(5/8/21)

El desafío que muestra este intercambio tiene que ver con la organización de lo que se va a dictar, el papel de la memoria del dictante y de los otros como autores también del texto que se está componiendo para escribir. También ubica a la intervención docente ante el desafío de escribir solicitando ayudas, evitando generalizaciones, devolviendo los problemas al grupo, haciendo que tomen decisiones tal es el caso que pregunta “¿Entonces qué pongo todos o algunos?” porque la autoría del texto es de los niños.

Es importante y se advierte que para que los niños se comprometan con la autoría la docente sea clara con la consigna que se le pide para que sepan qué tienen que hacer, en todas sus intervenciones afirma que la producción es de los niños “Junior tiene una idea para escribir”, “me lo dictas”, “qué pongo”.

Las unidades del dictado se van conservando a medida que se da el intercambio sostenido por otros niños, no solo quien inicialmente se hizo cargo del dictado. Este ejemplo muestra el compromiso con la tarea que pareciera estar en la voz de uno y en la voz de varios a la vez, dando cuenta de que el dictado como proceso de composición “...constituye una forma muy explícita de escribir, es un escribir en voz alta...” (Fabbretti D. Teberosky A p.1).

El fragmento siguiente muestra la producción referida a los motivos de las detenciones en vinculación con la libertad de expresión como parte del tópico inicial que

refiere de modo general a la dictadura militar.

Docente: Bien, entonces, si queremos poner una idea de lo que aprendimos sobre las personas, ¿qué puedo poner? ¿Qué le sucedía a las personas?

Ivan: Las personas eran arrestadas sin cometer un delito

Docente: Bueno, voy a poner lo que dice el compañero, ¿me lo dictas?

Ivan (dicta de corrido) Las personas podían ser arrestadas....

Byron: (no se escucha)

Docente: (interrumpe) Despacito, Ivan ¿qué pasaba con las personas? (escribe: LAS PERSONAS) ¿Todas las personas eran arrestadas o algunas?

Varios: Algunas

Docente: ¿Y por qué podían ser arrestadas?

Bianca: Porque a veces las murgas decían los problemas

Valentín: Sé que podían ir a la cárcel

Docente: Bueno, bien Valentín, podemos completar con esa idea ya escribí (lee) LAS PERSONAS ¿Cómo sigo? ¿qué les podía pasar?

Valentín: (dicta) podían

Giovanni: (agrega) ir

Docente: Bien Giovanni, hasta acá puse la idea que me dijeron los compañeros (lee mientras escribe) LAS PERSONAS PODÍAN IR

Valentín: a la cárcel

Docente: (escribe) A LA CÁRCEL

(5/8/21)

En este fragmento de intercambio se muestra que el dictado comienza con una frase que el dictante expresa muy rápidamente y con gran claridad (Las personas eran arrestadas sin cometer un delito). La docente que interviene para evitar la generalización y controlar el ritmo del dictado también solicita justificaciones acerca de lo que se afirma para ampliar el contenido sobre lo que se escribe, genera con la interrupción un problema dando lugar a una intervención focalizada en la nueva pregunta, es decir ¿qué personas? Y ¿por qué podían ser arrestadas las personas?

En la tensión por mantener el contenido inicial de la idea es la docente quien selecciona el aporte de un niño remitiendo a lo que inicialmente otro expresó. Organizar el dictado, sosteniendo en la memoria lo que se va a dictar es un desafío para los niños pequeños que además puede no verse favorecido si la consigna del docente expresada en la pregunta no se adecúa a lo que vienen construyendo para dictar.

Para situarlos nuevamente en la posición es preciso ponerlos en contacto con su producción con lo que escribieron a través de la lectura "...podemos completar con esa idea ya escribí (lee: las personas), cómo sigo" devolviendo la tarea de construir la escritura a los niños.



Por otro lado, en este fragmento se observa -al igual que en el anterior- que la idea de que solo una porción de la población estaba afectada a las restricciones expresivas generadas por la dictadura militar. Esta dificultad para identificar que “algunas personas” podían ser arrestadas –o anteriormente que “algunos cuentos” fueron censurados- parecería vincularse con el inicio de la construcción de ideas sobre actores sociales con intereses diversos en sus explicaciones sobre el mundo social. Estas conversaciones muy presentes en el aula, parecerían indicar que los niños interpretan los hechos estudiados como acciones morales, juzgadas como buenas o malas en general, sin poder referenciar aún las intenciones de los actores que las realizan. En este sentido, recuperamos lo mencionado por Hoz (2016) en relación a que el contenido de estudio es un tema controvertido y posee diversas valoraciones sociales, se ven involucrados sus valores y la dimensión afectiva que ofrecen resistencia al aprendizaje y se constituyen en “obstáculos epistemológicos” para la reformulación de ideas (Castorina & Kaplan, 2003 citado en Hoz, 2016). La autora agrega que “es necesario crear contextos de intervención didáctica que permitan reorganizar los conocimientos previos de los alumnos y generar un cambio conceptual” (p. 134).

Estas nociones sobre “lo malo” y “lo bueno”, asociadas a la idea de la tristeza o felicidad, se hacen presente en otros momentos de la clase a propósito de escribir conclusiones que recuperan la pregunta problema de la secuencia relacionada a la memoria. Veamos el fragmento:

Docente: Chiquilines miren les voy a mostrar el primer trabajo que nosotros hicimos (señalando el pizarrón y va tildando), ya escribimos sobre la dictadura militar, ya escribimos sobre las murgas, escribimos sobre los cuentos y ahora nos queda solo escribir sobre la memoria. ¿Para qué nos sirve la memoria? Para eso yo les voy a pedir que intenten recuperar parte de lo que estuvimos trabajando, y que tenemos en el texto con el título “¿por qué es importante decir y recordar?” ¿Por qué ustedes piensan que es importante saber acerca de ese momento y tener memoria sobre lo que sucedió?

Giovanni: ¿En aquella época militar?

Docente: Sí en aquella época como dice el compañero, ¿para qué nos sirve la memoria como decía la murga, se acuerdan?

Theo: Por las familias

Ivan: Para recordar otros tiempos

Bianca: Porque es importante tener memoria de todo lo sucedido en nuestro país

Byron: Es muy importante tener memoria

Docente: Bien, recuerden que eso le sucedió a toda la sociedad, a todo el país, a todo Uruguay entonces ¿pueden explicar un poco más por qué es importante?

Romina: Porque hablamos cosas de nuestro país, que en el pasado pasó muchas cosas malas, pero ahora en esta vida no

Docente: ¿En este presente decís, Romina?

(Romina Asiente)

Bianca: En estos días era muy importante recordarlo para intentar hacer una forma de poder seguir expresándonos y ser felices

(5/8/21)

Es interesante apreciar que, aunque estas valoraciones morales sobre un hecho histórico y social se mantienen presentes en los niños, esto no se convierte en un obstáculo para avanzar en la construcción de una conclusión sobre lo estudiado y en la

conceptualización de la idea de memoria colectiva.

La clase continúa de la siguiente manera:

Docente: Bien, está bueno eso que dicen las dos y les parece si lo escribimos? ¿Quién quiere empezar?

(Organizando) Esperen, antes les voy a leer para que podamos pensar juntos el final (lee) *En el pasado cercano hubo una dictadura militar en Uruguay. las personas podían ir a la cárcel por decir lo que piensan, lo que pensaban. Los murguistas cuando cantaban expresan sus sentimientos tristes por estar en dictadura. En esa época secuestraban algunos niños en su casa o en la cárcel. En la dictadura militar algunos cuentos estaban prohibidos. No se podían leer porque se trataban de la cárcel y de la pobreza* ¿A qué nos ayuda la memoria entonces?

Xiomara: A recordar

Docente: ¿Y además de recordar?

Theo: Saber

Docente: ¿Quién me dicta entonces?

Romina: (dicta) La memoria

Theo: (en simultáneo silabea en voz alta) La me mo ria

Docente: (Escribe LA MEMORIA) ¿Cómo sigo?

Ivan: Si no recordas no tenes memoria

Junior: Hay que tener memoria para pensar

Docente: Pero estamos hablando de la memoria ¿de qué momento?

Bianca: La memoria de la época que pasó

Giovanni: La memoria reciente

Xiomara: La memoria del pasado reciente

Docente: ¿Les parece pongo esta idea que dijo Xiomara y luego la completamos?

Varios: Sí

Docente: (Escribe DEL PASADO RECIENTE.) ¿Cómo sigo entonces? (lee) *La memoria del pasado reciente*

Theo: La memoria es recordar las cosas, lo que hicieron

Docente: Agrego lo que dijo Theo, pero sin repetir la memoria porque ya lo escribí (escribe ES RECORDAR)

Escuchen ¿y ustedes conocían acerca de este tema antes?

Varios: Sí

Varios: No

Theo: Yo sí

Docente: Entonces la memoria del pasado reciente como me dijeron es recordar lo que pasó en ¿dónde?

Ivan: (interrumpe). ¡Lo que pasó en Uruguay!

Docente: Bueno, entonces le agrego eso (escribe LO QUE PASÓ EN URUGUAY) así nos queda guardado que paso acá, en nuestro país y no hace mucho tiempo. ¿Y por qué es importante saber lo que pasó en esos momentos de dictadura, de prisión y de censura?

Valentín: Porque sino no recordas nada

Marco: Para no olvidar

Bianca: Para recordar

Valentín: Para saber del pasado

Xiomara: Para saber qué pasó

Docente: (organizando la participación) Vamos a terminar la idea (Lee) *LA MEMORIA DEL PASADO RECIENTE ES RECORDAR LO QUE PASÓ EN URUGUAY* ¿Para qué? Se acuerdan de la canción de “Los

Días sin memoria” de la murga La trashedada y nosotros conversamos sobre la importancia de recordar y tener memoria cuando la escuchamos y la leímos, ¿por qué nos decían que era importante tener memoria?

Valentín: Para no olvidarme, para recordar y para pensar

Xiomara: Y para no olvidar.

Noemi: No olvidar

Docente: Voy a tomar la idea de Xiomara y Noemi para terminar, ¿les parece?

Varios: Sí

Ivan: Para recordar el tiempo pasado

Docente: Bueno les voy a leer como quedó y voy agregando lo último que dijeron (Escribe mientras lee) *La memoria del pasado reciente es recordar lo que pasó en Uruguay* (escribe Y PARA NO OLVIDAR.)

(5/8/21)

Se decide analizar este fragmento en su totalidad a modo de dar evidencia de algunas afirmaciones a las que se ha ido adhiriendo durante el desarrollo de esta indagación y que vincula al proceso y producto de la escritura.

Es un desafío para los niños al escribir lograr que sus ideas y representaciones acerca del contenido queden textualizadas tal es el caso de reflexiones iniciales de los niños con respecto a la importancia de la memoria y que no quedan en el registro escrito “Por las familias”, “Porque hablamos cosas de nuestro país, que en el pasado pasó muchas cosas malas, pero ahora en esta vida no”, “En estos días era muy importante recordarlo para intentar hacer una forma de poder seguir expresándonos y ser felices”

Ahora bien, para que las ideas se conviertan en escritura de autoría de los niños al momento de dictar ya no será suficiente explicar o relatar sino ponerlos en situación de escritura y esto debe hacerse explícito a ellos; “¿Qué les parece si lo escribimos?”, “¿Quién quiere empezar?”, “¿Quién me dicta?”, “¿Cómo sigo?” son intervenciones claves para que comiencen a producir tomando decisiones sobre qué escribir.

En oportunidad de escribir dictando algunos niños emplean frases de dos o más palabras, mientras otros fragmentan en unidades menores (incluso sílabas), evidenciándose el “escribir en voz alta”: “La memoria”, “La me-mo-ria”, “La memoria del pasado reciente”

La maestra al hacerse cargo de anotar lo que se escribe puede hacer explícitas algunas tareas del quehacer del escritor: se explica la reiteración, solicita la síntesis, o las validaciones acerca de qué incluir. Esto también permite a los niños seguir pensando en el contenido sobre qué escribir y decidir en este caso porque es importante tener memoria acerca del pasado reciente, en expresiones tales como “para saber qué pasó”, “para pensar”, “para recordar”, “para no olvidar”. Como se ha hecho explícita la tarea de dictar los niños toman la decisión de componer frases más breves que permitan

completar el escrito iniciado.

Las decisiones en la composición que conllevan a la escritura final “La memoria del pasado reciente es recordar lo que pasó en Uruguay y para no olvidar” es una síntesis que puede comprenderse o dimensionarse a la luz del proceso de producción con las interacciones e intervenciones docentes.

Son niños de 6 y 7 años los que llevan adelante una situación de escritura compleja que los desafía a reflexionar sobre lo aprendido, a pensarlo para escribir: palabras, conceptos, ideas, valoraciones se conjugan en ese momento de la escritura de conclusiones, una síntesis en torno al contenido histórico que ha sido objeto de enseñanza y aprendizaje. Es la memoria en relación a un tiempo específico, a un lugar y a unos problemas que hacen a la realidad social pasada y prospectiva.

Como expresa Castedo (2021) “Una vez que una idea se ha formulado en lenguaje escrito y se ha grabado sobre el papel (o la pantalla), el pensamiento queda externalizado y se puede analizar...” (p. 331) esto es lo que sucede en el siguiente fragmento de clase en el cual se les solicitó expandir sus conclusiones para clarificarlas.

Docente: Entonces si nosotros en la escuela trajimos con canciones y con cuentos muchas veces este tema para trabajar, ¿es porque queremos que se olvide?

Varios: No

Docente: ¿Y por qué creen ustedes que los maestros no queremos que se olvide ese tema?

Anyeline: Porque es importante

Docente: Levanta la mano Anyeline (da la palabra) ¿Por qué, Facundo?

Facundo: Es importante y así aprendes más

Docente: Theo, Byron

Byron: Porque los militares eran malos con las personas

Docente: Bueno, pero ¿viste lo que yo pregunte no? ¿por qué es importante no olvidarnos que eso pasó?

Byron: Porque sino cuando nos pasen otras cosas no las vamos a recordar más y es bueno recordar las cosas.

Docente: Bueno, muy bien ¿me dictás eso? (escribe: ES BUENO), me dijiste

Byron: Recordar porque sino otras cosas nos van a pasar y no vamos a saber lo que pasó

Docente: Miren lo que dijo el compañero Byron (escribe lo dicho y lee) ES BUENO RECORDAR PARA SABER QUÉ PASO Y decís que ¿y qué podemos hacer nosotros, las personas?

(...)

Bianca: Así podemos, así después de unos años, poder tratar las cosas, las formas de que eso nunca pase más

Docente: Bueno, te animás a decírmelo. (lee) *Es bueno*, él había dicho (refiriéndose a Byron, vuelve a leer) *Es bueno recordar para saber qué pasó* ¿Y?

Bianca: (dicta) Saber qué pasó y para encontrar una forma de que eso no pase más, nunca más.

(13/8/21)

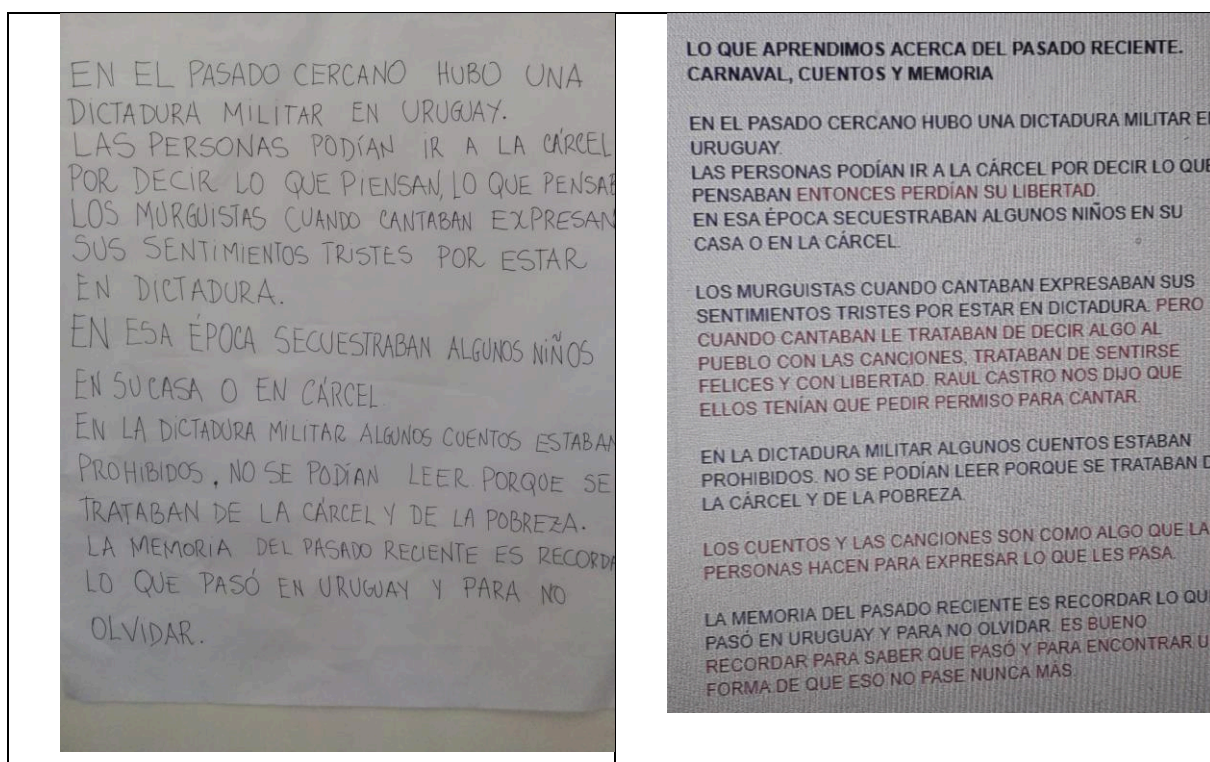
En el ejemplo en que se propone una revisión de contenidos se focaliza especialmente en una situación de reflexión.

Pensar para escribir porque es importante no olvidar, específicamente lo sucedido durante la dictadura militar en Uruguay y expresado en la situación de escritura de conclusiones, resulta inicialmente un camino hacia el relato y las justificaciones, un desafío acerca de qué decir.

Las reflexiones como “cuando nos pasen otras cosas”, “así podemos después de unos años” resulta muestra de que algunos niños están pensando no solo en los sujetos, en los actores sociales sino en la posibilidad de incidir en la complejidad de la realidad social y en las relaciones entre lo que se aprende en la escuela y el modo de mirar el mundo social.

A partir de las ideas que se van diciendo para escribir, acerca de porqué es importante no olvidar la dictadura militar, se propone que se resuelva la escritura de modo complementario por algunos niños y se instala la afirmación “encontrar una forma de que eso no pase más”.

Para finalizar, creemos necesario recuperar las conclusiones escritas a las que arribaron los niños de 1er año luego de un largo proceso de estudio sobre las relaciones entre memoria y pasado reciente, porque ellas dan cuenta de un proceso de construcción de conocimientos de un tema controvertido.



Conclusiones acerca del contenido pasado reciente (escritas a través de la maestra)	Conclusiones revisadas acerca del contenido pasado reciente (escritas a través de la maestra)
---	---

Retomamos la afirmación final que se incorpora en la revisión, “recordar para saber qué pasó y para encontrar una forma de que eso no pase nunca más”, porque no solo sintetiza todo el trabajo realizado sino que también invita a seguir pensando desde la escuela ¿A quiénes les toca encontrar esa forma? y en este sentido compartimos lo expresado por Siede I (2010) “estudiar Ciencias Sociales es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella” (p.27), desarrollarlo a través de situaciones de lectura y escritura para aprender parece ser un camino que otorgue respuestas.

En síntesis, de las preguntas 5 y 6 con respecto a los desafíos y decisiones de escritura que a los niños se les presentaron durante la escritura de conclusiones sobre el tema pasado reciente, podemos afirmar que el primer desafío es alcanzar una producción colectiva que tiene como propósito integrar las ideas abordadas durante un largo proceso de trabajo. En tal sentido la decisión de planificar la escritura de modo previo permitió a los alumnos organizar el escrito a producir y focalizar en los tópicos sobre los versaría su producción.

Los análisis anteriores han querido mostrar ese conjunto de problemas que los niños enfrentan al momento de escribir por dictado a la maestra y las ayudas o acompañamientos que requieren. Asimismo, pretenden dar cuenta de la necesidad de recuperar los intercambios que se dan en el proceso de pensar qué escribir y cómo escribirlo, intercambios que siempre son en torno a la complejidad del contenido y que la opacidad del texto no representa.

En los fragmentos analizados se advierten los desafíos de reponer el contenido histórico atendiendo a aspectos propios de las ciencias sociales: tiempos, actores, problemas. Organizar lo que se va a decir acerca de ese contenido se va cargando de valoraciones y subjetividades por tanto para que se transforme en un producto colectivo debe ser puesto en intercambio y validado o no para ser escrito.

Durante la tarea de dictado sostener en la memoria la composición construida es otro de los desafíos para los niños de primer grado y que requerirá de un acompañamiento y compromiso de sus pares con quienes se comparte la autoría. El control sobre el proceso de dictado es un desafío que en los casos analizados debió ser acompañado por la intervención docente, con indicaciones precisas sobre los quehaceres del escritor: solicita dictado, consulta qué escribir o cómo completar, lee para permitirles avanzar en

la composición. Sin embargo, dada la potencialidad de las reflexiones alcanzadas con esta situación, es evidente la relevancia de considerar esta situación didáctica como una instancia central en la construcción colectiva de conocimientos (más aún cuando los temas son complejos) que debe sostenerse a lo largo de la escolaridad.

En oportunidad de analizar fragmentos totales que incluyen interacciones y texto, proceso y producto resulta importante señalar cómo este último por sí solo no da cuenta de lo que los niños saben acerca del contenido o cómo lo reponen y van pensando. Lo expuesto es evidencia del desafío que significa para los niños organizar, seleccionar y decidir qué y cómo escribir lo que saben acerca de un contenido objeto de enseñanza y de aprendizaje.

Desde esta perspectiva y con los análisis intentamos otorgar algunos aportes que dieran cuenta de una concepción de escritura como transformadora de conocimiento. En el desafío de decir qué escribir y en la decisión de cómo componer la escritura, en ese “escribir en voz alta” para ser textualizado, los niños transforman y progresan en sus conocimientos acerca del contenido, a través de una práctica de escritura auténtica que le permite, a su vez, ejercer los quehaceres del lector y el escritor.

# CAPÍTULO 5

## Conclusiones

En el inicio de nuestro marco teórico nos posicionamos desde la perspectiva que promueve un modo de enseñar que concibe al sujeto como constructor de sus conocimientos y que tiene por propósito la formación de sujetos críticos, reflexivos y activos en el proceso de aprender.

A la vez, hemos adherido a la afirmación que sostiene que la lectura y la escritura, especialmente a través del maestro, son potentes herramientas de aprendizaje de contenidos específicos cuando se trata de niños que se están iniciando en la alfabetización y entendemos que nuestro trabajo ha dejado rastro de ello.

El capítulo 3 describe y analiza el desarrollo de la secuencia didáctica que fue planificada como parte de la metodología de investigación y que contempló diversas situaciones de lectura y escritura, por sí mismos y a través de la maestra para aprender acerca del contenido social pasado reciente, dando cuenta de la oportunidad a los niños de ejercer plenamente los quehaceres del lector y el escritor

Como expresa Castedo citada en el Capítulo 1 (página 11) es en oportunidad de este ejercicio de las prácticas donde los niños aprenden los contenidos de otras áreas, leyendo y escribiendo textos que no leerían o escribirán en otras circunstancias.

En especial este trabajo intentó ocuparse de las características que adquiere la escritura en primer grado para aprender y de las condiciones didácticas que es preciso instalar para alcanzar la escritura de conclusiones a través del docente sobre pasado reciente en primer grado.

Las condiciones didácticas que hacen posible la producción escrita de conclusiones sobre el contenido pasado reciente, operaron siguiendo a Lerner citada en el Capítulo 1 (página 20) sobre las relaciones “tiempo-saber”.

Instalados los niños en la duración a través de la continuidad e intensidad de la propuesta por un tiempo prolongado permitió crear un contexto de conocimientos e información sobre la temática que diera lugar a una producción escrita de conclusiones con contenido pertinente.

El análisis del proceso y producto de dicha escritura da cuenta de lo expuesto ya que el relato desde donde se compone para dictar, como expresa Castedo (2021, p. 228)



“no proviene del sentido común o del conocimiento del mundo en general sino de las múltiples fuentes trabajadas en el aula” en los distintos momentos de la secuencia.

Por tratarse de una indagación acerca de leer y escribir para aprender en sociales, haber acudido a las diferentes vías de acceso a los conocimientos como son las fuentes y los textos con riguroso cuidado, fue clave para alcanzar aportes significativos en la construcción de aprendizajes. Nos estamos refiriendo al uso de cuentos, canciones, textos disciplinares y testimonios.

Compartimos algunos fragmentos que evidencian este recorrido y se recuperan en la escritura de conclusiones.

“las murgas expresan las cosas con una canción, pero algunas personas lo expresan con un libro... y también cuentan lo que a una persona le pasa...los problemas” (Bianca durante el intercambio posterior a la lectura del cuento “En la selva hay mucho por hacer”. Clase 9)

También se hacen presente ideas que provienen de los intercambios a partir del documento historiográfico durante la clase 11.

“Las murgas expresan sus sentimientos por la dictadura” (Byron)

“Y también todas las personas que pueden ver ese espectáculo se pueden expresar de alegría o como se sienten” (Facundo)

“En el tablado cuando cantaban le trataban de decir algo al pueblo” (Anyeline)

La estrategia didáctica de recurrir a un testimonio fue muy significativa en el proceso de construcción de conocimiento histórico. A partir de las respuestas que se obtuvieron del entrevistado con respecto a los permisos y prohibiciones durante la dictadura militar, los niños expresan aspectos propios de la época durante el momento de planificación de la escritura de conclusiones.

“Que tenían que pedir permiso para cantar” (Giovanni)

“Porque lo que decían buscaba libertad” (Bianca)

Docente: ¿Y quién nos contó eso?

Martina: El murguista

Theo: Raul

Varios: Raul Castro

Docente: Se acuerdan que él vivió en esa época y en esa época también hizo su murga.

Theo: ¡Que no dejaban! Que no se podía escuchar, porque no se dejaba cantar.

Noemí: Como la canción de la paloma

Bianca: A una mano paloma

Noemi: La canción de la paloma expresa que son libres

Por otra parte, se expresa como condición la construcción de una “memoria de la clase” concepto al que refiere Lerner citada en el Capítulo 1 (página 20) que, en forma de producción y uso de escritos transitorios, permitió conservar lo que se iba aprendiendo e ir poniéndolo en relación con lo nuevo en distintos momentos de la secuencia.

La escritura concebida con distintas formas: notas, respuestas a preguntas, cuadro, síntesis o conclusiones provisionarias y funciones: guardar memoria o reorganizar el conocimiento dio evidencias de las aproximaciones a los conocimientos en relación con el tema de estudio y, sobre todo, permitió reponer los contenidos para escribir en la etapa final de la secuencia otorgándole su carácter de herramienta para aprender.

Tales escritos fueron el soporte para sostener el largo proceso de estudio. Son los textos transitorios, esas producciones genuinas de los niños producto de sus interpretaciones en los intercambios después de leer, los que soportan en parte la escritura de las conclusiones. Tanto en momento de planificación como de textualización, a través de la intervención docente, la recurrencia a ellos es clave para recuperar los contenidos.

Ahora bien, los contenidos, acerca del objeto de enseñanza pasado reciente y que se recuperan durante los intercambios para escribir conclusiones, sufrieron transformaciones al momento de proponerse la escritura propiamente y a la vez como explica Miras (2000) se “ocultan” tras el producto. De algún modo lo que sucede en la “mente de los escritores” sufre modificaciones debido a la compleja tarea de decidir qué escribir y cómo.

Es en oportunidad de componer para escribir donde los niños ponen de manifiesto el desafío que les provoca la escritura, es esa actuación en el “espacio-problema” propio del modelo de “transformar el conocimiento” que explican Scardamalia y Bereiter y al que nos referimos en nuestro apartado Escribir para Aprender del capítulo 1 (página 17) donde desarrollamos las características que debe adquirir dicha escritura y que quisimos indagar a través de este trabajo.

En relación a esas características decimos que siguiendo a García-Debanco y Galaup (2009) la consigna de escritura de conclusiones fue lo suficientemente abierta enunciada como *“Lo que aprendimos acerca del pasado reciente”* y a la vez precisa sostenida por la instancia de planificación de la escritura donde los niños definieron los tópicos sobre los que versó el texto: dictadura militar, carnaval, cuentos y memoria.

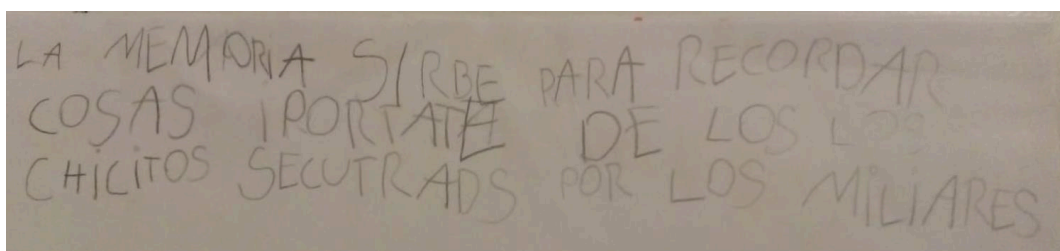
Mientras que de acuerdo a lo expresado por Espinoza (2012) los propósitos acerca de con qué interés o para qué se escribe así cómo quiénes y en qué momento son decisiones docentes que buscaron favorecer la función epistémica de la escritura dando cuenta de que al escribir en historia es posible aprender historia.

En el espacio del complejo y controversial contenido social pasado reciente, los niños fueron dejando muestras de sus reflexiones durante los intercambios para escribir conclusiones. Esto nos invita a continuar dando lugar a estas temáticas en la escuela y desde los primeros grados comprometiéndonos, siguiendo a Hoz (2016) “con la formación de ciudadanos que sean un poco más sujetos de sus acciones en un mundo social desnaturalizado” (p.139), en nuestro caso, aunque tengan 6 y 7 años.

Desde sus modos singulares de entender el mundo social con valoraciones morales que Aisenberg (1994) define como “marco asimilador”, los niños se instalaron en la posibilidad de conocer, pensar y decir acerca del conocimiento histórico que fue objeto de enseñanza. Si bien existen en los niños “obstáculos epistemológicos” instalarlos en el desafío de conocer para analizar y reflexionar sobre el controversial mundo social es tarea ineludible a la que no es posible renunciar desde el trabajo de enseñar.

La pregunta, ¿Qué es tener memoria?, siguiendo a Siede (2010) permaneció abierta durante el recorrido de enseñanza y permitió a los niños alcanzar un grado de conclusión al finalizarlo, quedando evidenciado a través de los análisis de proceso y producto de escritura de conclusiones provisorias.

Desde la concepción interdidáctica de este trabajo entendemos que la pregunta invitó a los niños a “pensar un fragmento de la realidad social”, como Siede nos propone para enseñar Ciencias Sociales, haciendo posible que arribaran, con distintas aproximaciones, al objeto de conocimiento y siendo esto sostenido por la necesaria interrelación entre situaciones de lectura y de escritura.



*Escritura en duplas. La memoria sirve para recordar cosas importantes de los chiquitos secuestrados por los militares. (Clase 5)*

“Porque hablamos cosas de nuestro país, que en pasado pasó muchas cosas malas, pero ahora en esta vida no” (Romina)

“En estos días era muy importante recordarlo para intentar hacer una forma de poder seguir expresándonos y ser felices” (Bianca)

“La memoria es recordar las cosas, lo que hicieron” (Theo)

“Así podemos, así después de unos años, poder tratar las cosas, las formas de que eso nunca pase más” (Bianca)

Desde esas voces que niños pequeños expresan cargadas de esfuerzo cognitivo y sujetas a sus modos infantiles de interpretación de la realidad social es que reafirmamos, ahora con otras certezas, que el contenido histórico pasado reciente desde una mirada que hace foco en los “DD.HH”. y en la responsabilidad del Estado del que los niños son parte debe ser recuperado en clave de memoria colectiva desde la escuela porque es allí justamente “un ámbito donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre sí mismas” (Carretero, 2006, p.12)

En el análisis del recorte de indagación acerca de la escritura para aprender, hemos intentado dar evidencias del vínculo necesario entre lectura y escritura sobre todo cuando se trata de niños que transitan por los inicios de la escolaridad y de la alfabetización. Con esto queremos decir/confirmar/afirmar que la escritura para aprender es posible siempre que se haya transitado por mucha lectura, sobre todo a través de la maestra.

Las conclusiones provisorias sobre el pasado reciente fueron posibles por la sostenida interrelación entre situaciones de lectura y escritura a través de las cuales los niños ingresaron al mundo que la cultura escrita nos ofrece en canciones, cuentos, textos disciplinares y testimonios con respecto al tema de estudio. Posicionados como lectores y escritores tuvieron oportunidad de reflexionar acerca de la lengua y acerca del mundo social del que forman parte. En este sentido adherimos a lo expresado por Castedo (2021)

“La cultura escrita (no solo la escritura) cambia profundamente lo que las personas saben sobre la lengua y cómo piensan acerca de ella y afecta los procesos de pensamiento, como clasificamos, razonamos o recordamos. Es decir, transforma la manera de reflexionar y analizar el mundo. (p. 253)

¿Porque los cuentos y las canciones nos habrán ayudado a nosotros a entender más de esa época como decía Facu?

Es una respuesta que nos dice la canción (Eliana)

El recorrido por esta indagación de carácter interdidáctico nos invita a seguir pensando y dejarnos planteadas nuevas preguntas que fueron surgiendo durante su desarrollo. Al respecto de la enseñanza de contenidos sociales controvertidos y en relación a algunas tensiones durante su implementación nos preguntamos ¿De dónde provienen los obstáculos que los docentes uruguayos tenemos para ingresar al contenido pasado reciente? ¿Cómo se expresan las tensiones institucionales y sociales con respecto a la enseñanza del pasado reciente en la Escuela Pública uruguaya? Mientras que desde las prácticas del lenguaje nos queda interrogarnos aún más acerca de si ¿Es en los intercambios mientras se escribe donde se guarda un rastro más cercano acerca de cómo los niños se aproximan a los contenidos objeto de enseñanza en el área? ¿Qué posibilidades otorga la planificación de la escritura cuando se produce colectivamente a través de la maestra? ¿Qué potencialidad para los aprendizajes puede revelar la situación de revisión de la escritura colectiva cuando se trata de aprender acerca de un contenido específico?

## Bibliografía

- Aisenberg, B (1994). *Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la Didáctica de estudios sociales para la escuela primaria*. En *Didáctica de las ciencias sociales Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós Educador.
- Aisenberg, B (2005). *La lectura en la enseñanza de la historia. Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos*. Buenos Aires, Revista Lectura y Vida.
- Aisenberg, B (2007). *Ayudar a leer en Ciencias Sociales*. En *Quehacer educativo N°83*. Montevideo, Revista Quehacer Educativo, FUMTEP.
- Aisenberg, B. (2018) Leer y escribir textos en Ciencias Sociales en la escuela. En revista *12(ntes)*.
- Alegría, M. y Cisternas, T. (2018). *Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo*. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11 (2), 100-119. DOI:<http://doi.org/105565/rev/jtl3.774>
- Alfaro, M y Di Candia, A (2013/2014). *Carnaval y otras fiestas*. IMPO. Montevideo, Uruguay.
- Camiloni, A (2001). *Sobre la programación de la enseñanza en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós Educador. Argentina.
- Carretero, M. Rosa, A. González, M.F (2006), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires. Paidós educador.
- Castedo, M. (2018). Leer y escribir para aprender: Módulo N° 5. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm647.pdf>
- Castedo, M. (2021). "Planificar situaciones de lectura y escritura en una secuencia para estudiar las migraciones. Rastros de la construcción de saber en las escrituras de los niños". En: Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.). *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones ; 74). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>

Castedo, M. (2021). "Tramas de escritura en el aula plurigrado". En: Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.). Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones ; 74). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>.

CESPI. Centro Studi problemi Internazionali. (1983) *Páginas prohibidas en Uruguay*. Consejo Municipal de Milán.

Chouitem, D (2018) *Carnaval, dictadura y después. Decir y no decir bajo censura*. Montevideo, Banda Oriental.

Espinoza, A. Pitton, E. Casamajor, A y Aziz, C (2012). *Escribir para aprender ciencias naturales. cuando los alumnos le dictan al docente*. ACTAS III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Espinoza, A. Casamajor, A (2013). *Reflexiones acerca de la enseñanza de la naturaleza del conocimiento científico. IX Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias*. Buenos Aires, UBA Facultad de Filosofía y Letras.

Espinoza, A., Pitton, E.; Casamajor, A. ; Aziz, C. (2015). *Escribir para aprender Ciencias Naturales. Cuando los alumnos le dictan al docente*. ACTAS III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/actas/Espinoza.pdf>

Fabbretti, D. Teberosky A. Escribir en voz alta. s/d

Ferreiro, E y Teberosky, A (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno editores.

García-Debanco, C. Laurent, D y Galaup, M (2009). *Las formulaciones de las escrituras transitorias como testimonios del saber en el curso de su apropiación en el marco de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria*. *Pratiques*, 143-144, diciembre, pp. 27-50. Traducción: Flora Perelman

Garriga M. Pappier V. (2018) *Enseñanza del pasado reciente*. Experiencias pedagógicas en la Escuela Graduada Joaquín V. González. Universidad Nacional de La Plata.

Hoz, Gabriela (2016). *Estudiar los carnavales. Lecturas y escrituras en contextos de estudio de Ciencias Sociales*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53383>

Jimenez V. Comet C (2016) *Los estudios de casos como enfoque metodológico*. ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias sociales y Humanidades.

Kaufaman, Ana & Lerner, Delia (2015) Documento transversal N° 1. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Universidades para Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Lerner D. (2001). *El quehacer en el aula como objeto de análisis*. Textos. [Versión electrónica]. Revista Textos 27.

Lerner, Delia (2002). *La autonomía del lector. Un análisis didáctico*. Buenos Aires. Revista Lectura y Vida. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23\\_03\\_Lerner.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf/view)

Lerner D, Aisenberg B y Espinoza A. (2011) *La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas*. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Lerner, D; Larramendy, A; Cohen, L. (2012). *La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica*. Clío & Asociados (16), 106-113. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5543/pr.5543.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5543/pr.5543.pdf)

Miras, Mariana (2000). *La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe, Infancia y Aprendizaje*. To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>

Perelman, Flora (2005). *El resumen escrito escolar como práctica de adquisición del conocimiento*. Buenos Aires. Revista Lectura y vida.



Peveroni, R. (1 de octubre de 2020) “*Un golazo a la memoria. Libros infantiles prohibidos en la dictadura*”, el fin de semana en el Mume, por el Día del Patrimonio. La Diaria, p. Recuperado <https://ladiaria.com.uy/cultura/articulo/2020/10/un-golazo-a-la-memoria-libros-infantiles-prohibidos-en-la-dictadura-el-fin-de-semana-en-el-mume-por-el-dia-del-patrimonio/>

Siede, Isabelino (2010). *Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En Ciencias Sociales en la escuela. Buenos Aires, Aique.

Universidad de la República Oriental del Uruguay (UDELAR). Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). (2008) *Investigación Histórica sobre la Dictadura y el Terrorismo de Estado en el Uruguay (1973-1985)*. Tomo II. Sección 3. Las violaciones a los Derechos Civiles. Apartado 2. La dimensión cultural de la represión estatal.