

Una secuencia de enseñanza sobre el estudio de las “Migraciones hacia Argentina” en aulas plurigrado rurales

Mirta Castedo e Isabelino Siede
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
Fahce- UNLP/ CONICET

Resumen

Estudio de caso sobre la puesta en aula de una secuencia de enseñanza sobre Ciencias Sociales en aula unitaria de escuela primaria rural. La secuencia aborda articuladamente contenidos de las mencionadas ciencias, “Migraciones hacia Argentina”, y situaciones de lectura y escritura. Se propone mostrar alternativas de organización escolar para estas aulas y escuelas donde las diversidades de saberes, edades y grados escolares resulten un beneficio para el aprendizaje de todos los niños. A través del diseño y puesta en aula de una secuencia detalladamente diseñada para atender a todas las cronologías presentes en el aula, se presentan algunos fundamentos del diseño de las situaciones así como datos iniciales de los aprendizajes de los alumnos.

Introducción

Este texto es fruto de un proyecto de investigación más amplio, “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias”, desarrollado entre 2011 y 2014, en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), reuniendo equipos especializados en tres áreas de enseñanza: Matemática, Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales.

La investigación se focaliza en el aula unitaria plurigrado, que agrupa niños con diferentes edades y años de escolaridad acreditados en un mismo salón de clase. El interés en esta forma de agrupamiento escolar es que la misma desafía los principios de organización escolar de las escuelas primarias que rigen desde hace más de un siglo.

Las aulas de la escuela primaria tienen, en la escuela moderna, una configuración fácilmente reconocible: “espacios cerrados, capaces de albergar grupos de entre 20 y 40 alumnos; una disposición 'misal' de los alumnos y los maestros (todos los alumnos relativamente alineados mirando hacia el frente, donde se ubica el maestro); conformación de los grupos de alumnos siguiendo un criterio exclusivamente etario; instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro hacia el alumno); organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos; seguimiento y evaluación individual de los alumnos (registros, legajos, boletines, etc.); registro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas...)” (Diker, 2005, p. 133-4).

El gran desafío que plantea este la escuela unitaria es la diversidad etaria y de conocimientos que se presentan en una misma aula¹. La organización de la clase asume un desafío específico: encontrar modos de enseñar los contenidos de diferentes áreas y de variados niveles de complejidad a un mismo grupo de alumnos que cursa años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea. El trabajo del docente, es decir, la gestión y desarrollo de las situaciones de clase en función de las expectativas y objetivos de la institución escolar y las características y contribuciones de los alumnos, supone una especificidad para la cual los maestros generalmente no han sido formados. Afirma Flavia Terigi:

...los maestros a cargo de plurigrados afrontan el problema didáctico propio de esos contextos teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas preparadas para el grado común: la producción pedagógica del sistema educativo (que se expresa en la normativa, en la documentación escolar, en la formación docente, en las definiciones curriculares, en los libros de texto, entre otros) toma como supuesto de partida la existencia de un docente para cada grado de la escolaridad, y transforma el funcionamiento regular de las aulas urbanas en un ‘deber ser’ al que las aulas de muchas escuelas rurales no responden (2008: 136-137).

La escuela primaria argentina no siempre estuvo organizada en grupos formados por niños de la misma edad ni siempre se consideró necesario enseñar simultáneamente lo mismo a todos. En nuestro país, hasta la Ley de Educación Común de 1875, existía una gran polémica sobre la organización y promoción de los grupos escolares. Por un lado, los defensores del modelo de enseñanza “simultánea” –enseñar *simultáneamente* lo mismo a todos, agrupados por edades-,

¹ Otras particularidades que presentan las aulas plurigrado rurales son muchas y de variado orden: las inasistencias repetidas, fruto de las inclemencias del clima o de la actividad laboral de las familias, y la presencia de hermanos y otras relaciones familiares en el mismo salón de clases, son algunas de ellas.

por el otro, los impulsores de la enseñanza “mutua”². Dicha ley da por saldada la disputa en favor del primer modelo: para todos los niños de la misma edad, el mismo tratamiento pedagógico de manera simultánea. Si bien existieron desafíos a esta forma de organización escolar, por ejemplo, a mediados del siglo XX, algunas experiencias representativas de la Escuela Activa, entre ellas la escuela rural unitaria del maestro Luis Iglesias (en Argentina), la non-graded school (escuela sin grados) de Estados Unidos y, desde fines de la década del 1980, en varios distritos de distintas provincias, el movimiento de escuelas no graduadas, el modelo graduado marca *a sangre y fuego* el modo de organización escolar (Padawer, 2008). Esto tiene consecuencias importantes para los aprendizajes ya que es un modo de pensar la enseñanza que no da lugar a la diversidad. De allí la enorme dificultad que en toda América Latina tienen los distintos programas “de aceleración”³, que expresan formas de quebrar la gradualidad como única alternativa de organización.

Ante las urgencias de la enseñanza, los maestros y maestras de escuelas unitarias -muchas veces en condiciones de aislamiento y casi sin ayuda- han aprendido a dar respuestas que, dependiendo del contexto, han resultado más o menos efectivas: mantener a todos ocupados, con diferentes tareas, mientras se pasa por los grupos, de manera de contar con algún trabajo sostenido con cada uno; cuando hay más de un maestro, manejar con flexibilidad dónde hacer trabajar a cada niño, con cierta independencia de la edad y el año que cursa, atendiendo prioritariamente a sus posibilidades y necesidades de aprendizaje; disponer de secuencias de situaciones bastante armadas (generalmente bajo la forma de fichas de trabajo individualizado) para seguir dando tareas rápidamente y no perder tiempo; pensar en situaciones que, especialmente los grandes, puedan hacer solos o casi solos, de manera de poder ocuparse de los más chicos, ocupar a los mayores o más avanzados en la escolaridad en dar asistencia a los pequeños.

² El segundo modelo había llegado al Río de La Plata a través de James Thompson (Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires entre 1819 y 1821), quien impulsó fuertemente las escuelas lancasterianas (así llamadas por Joseph Lancaster, su creador) donde se desarrolló el modelo de educación mutua. En este modelo, los alumnos mayores o más avanzados, con orientación del docente, enseñan a sus compañeros menos avanzados.

³ En todos los casos, se promueven modos de trabajo que flexibilizan los agrupamientos – considerando no solo la edad sino también los aprendizajes-, facilitan la movilidad de los niños en distintos momentos del año y cuentan con cierta mirada diversificada sobre la enseñanza en función de distintos aprendizajes (generalmente expresada como “respeto por los ritmos de aprendizaje”).

En todos los casos que hemos estudiado, la tendencia es intentar *acomodar* el aula unitaria al modelo de enseñanza simultánea. En efecto, en todas las indagaciones preliminares sobre la enseñanza usual hallamos que las formas de enseñanza siempre se desarrollan entregando tareas diferentes para niños en grados diferentes, implementando una suerte de enseñanza “en paralelo” dentro del mismo salón de clase. Nos propusimos diversificar este modelo didáctico de actividad diferenciada por grado, un intento imposible de enseñanza simultánea en paralelo, pero, por sobre todo, poco beneficioso para el aprendizaje de los alumnos en tanto supone homogeneizar y graduar en vez de transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja para el aprendizaje.

A través de este proyecto buscamos ayudar a la construcción de alternativas desde los campos de las didácticas específicas a la vez que aportar al debate en común sobre las condiciones institucionales del trabajo del docente, la organización curricular y la elucidación de algunas condiciones necesarias para la formación docente, especialmente para el contexto rural.

Nuestra principal hipótesis de trabajo didáctico es que romper las barreras de los grados definitivamente optimizaría los aprendizajes. Por eso nos propusimos diversificar este modelo didáctico de actividad diferenciada por grado. Para ello decidimos:

- Articular toda la acción del aula bajo el mismo contenido, recortando aspectos parciales para niños menores, intermedios y mayores, pero sosteniendo permanentemente el involucramiento de todos en todos los contenidos.
- Acotar las cronologías a las mencionadas (pequeños, intermedios y mayores) en vez de los seis grados. En líneas generales, cada nivel prevé la reunión de dos años escolares del nivel primario (1° - 2°, 3° - 4° y 5° - 6°). Esta clasificación no necesariamente coincide con las edades reales de los alumnos con los que trabajamos, ya que varios de ellos habían repetido en una o más oportunidades. Por otra parte, la previsión teórica de que los alumnos de cada grado dominan los saberes de los anteriores y que los alumnos de grados más avanzados han desarrollado más competencias y conocimientos que los de grados inferiores no se verifica

en los grupos reales con los que trabajamos. Es probable que ese rasgo no sea una cualidad diferencial de estos casos, sino un dato frecuente sobre la distancia entre las clasificaciones teóricas y las diferencias reales.

- Enfatizar las situaciones colectivas, con todas las cronologías a través de situaciones como lectura a través del docente y espacio de intercambio, escritura colectiva a través de dictar al docente y de revisar lo producido, puestas en común de lo aprendido con todos los equipos.
- Diseñar múltiples situaciones donde interactúen cronologías a propósito de contenidos parciales y no solo trabajo con pares de la misma cronología, con especial cuidado de no caer en modo de interacción paternalista/tutor. Para ello resultaba necesario diseñar previamente las situaciones de interacción anticipando los roles complementarios de los distintos niños.
- Nuestra hipótesis de trabajo consistía en que tal modalidad de trabajo beneficiaría los aprendizajes de todos los niños, mayores y menores, tanto en los contenidos sociales como lingüístico discursivos.

Metodología

Se diseñó una secuencia didáctica. Los equipos de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales desarrollaron una propuesta conjunta sobre el proceso de migraciones a la Argentina en la segunda mitad del siglo XIX, que es el que se presenta en este trabajo. Dicha propuesta se llevó a cabo en dos escuelas rurales plurigrado cercanas a la localidad de Chascomús, cada una a cargo de una única maestra para todo el alumnado, en las cuatro áreas básica. En la escuela primaria N° 25, la secuencia se extendió durante veintiún encuentros de dos horas de duración, entre el 5 de agosto y el 7 de octubre de 2013. En ese momento, la escuela contaba con dieciocho alumnos: tres de primer año, dos de segundo, cuatro de tercero, dos de cuarto, cuatro de quinto y tres de sexto. Esta primera experiencia sirvió de *piloto* para ajustar la secuencia y dar lugar a la segunda puesta en aula que es la que analizamos en este trabajo. La segunda puesta en aula se realizó en la escuela primaria N° 19, se llevó a cabo en diecinueve encuentros de dos horas, entre el 15 de octubre y el 4 de diciembre del mismo año. En ese momento, la

escuela contaba con ocho alumnos: dos de primer año, una de segundo, dos de tercero, dos de cuarto y una de sexto.

En la etapa de diseño de la secuencia, se elaboró un documento donde se esquematizó su desarrollo y se seleccionaron los materiales de lectura. Estos dieron lugar a un Cuadernillo de lecturas para los alumnos. Además, se diseñó un Cuadernillo de escritura, también para los niños, donde todos tenían a disposición todas las actividades de escritura, algunas eran obligatorias para su grado, otras colectivas, otras optativas.

Durante el desarrollo de la propuesta en ambas escuelas, los miembros del equipo de investigación de la UNLP observaron las clases, las registraron en audio y en video y acopiaron producciones escritas de los alumnos.

El análisis consiste esencialmente en la lectura recursiva de los registros de clase y las producciones de los alumnos a la luz de los marcos interpretativos que se exponen a lo largo de este capítulo. Articulamos dos perspectivas que en ocasiones tienden a excluirse: una perspectiva clínica de observación del trabajo del docente en el aula acompañada de un análisis conjunto de su hacer cotidiano (Bronckart, 2007) y una perspectiva experimental, más vinculada con la línea clásica de la Ingeniería Didáctica (Artigue, 1996). Creemos que en el campo de la enseñanza de las disciplinas, el debate “sobre la forma de poner a prueba afirmaciones de una investigación está lejos de ser estable” (Mercier, Schubauer-Leoni y Sensevy, 2002: 14). Parece apropiado asumir que hemos buscado una articulación entre un enfoque clínico y uno experimental —aún en construcción— que pensamos más como un continuo que como una oposición, búsqueda siempre contextualizada en escenarios precisos que se inscriben en contextos específicos de nuestros sistemas educativos.

Desarrollo

Desarrollaremos en este apartado algunos criterios para el diseño de las situaciones así como el análisis de los primeros resultados.

Criterios para establecer la progresión en el aula unitaria

En los primeros tramos del proceso de investigación, los equipos de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales discutimos sobre la temática y los rasgos centrales que deberían contemplarse al elaborar la secuencia. Como se desprende de nuestras hipótesis didácticas, entendimos que una propuesta de enseñanza para el aula multigrado debía contemplar, al mismo tiempo, la posibilidad de interacción entre pares diversos –no solo en aproximaciones a los objetos de saber, tal como sucede en el aula estándar, sino también en años de escolaridad cursados- porque la clase multigrado está necesariamente constituida por tales diversidades “distantes” y una selección de contenidos desafiantes para todos los alumnos, en condiciones conceptuales diferentes.

Ambos rasgos aluden a la progresión, un problema crucial de la enseñanza. La situación de enseñanza tiene que resultar siempre un desafío, es decir, cada alumno tiene que tener la oportunidad de avanzar sobre lo que ya sabe y domina. Seguramente, este doble desafío se resuelve de manera diferente ante diferentes contenidos. A veces, esto se logra: a través de variar el material, por medio de poner al alumno en otro rol dentro de la misma tarea (de producir a revisar, de escuchar a evaluar lo escuchado, de resolver un problema a comparar formas de resolución), variando la práctica en sí (de explorar a releer, de leer para informarse en general a leer para estudiar en profundidad, de resolver de una manera propia a discutir la validez de otra estrategia, de leer sobre un período histórico a leer para resolver una problemática situada en el mismo período histórico), centrando a los chicos en aspectos diferentes a través de las intervenciones del docente (en la alfabetización de sistema, en las reglas gráficas o en los criterios para tomar una decisión ortográfica; en las convenciones, en la institucionalización de propiedades, en el análisis de la economía de ciertos recursos; en la existencia de diferentes actores sociales y formas de agrupamiento y organización social), planteando situaciones de producción diferentes (reescribir o inventar una nueva historia, inventar problemas similares modificando algunas variables, describir un hecho histórico desde la voz de diferentes actores), proponiendo diversas modalidades de agrupamiento para resolver una tarea (colectivamente, en grupos o parejas, individualmente); etc. Es decir, la progresión de los saberes que el maestro presenta no se resuelve desde una sola variable, sino que supone el entrecruzamiento de varias. Podríamos

formular la hipótesis didáctica de una progresión que lejos de definirse exclusivamente por el contenido, es de carácter multivariable.

Por otra parte, el segundo rasgo mencionado contempla, para el área de Ciencias Sociales, la necesidad de seleccionar contenidos que no se repitan todos los años, como ocurre con las efemérides. A través de ellas, la enseñanza de la historia retoma anualmente los mismos hitos del pasado nacional, a lo largo de toda la escolaridad primaria. En consecuencia, decidimos abordar una etapa del pasado que fuera tan relevante como poco explorada por la tradición de las efemérides. Si éstas se centran en eventos claves del acontecer político-institucional y rescatan el protagonismo de grandes personajes considerados “próceres”, buscamos un contenido que enfatizara más los procesos sociales y culturales, al mismo tiempo que pusiera en foco otros actores sociales, quizá menos destellantes que los grandes héroes, pero sin duda nodales en la conformación de la sociedad argentina actual. Así llegamos a los procesos migratorios que se desarrollaron masivamente en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, por los cuales numerosas familias europeas y de otros continentes llegaron a la Argentina y provocaron un fuerte impacto demográfico, económico, cultural y político.

Para el área de la lectura y la escritura, distinguimos contenidos que son prácticas o quehaceres comunes a toda la escuela (releer un fragmento sobre cuya interpretación se discute, localizar una información específica, revisar la cohesión de unas conclusiones, etc.) de otros contenidos que pueden ser objeto de decontextualización. Estos últimos, si bien no necesariamente están graduados, sí pueden ser enfocados de diferente modo para cada ciclo (al principio, implícitos en todas las prácticas, más tarde, explícitos en la medida en que se constituyen en herramientas para la interpretación o la producción de los textos que se están estudiando). A diferencia de otros ámbitos –como la Literatura o el estudio de los medios de comunicación, donde suele ser productivo que los contenidos lingüístico-discursivo se decontextualicen-, en las prácticas de estudio no siempre la decontextualización supone un avance en la práctica.⁴

La pregunta a formularse, entonces, es ¿Cómo se progresa en las prácticas lingüísticas cuando “el contenido manda”? expresión empleada por Beatriz Aisenberg para referir que la enseñanza tiene por objeto un contenido social para el

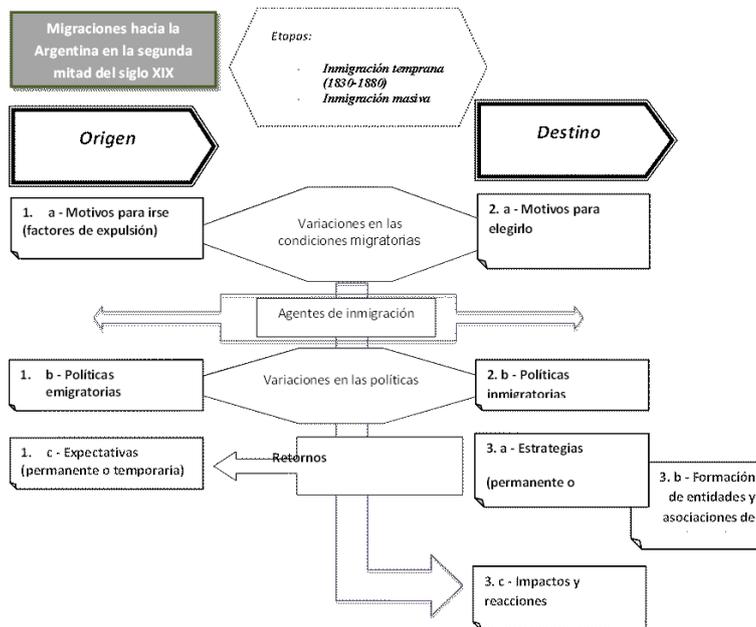
⁴ Para una discusión sobre la progresión en lectura y escritura, véase Dolz, J. & B. Schneuwly, 1997.

cual las prácticas del lenguaje son un medio (Aisenberg, 2010). La respuesta no es sencilla, pues si se evita la fragmentación que supone progresar por acumulación de elementos simples que se complejizan por sumatoria de partes, no queda otra opción más que apostar a un proceso de aproximaciones sucesivas a una práctica compleja. ¿Cómo generar mayores desafíos? ¿Cómo plantear etapas de apropiación de prácticas sociales significativas? Esto supone, por ejemplo, transitar desde la sensibilización en situación de escucha hasta la profundización de la comprensión en situación de producción de lo interpretado, desde la lectura a la relectura, desde reescritura de situaciones muy discutidas a la escritura por sí de temas no compartidos oralmente, desde la argumentación hacia la contraargumentación, desde la escritura sobre temas muy conocidos hacia otros que no lo son, desde la búsqueda de información específica hasta la integración de fuentes, desde la interpretación de la historia a comprensión de las sutilezas del relato, etc.

Criterios para establecer el recorte y los propósitos formativos

Los miembros de ambos equipos exploraron la producción académica más relevante sobre la temática “Migraciones hacia Argentina” en el período seleccionado, entre la cual se destacan los trabajos de Fernando Devoto (2000 y 2009), que se adoptaron como marco conceptual para la definición de los contenidos a enseñar. Asimismo, los textos de Wolf y Patriarca (2006) y Gálvez (2010) proveyeron numerosos ejemplos para trabajar con las docentes a cargo y los alumnos de las escuelas, mientras que tomamos textos explicativos de De Privitellio (2002) y Montes y otros (1990).

Los contenidos previstos para la enseñanza se expresan de forma esquemática en el siguiente cuadro:



Dichos contenidos se expresaron formalmente del siguiente modo, como parte de la planificación inicial de la secuencia:

- Condiciones que, en diferentes regiones de Europa, impulsaron la emigración desde mediados del siglo XIX hasta comienzos del siglo XX.
- Condiciones que, en algunas regiones de Argentina, promovieron la inmigración europea y asiática.
- Modalidades y mecanismos de migración en cada contexto y momento.
- Evaluaciones de la experiencia migratoria desde la perspectiva de los inmigrantes.
- Reacciones y efectos de la inmigración masiva en diferentes sectores de la sociedad receptora.

Como propósitos generales de la enseñanza, se esperaba inicialmente que este recorrido sobre los procesos migratorios ofreciera oportunidades de pensar que:

- para explicar los procesos sociales es necesario tener en cuenta diferentes factores y las interrelaciones entre ellos;
- los procesos sociales no se explican sólo por las circunstancias de una época, sino también por las decisiones y perspectiva de las personas y los grupos sociales;
- la multiplicidad de fuentes permite incorporar distintas miradas y niveles de análisis para comprender un proceso social.

Cabe señalar que el contenido seleccionado se ubica, en los diseños curriculares, como un tema para los niños mayores. Nuestro desafío central, entonces, consiste en demostrar que bajo condiciones adecuadas todos los chicos pueden aprender sobre este contenido, aunque no todos aprendan lo mismo al mismo tiempo. Los propósitos, se tradujeron en objetivos de aprendizaje para tres niveles de alumnos (menores, intermedios y mayores⁵), del siguiente modo:

Para alumnos menores (1° y 2°)

- Plantear preguntas e hipótesis sobre los motivos y las modalidades de la inmigración masiva.
- Escuchar y analizar relatos sobre las migraciones y realizar intercambios orales sobre ellos.
- Analizar información gráfica sobre las migraciones y realizar intercambios orales sobre ella.
- Reconstruir, a través de diferentes fuentes y testimonios, la vida cotidiana de comunidades e individuos inmigrantes.

Para alumnos intermedios (3° y 4°)

- Plantear preguntas e hipótesis sobre los motivos y las modalidades de la inmigración masiva.
- Leer cartas de inmigrantes para conocer sus sentimientos, expectativas y frustraciones y establecer relaciones con la información que brindan otras fuentes⁶.
- Reconstruir, a través de diferentes fuentes y testimonios, la vida cotidiana de comunidades e individuos inmigrantes.

Para alumnos mayores (5° y 6°)

- Plantear preguntas e hipótesis sobre los motivos y las modalidades de la inmigración masiva.
- Construir una línea de tiempo con las principales etapas del proceso migratorio y su correlación con los acontecimientos políticos del período estudiado
- Establecer relaciones entre las condiciones económicas y sociales de la Argentina y su atracción hacia los migrantes de otros países, en el período estudiado.

⁵ En líneas generales, cada nivel prevé la reunión de dos años escolares del nivel primario (1° - 2°, 3° - 4° y 5° - 6°). Esta clasificación no necesariamente coincide con las edades reales de los alumnos con los que trabajamos, ya que varios de ellos habían repetido en una o más oportunidades. Por otra parte, la previsión teórica de que los alumnos de cada grado dominan los saberes de los anteriores y que los alumnos de grados más avanzados han desarrollado más competencias y conocimientos que los de grados inferiores no se verifica en los grupos reales con los que trabajamos. Es probable que ese rasgo no sea una cualidad diferencial de estos casos, sino un dato frecuente sobre la distancia entre las clasificaciones teóricas y las diferencias reales.

⁶ Tomado del Diseño Curricular de 3°, pág. 251.

- Leer y analizar fragmentos de intelectuales y políticos que, en el siglo XIX, propiciaban la inmigración europea.
- Leer y analizar información censal básica sobre los procesos migratorios estudiados.
- Reconstruir, a través de diferentes fuentes y testimonios, la vida cotidiana de comunidades e individuos inmigrantes
- Conocer a través de la lectura de distintas fuentes los conflictos y tensiones entre la sociedad receptora y los inmigrantes⁷.

En este caso, a diferencia de otros trabajos, el equipo de investigación acordó los contenidos, propósitos y objetivos de enseñanza antes de decidir con qué escuelas se trabajaría y sin la participación de las docentes que participarían de la experiencia. Ellas se incorporaron estudiando los contenidos pre-seleccionados e interviniendo en el diseño de las actividades de enseñanza, a partir de los ejes y la estructura didáctica que se desarrollan en el siguiente apartado.

Descripción de la secuencia de trabajo

Si la secuencia “Migraciones hacia Argentina” se centra en el proceso migratorio habido desde diferentes regiones del mundo hacia el Río de la Plata entre mediados del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, el recorrido de actividades se estructura en ejes definidos en torno a preguntas que problematizan aspectos particulares del recorte general. Ellos son:

1. ¿Por qué creen que, en ese momento, tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?
2. ¿Por qué tantos europeos decidieron abandonar sus países?
3. ¿Por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes?
4. ¿De qué manera se emigraba de Europa y Asia a la Argentina?
5. ¿Cómo vieron los inmigrantes el país al cual llegaban?
6. ¿Cómo reaccionaron los argentinos de aquel momento ante la llegada de los distintos inmigrantes?
7. ¿Qué rasgos de la sociedad argentina actual muestran que recibió gran cantidad de inmigrantes en esa época?

⁷ Tomado del Diseño Curricular de 6°, pág. 255.

Esta definición de ejes pretende, al mismo tiempo, desagregar el recorte en aspectos parciales y problematizar cada uno de ellos de forma puntual y articulada con los demás. La enunciación de los ejes bajo la forma de preguntas busca, como veremos, articular en torno a un problema diferentes testimonios y textos explicativos.

La primera pregunta apunta a problematizar el conjunto de los contenidos que se pretende enseñar, mientras que las restantes abordan aspectos más específicos. El segundo eje alude a los factores de expulsión en diferentes regiones de Europa, es decir, las condiciones objetivas que pudieron haber influido en las decisiones personales y familiares de emprender un proceso migratorio. El tercer eje, en cambio, toma el polo opuesto de la misma decisión, es decir, los factores de atracción de la Argentina de ese tiempo para los posibles migrantes. Estos ejes abordan dos caras de una misma decisión, diferenciadas analíticamente para su estudio. El tercer eje se centra en la descripción densa de las numerosas condiciones y microdecisiones asociadas al fenómeno migratorio (costo de los pasajes, recorridos posibles, estrategias grupales, problemas lingüísticos, alimentación durante los traslados, etc.). Esta mirada minuciosa sobre los viajes apunta a la reconstrucción de una época muy diferente de la actual, lo que permite revisar las preguntas de los primeros ejes con los condicionantes tecnológicos, sociales y culturales de ese contexto. Los ejes quinto y sexto presentan nuevamente la dicotomización analítica de un mismo proceso cultural, que fue el encuentro de los grupos migratorios con los nativos que los recibían: el primero aborda las miradas de los inmigrantes hacia el país que los recibía, enfatizando el contraste con sus expectativas y las promesas recibidas, mientras el segundo recoge apreciaciones de diferentes miembros de la sociedad receptora, que apoyaban o cuestionaban las políticas públicas de apoyo a la inmigración masiva. Por último, el séptimo eje se aleja, en parte, del recorte específico para indagar los rastros actuales de un proceso demográfico que impactó tan fuertemente en la conformación de la sociedad argentina posterior.

Dentro de cada eje, hay un primer momento de reflexión colectiva que apunta a la formulación de anticipaciones o hipótesis sobre la pregunta. En una segunda instancia se promueve el análisis de diversos casos, textos informativos y otros materiales que apuntan a enriquecer la reflexión sobre la pregunta. Finalmente, se ofrece un texto explicativo que contiene alguna respuesta sistemática a la pregunta

problematizadora del eje. Uno de los desafíos de esta estructura es que los docentes y los alumnos se la apropien y puedan realizar cada actividad sin perder de vista su relación con la secuencia general en la que se inscribe. Algunos de los obstáculos esperables para lograrlo son, en primer lugar, que se diferencia mucho de las prácticas habituales de enseñanza y, en segundo lugar, que los problemas y la secuenciación fueron diseñados por otros (en este caso, especialistas del equipo de investigación).

Desde el punto de vista de los alumnos, esta estructura favorece las interacciones en torno a un problema de conocimiento. Cuando los niños se enfrentan de manera individual a un problema, confrontan sus propios esquemas con la realidad, los ponen a prueba y, eventualmente, los transforman. Cuando son acompañados por el docente, el adulto desarrolla un rol social frente al niño, que lo lleva a vincularse nuevamente con ese objeto de conocimiento favoreciendo alguna otra relación con el mismo y problematizándolo. Cuando la interacción es entre pares, la discusión proporciona objetivación y críticas del propio pensamiento: discuten sus ideas, llegan o no a acuerdos, incorporan acciones desarrolladas por el par, comparten estrategias... en un proceso de colaboración intelectual. Por lo tanto, podemos decir que “la interacción es un factor que no solo favorece el aprendizaje sino que también, en determinadas condiciones, puede generarlo. De allí que el grupo es un lugar privilegiado donde los individuos realizan desempeños cognitivos superiores a aquellos que evidencian en tareas individuales” (Castedo, 2003: 188).

Para un despliegue esquemático de los ejes en secuencia de actividades, véase el anexo 1. Sintéticamente:

Los propósitos y contenidos presentados anteriormente se plasmaron en una secuencia de actividades previstas, lo cual incluía la posibilidad de que hubiera, como efectivamente ocurrió, cambios, ajustes y adecuaciones en cada puesta a prueba, según las condiciones del grupo y otros factores. Presentamos la secuencia teórica inicial y aclaramos algunas de las modificaciones que sufrió en cada caso.

Se prevén actividades para tres niveles de alumnos (menores, intermedios y mayores), que a veces trabajan por separado y otras en plenario. Las actividades se expresan en “momentos”, cuya duración es variable y queda a criterio de la docente que conduce la enseñanza. Cabe aclarar que cada alumno recibió un Cuadernillo de

lecturas y un Cuadernillo de escritura, que reunían todos los materiales con los que se trabajaría a lo largo de la secuencia. El Cuadernillo de lectura estaba estructurado según los Ejes presentados más arriba y se modificó entre la primera y la segunda puesta a prueba, para reducir el volumen de textos y agregarle imágenes y otros apoyos gráficos. El Cuadernillo de escritura, de carácter fungible, no sólo preveía espacios para desarrollar las actividades generales de la secuencia, sino otras actividades optativas para que la docente a cargo decidiera cuándo y a quién asignárselas, para hacerlas en clase o fuera de ella.

El Eje N° 1, ¿Por qué creen que, en ese momento, tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?, incluye tres momentos de trabajo. En el primer momento, se realiza una actividad colectiva o en plenario, que consiste en la presentación oral del tema por parte de la docente y un intercambio entre todos los alumnos. La docente presenta información descriptiva de los movimientos migratorios de ese período, apoyándose en un mapamundi y en algunas cifras de los migrantes por lugar de origen. Luego enuncia la pregunta que da título al eje para que los alumnos formulen sus primeras hipótesis. El docente propone a los niños intermedios y mayores anotar de manera individual posibles respuestas al interrogante formulado. Los menores copian el título de la actividad e ilustran mientras la docente pasa por los bancos para que le dicten la respuesta a la pregunta formulada y la anota en sus cuadernos tal como la formulan (dictado al docente). Luego se socializan en plenario las respuestas y se produce de manera colectiva un listado de posibles respuestas y nuevas preguntas para indagar durante el recorrido de enseñanza. En un segundo momento, los alumnos intermedios y mayores analizan algunos gráficos sobre composición de la inmigración y la proporción de extranjeros en la población total del país, en la diferentes décadas del período estudiado. Mientras tanto, los alumnos menores observan variedad de fotografías de inmigrantes de ese período (en los barcos, al llegar al puerto, en el Hotel de Inmigrantes, etc.) y producción grupalmente epígrafes para esas fotos. En un tercer momento, nuevamente en plenario, se realiza una puesta en común de las informaciones que analizaron. Cada equipo presenta oralmente sus resultados y la docente ayuda a que expliquen lo que pensaron. Luego, el equipo dicta a la docente algún enunciado que deje registrada su contribución. Todos pueden participar para que quede escrito lo más claro y completo posible. En este tramo de la secuencia,

no es esperable que se arribe a ninguna conclusión sino que, por el contrario, se desplieguen las preguntas y se abran las posibles alternativas de respuesta a ellas.

El Eje N° 2 se centra en la pregunta ¿Por qué tantos europeos decidieron abandonar sus países? En el Primer momento, se realiza una actividad colectiva o en plenario, que es la lectura de un testimonio de época: el de Hipólito Fernández (Gálvez, 2010: 279-280). El docente lee en voz alta y los chicos siguen el texto con la vista. Luego se desarrolla un comentario colectivo conducido por el docente y por último los niños dictan a la docente qué ideas escribir sobre la pregunta que orienta el Eje. Inician el completamiento de un cuadro de doble entrada, que incluye el nombre de la persona, de dónde vino, con quién vino a la Argentina, a quién dejó en su país de origen, el motivo para dejar su país y otros comentarios. En el Segundo momento, leen también en plenario el testimonio de Giuseppe Frizzera, pero esta vez piensan en pequeños grupos cómo completar el cuadro. En el Tercer momento, realizan la Lectura de varios testimonios en parejas: los pequeños e intermedios leen los de Hilda Fischer, un maestro italiano y Anita Carini de Tinti, mientras que los mayores realizan la lectura del testimonio de Enrique Dickman. El lugar del maestro en estas situaciones reside en ofrecer todo tipo de informaciones (sobre el mundo en general y sobre el tema en particular) para que los chicos dispongan de un mayor repertorio para coordinar. El Cuarto momento es nuevamente una Actividad colectiva, que incluye la puesta en común de lo que hicieron las parejas y la lectura de un texto explicativo, tras lo cual se reformulan las ideas iniciales.

El Eje N° 3 aborda la pregunta ¿Por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes? En el Primer momento, los más pequeños tienen como tarea la interpretación de imágenes y lectura de textos con publicidades de medios de transporte que se ofrecían para trasladar migrantes de Europa hacia América. Mientras tanto, los intermedios y mayores realizan la lectura de una carta de un italiano que está pensando en la posibilidad de emigrar a un amigo que ya emigró a la Argentina. En el Segundo momento, realizan en plenario la lectura de normativa legal relevante para los procesos migratorios de esa época: el Preámbulo y el artículo 25 de la Constitución Nacional. En el Tercer momento, los menores e intermedios ya comienzan actividades del eje 4, mientras los mayores profundizan en la lectura de normativa. En este caso, la Ley de Inmigración de 1876. El Cuarto y último momento es una actividad colectiva de lectura de un texto explicativo titulado “¿Por qué la Argentina trataba de atraer inmigrantes?”

El Eje N° 4 se centra en la pregunta ¿De qué manera se emigraba de Europa y Asia a la Argentina? El Primer momento de este eje coincide temporalmente con el penúltimo del eje anterior: mientras los pequeños trabajan en la interpretación de una infografía titulada “El viaje” y los intermedios leen un nuevo testimonio que describe cómo era el viaje marítimo (“Hacer la América a veces era una aventura”), los mayores continúan el trabajo con la normativa descripta en el Eje 3. En el Segundo momento, se realiza en plenario la lectura de una fuente: “El éxodo ilegal”. En el Tercer momento, los pequeños leen otro testimonio que describe el viaje y producen individualmente una imagen con parlamentos. Los intermedios y mayores interpretan documentación requerida para el viaje (Fe de Bautismo y certificado de buena conducta), una fuente literaria (“Sull’Oceano”, de Edmundo De Amicis) y un fragmento del Manual del emigrante italiano, editado en 1913. En el Cuarto momento, los intermedios y pequeños leen un texto narrativo y producen en parejas una historieta, mientras los mayores abordan la lectura de un texto explicativo, tras lo cual producen una narración en primera persona.

El Eje N° 5 desarrolla la pregunta ¿Cómo vieron los inmigrantes el país al cual llegaban? En el Primer momento, como actividad de problematización, los alumnos producen una carta desde la voz del inmigrante recién llegado, en parejas de niveles próximos (intermedios-pequeños e intermedios-mayores), en lo posible del mismo sexo. La carta debe incluir apreciaciones sobre el viaje, descripción de lo que veían en el nuevo país y expresión de deseos y expectativas. Antes de ello y en plenario, la maestra propone diferentes tópicos, para que todos aporten ideas para la planificación de la escritura. Luego realizan la lectura en voz alta de las cartas que hayan producido las parejas y discuten semejanzas y diferencias en lo que imaginan. La docente interviene recuperando los puntos sobre los que discutieron durante la producción. En el Segundo momento, en grupos, analizan cartas de inmigrantes en las que narran sus experiencias en el país de llegada. Los pequeños e intermedios trabajan con fragmentos breves de migrantes afincados en diferentes lugares del país, mientras los mayores leen el testimonio que un obrero austríaco publica en un periódico anarquista de la época. En el Tercer momento, en plenario, leen el texto explicativo “Volver o quedarse”, que explica las zozobras y disyuntivas que atravesaban los recién llegados. Tras esa lectura, la docente propone que revisen las cartas escritas inicialmente y reformulen lo que crean necesario. En el Cuarto momento, nuevamente en parejas como las del primer momento, analizan

más casos expresados en diversas cartas de los inmigrantes a los familiares y amigos que quedaron en su país de origen.

El Eje N° 6 se centra en la pregunta ¿Cómo reaccionaron los argentinos de aquel momento ante la llegada de los distintos inmigrantes? En el Primer momento, como actividad colectiva, la docente explica los cambios producidos en la sociedad argentina a partir de la llegada de los inmigrantes y en el contexto del modelo económico agroexportador y de un modelo político altamente concentrado. Durante la exposición, que tiene que ser bien pausada, todos toman nota de las ideas que les parezcan más importantes. Luego le dictan a la docente las ideas que consideran que son respuestas a la pregunta que orienta el eje. En todos los casos la docente alienta a que no solo expongan qué paso sino también a que expliciten por qué creen que pasaron las cosas que pasaron. En el Segundo momento, mientras los Pequeños: trabajan en alguna actividad del Cuadernillo de lectura, los Intermedios y Mayores leen documentos que dan cuenta de que algunos argentinos de esa época no estaban conformes con la llegada de tantos inmigrantes y las transformaciones que eso suponía en la sociedad: los Intermedios leen dos relatos (un incidente con una actriz española y la sorpresa de los paisanos santafesinos ante la vestimenta de los primeros inmigrantes suizos) y los Mayores leen diversas fuentes literarias y periodísticas de la época (dos textos de José Hernández y una milonga de la época). En el Tercer momento, en plenario, se observa un video sobre la vida de los inmigrantes en la ciudad de Buenos Aires a comienzos del siglo XX.

El Eje N° 7 aborda la pregunta ¿Qué rasgos de la sociedad argentina actual muestran que recibió gran cantidad de inmigrantes en esa época? En el Primer momento, el grupo completo realiza una visita a lugares históricos de que den cuenta del impacto producido por los procesos migratorios masivos⁸. La salida puede organizarse de diversos modos, según las oportunidades circunstanciales. Como esquema general, los Pequeños pueden realizar una encuesta a transeúntes ocasionales para relevar las ideas que la sociedad actual expresa sobre las migraciones de aquel período, mientras Intermedios y mayores realizan entrevistas a

⁸ En este caso, ambas escuelas visitaron diferentes instituciones de la localidad de Chascomús: el Club de Pelota, la Sociedad Española, la Sociedad Italiana, la Asociación de Socorros Mutuos, la ex sede de la Sociedad Francesa y el Centro Vasco. La escuela 25 se organizó en tres grupos, que visitaron sendas instituciones y entrevistaron a algunos informantes claves previamente contactados por el equipo docente. Asimismo, entrevistaron a una historiadora, que expresó algunas ideas sobre el impacto de las migraciones en la sociedad local. La escuela 19, en cambio, realizó esta salida durante el trabajo sobre el Eje 5, tomando en cuenta el momento del ciclo lectivo. Trabajaron todos juntos y recorrieron algunas de las mismas instituciones.

informantes claves. En el Tercer momento, tras poner en común la experiencia de cada grupo en la salida, se propone la escritura de un texto final, titulado “¿Qué nos dejaron?” Luego se propone la lectura del texto explicativo del mismo nombre (Wolf y Patriarca, 2006), anunciando que se trata de un texto que tal vez tenga otras informaciones sobre el tema. Es conveniente que, como cierre, cada alumno realice una escritura individual en la que recupere lo que aprendió en todo este recorrido, para lo cual puede consultar los diferentes materiales leídos y sus propias producciones de distintos tramos.

En el cierre, se prevé la escritura en parejas de las conclusiones sobre lo aprendido.

Algunas especificaciones sobre el diseño de las situaciones de lectura

Durante toda la secuencia se suceden situaciones de lectura de testimonios, leyes, cartas, textos explicativos, etc. La lectura es una fuente fundamental del estudio de las Ciencias Sociales (Lerner, D., Aisenberg, B., & Espinoza, A., 2008). Sabemos que el lector accede al contenido de los textos coordinando informaciones (Goodman, K., 1982). ¿Qué informaciones coordina? Las que puede obtener del texto, sepa leer por sí mismo o no, porque anticipa algún significado a partir de las “marcas” que el texto le ofrece: las imágenes, el portador, la distribución del texto en la página, etc. o la voz del maestro que le ofrece el texto mismo. Las anticipaciones se van formulando en enunciados lingüísticos: “puede decir “Una familia italiana” o “Bajando del barco en el puerto de Buenos Aires”. Los niños que ya leen por sí mismos, también hacen este proceso de anticipación van corroborando en el texto si la anticipación se valida, se modifica, se amplía o se completa. Se trata de la información que el lector posee o va adquiriendo en el proceso de lectura, de allí que un lugar del maestro en estas situaciones reside en ofrecer todo tipo de informaciones para que los chicos dispongan de un mayor repertorio de conocimientos para coordinar.

Bajo este marco, nos proponemos que el docente colabore con el proceso de interpretación de los niños a través de brindar informaciones sobre el mundo en general y sobre el tema en particular. Por ello, siempre que se presenta un texto se lo contextualiza. Mientras se está leyendo, se usa el mapa para ubicar localizaciones

desconocidas, aclara un término, amplía alguna información que el texto no provee y que los chicos no tienen por qué conocer (sin la cual sería imposible entender; por ejemplo, “dice que pasaron hambre porque en ese momento en esa región estaban en guerra”) pero nunca informa sobre la respuesta a la pregunta principal que se han formulado ante el texto, salvo cuando se ha agotado la clase y los mismos chicos no han logrado construirla. También ayuda a reconstruir el posicionamiento del autor, por ejemplo, si sabemos que se trata de un inmigrante que se lamenta por haber dejado su tierra no anticipamos lo mismo que si se trata de otro que convoca a toda su familia a unirse a su aventura. En cualquier situación de lectura, el lector, además, siempre, pone en juego conocimientos lingüísticos y discursivos. Por ejemplo, ante una imagen en medio de un texto explicativo se puede anticipar que dice “Arribo al puerto de Buenos Aires” o “Despedida en el puerto de Génova” y no se anticipa que diga “Acá están los inmigrantes bajando del barco que los trajo de allá” porque ese no es un enunciado expresado con el léxico y la estructura sintáctica que es frecuente encontrar en ese caso.

El diseño contempla, entre otras intervenciones de lectura, que el docente “enseñe a leer Ciencias Sociales” a través de dar tiempo para que lean o exploren por sí mismos, contextualizar los textos, abordar el texto con una pregunta o problema que guíe la interpretación (nunca transformar la lectura en una serie de preguntas puntuales que se pueden responder textualmente con respuestas puntuales), brindar una lectura en voz alta antes de entregar el texto a los chicos, mientras ellos lo siguen con la vista (o intentan hacerlo), abrir el intercambio retomando la pregunta o problema principal, informar directamente sobre aquello que no constituye el problema de lectura pero puede ayudar a comprender (qué es Génova; da un sinónimo de “gallardo”; explica que en la Rusia de aquella época gobernaban los zares y que perseguían a los judíos –si es que tal información es imposible de construir a partir de la información que el texto provee o de conocimientos anteriores compartidos por la clase), volver una y otra vez al texto para corroborar o discutir interpretaciones, releer, buscar dónde dice aquello que nos hizo pensar en que decía tal cosa (ya se trate de una interpretación ajustada como desajustada), volver a leer en voz alta el texto completo o parte todas las veces que le parezca necesario, alentar a usar la escritura para tomar notas, hacer esquema o todo tipo de apoyatura, compartir la discusión sobre las respuestas que se

construyen sobre los interrogantes (muchos de estos criterios han sido desarrollados por Lerner y otros, 2008).

Como es necesario considerar a la vez la organización del grupo, el género de texto y la elección de las dinámicas de lectura, se diseñaron las siguientes alternativas que suponen situaciones progresivamente desafiantes:

- Desde escuchar la lectura del docente a leer por sí mismo.
- Desde situaciones colectivas a situaciones en equipos pequeños hasta situaciones individuales.
- Desde comentarios colectivos a elaboración de conclusiones por equipos para compartir con otros a elaboraciones individuales.
- Desde dictar las notas sobre lo leído al docente a escribirlas por sí mismos.

Las distintas situaciones de lectura se organizan teniendo en cuenta una combinación de las alternativas enunciadas.

Ejemplos de situaciones de lectura.

A continuación, brindaremos un ejemplo de situaciones de lectura sobre el eje 2:

¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar Europa para venir a la Argentina?

El primer ejemplo refiere a una situación que se diseña “para hacerla colectiva”, a pesar de la complejidad que supone para los pequeños y también para los intermedios. El texto es el siguiente:

Historia de un inmigrante: Hipólito Fernández

Hipólito Fernández nació en 1891 en León, una pequeña ciudad del norte de España. Era el segundo de ocho hermanos y desde muy chico tuvo que trabajar en el campo junto con su padre. Francisco, su hermano mayor, se fue a probar fortuna a la Argentina. Cuando Hipólito tenía diecisiete años, su padre se enfermó y poco después murió. Antes de morir, lo llamó y le dijo: “Eres el mayor de los varones que queda en mi casa. Tienes que hacerte cargo de tu madre y de tus hermanos”. Desde entonces, Hipólito trabajó mucho más para ayudar a su familia. Dos años después, Francisco lo llamó para que fuera a trabajar con él. Buenos Aires se había convertido en una ciudad pujante, había muchas posibilidades, podrían prosperar y enviar dinero a su familia. Hipólito le dejó el trabajo del campo a su hermano Pelayo, le deseó suerte y se embarcó. “¿Qué voy a hacer yo en una ciudad tan grande?”, pensaba. Venía de una aldea y tenía diecinueve años.

“Historia de un inmigrante: Hipólito Fernández” (Gálvez; 2010: 279-280).

Como se puede apreciar, en esta narración el orden de la historia no sigue el orden del relato, lo cual constituye una dificultad importante para que se incluyan los más pequeños. Por eso, en un primer momento, el docente lee en voz alta y los todos los niños siguen el texto con la vista del mismo testimonio. Luego se organiza un comentario colectivo conducido por el docente y por último, todos dictan a la docente qué escribir en un cuadro.

La pregunta que orienta el intercambio luego de la lectura es ¿Por qué Hipólito habrá decidido abandonar Europa para venir a Argentina?, es decir, recupera el eje. Durante el intercambio se agregan otras que no tienen respuesta directa en el texto: ¿Quién era Hipólito? , ¿Hipólito quería realmente venir a la Argentina?, ¿Por qué pensaría “qué voy a hacer yo en una ciudad tan grande?” .

Se suceden varios casos de distintos inmigrantes. El criterio de intervención general para el momento de los comentarios sobre los testimonios es: si los niños ponen el acento en la semejanza entre los casos, tratar de hacer ver la diferencia y viceversa, de manera de favorecer las conclusiones y que no resulten sobregeneralizaciones. Este trabajo comparativo se recupera cada vez que el cuadro se va completando por dictado al docente. De este modo, esta toma de notas se constituye como un instrumento de puesta en común entre pares, ya sean próximos como distantes.

Imagen 1


AHORA RELEE LOS CUADROS O LOS TESTIMONIOS Y COMPLETÁ EL SIGUIENTE CUADRO COMPARATIVO

NOMBRE DE LA PERSONA	DE DÓNDE VINO	CON QUIÉN VINO A LA ARGENTINA	A QUIÉN DEJÓ EN SU PAÍS DE ORIGEN	MOTIVO PARA DEJAR SU PAÍS	OTROS COMENTARIOS
HIRSHLO FLANNERY	VINO DE	VINO SOLO A	DEJO A SU MADRE	A BUSCAR	PARA ENCONTRAR
FERNÁNDEZ	VINO DE ESPAÑA	ENSAMBLADO CON SU	B Y A SUS HERMANOS	TRABAJO	UNO CON SU
GIUSEPPE TRIZZANO	VINO DE ITALIA	VINO CON UN AMIGO	DEJO A SUS HERMANOS Y A SUS 4	VIN A BUSCAR TRABAJO	POR INVITACION DE UN AMIGO
HILDA FISHER	VIN DE INGLATERRA	VIN CON SU PADRE Y CON SU MADRE	NO DEJO A NADIE	SE FUE POR EL TRABAJO DE SU PADRE	POR CURIOSIDAD Y GANAS
ENRÍQUE DICRMAN	VINO DE RUCIA	VINO SOLO	NO SE SABE	PERSECUCION DE RELIGION	POR SER JUDIO
MAESTRO ITALIANO	VINO DE ITALIA	VINO SOLO	DEJO A SU ESPOSA	POR CURIOSIDAD	PARA DAR RESPUESTA A SU SUEÑO

Anotá aquí tus conclusiones sobre la pregunta: ¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar su tierra?

LOS INMIGRANTES DESIDIERO DEJAR SU TIERRA POR GUERRA, POR TRABAJO TAMBIEN POR DINERO POR UN SUEÑO CUANDO LLEGARON A ARGENTINA NO CONOCIA A NADIE

Para cerrar el eje, se desarrolla una lectura colectiva de un texto explicativo. Nuevamente, se retoman las conclusiones de los casos a la luz de las explicaciones.

En los momentos en que es preciso que los niños pequeños trabajen con cierta autonomía, se ofrecen –por ejemplo- situaciones de lectura para localizar información específica. Estas situaciones permiten la atención del maestro de los otros subgrupos cuando la interpretación requiere de su asistencia. Un ejemplo de una situación de lectura destinada a los menores se puede apreciar en la siguiente imagen:

Imagen 2

COMIDAS TÍPICAS

Antes de que llegaran los inmigrantes, las comidas tradicionales de los bonaerenses eran el **PUCHERO** (que en esa época se llamaba "olla podrida") y la **MAZAMORRA** como postre (hecho con maíz molido, agua, leche, azúcar y vainilla en nata). En las provincias del norte se comía más **LOCRO** (guiso hecho con maíz blanco, papas, chorizo, zapallo y carne de vaca gorda, entre otros ingredientes). En todos los casos, lo que se le ponía a la olla dependía de la época del año y el dinero que cada familia tenía para comprar los ingredientes. Se comía mucha cantidad. Sarmiento decía que los argentinos eran "gordos y calones".



PUCHERO

Los inmigrantes que venían de España tenían comidas parecidas a las costumbres locales, pero agregaban la **EMBANADA GALLEGA**, hecha con atún fresco o algún pescado disponible. Los italianos trajeron más novedades como la **PIZZA**, los **FIDEOS** y las **PASTAS** en general. La **PIZZA MARGARITA**, que lleva tomate, mozzarella y albahaca, era preferida por los inmigrantes porque reunía los colores de la bandera de Italia. Las familias italianas trajeron la costumbre de encontrarse a almorzar los domingos y sus comidas típicas les recordaban de dónde habían venido. Los porteños, para no ser menos, empezaron a hacer **ASADO** y **EMPANADAS**, comidas tradicionales del campo que llegaron a las ciudades para mostrar a los inmigrantes que también había "comidas nuestras".



PIZZA MARGARITA

PARA ESCRIBIR

ESCRIBÍ LOS INGREDIENTES DE LAS COMIDAS

Empanada gallega	Pizza	Puchero	Locro	Mazamorra
maíz y resaca	tomate y mozzarella	maíz molido carne de resaca café y maíz en harina	carne y maíz molido café y maíz en harina	maíz leche café y maíz en harina

✓ Fijate qué ingrediente le falta a la preparación de estas comidas

Preparación de la MAZAMORRA

- La noche anterior a la preparación de la mazamorra poner el MAÍZ en remojo en el AGUA.
- Hervir suavemente el MAÍZ en el agua de remojo hasta que se ablande. Hay que tener paciencia porque este paso puede llevar tiempo.
- Cuando el MAÍZ esté tierno, colarlo y dejarlo enfriar.
- Hacer hervir la LECHE con la VANILINA.
- Agregar el MAÍZ.
- Cocinar durante un cuarto de hora el MAÍZ con la LECHE y retirar.

El ingrediente que falta es... café y resaca

Preparación de la PIZZA MARGARITA

- Mezclar la HARINA con la LEVADURA y el AGUA.
- Hacer un bollo de masa y dejar descansar.
- Estirar la masa, colocar en un molde y hornear.
- Retirar del horno, pintar la superficie con TOMATE y colocar rodajas de MOZZARELLA. Volver a llevar al horno por unos minutos para que se derreta el queso.

El ingrediente que falta es... carne

En otros casos, la lectura se reserva solo a los mayores. Un fragmento de José Hernández de *El Gaucho Martín Fierro*⁹, sirve de ejemplo de una situación de lectura exclusiva para los mayores. Se trata de la lectura de una fuente literaria y periodística de la época con una fuerte presencia de voces de los actores y puntos de vista diversos con un registro del lenguaje escrito que intenta asir el habla de algunas zonas rurales de la Provincia de Buenos Aires. La distinción autor/personaje es compleja, por lo cual se plantea la pregunta ¿Quién fue José Hernández y quién fue Martín Fierro? (el autor, José Hernández, “hace hablar” a Martín Fierro...). La expresión “gaucho” es familiar para los niños pero posee otro sentido en la actualidad, de allí la introducción de la intervención “¿Y quiénes eran los gauchos en aquel momento?” y se introduce el sentido despectivo de aquel momento “porque durante mucho tiempo los gauchos se habían opuesto a los dirigentes de las ciudades y habían acompañado las rebeliones de los “caudillos” provinciales.” Se recupera, por último, toda la escena en la que se inscriben las palabras del personaje: “¿Y además de los gauchos y los inmigrantes, quiénes más vivían en la Argentina de aquel momento? Había diferentes grupos sociales en el campo y en las ciudades.” El análisis de esta clase es extenso, en este caso solo se lo menciona a efectos de mostrar un trabajo de lectura exclusivamente destinado a los mayores.

⁹ Hernández, José (1977). *El Gaucho Martín Fierro*. Buenos Aires, Eudeba. Pp. 28-29. Publicado originalmente en 1872.

FUENTE: Hernández, José (1977). *El Gaucho Martín Fierro*. Buenos Aires, Eudeba. Pp. 28–29. Publicado originalmente en 1872.

Yo no sé por qué el gobierno
nos manda aquí a la frontera
gringada que ni siquiera
se sabe atracar a un pingo.
¡Si crerá al mandar un gringo
que nos manda alguna fiera!

No hacen más que dar trabajo
pues no saben ni ensillar;
no sirven ni pa carniar,
y yo he visto muchas veces
que ni voltiadas las reses
se les querían arrimar.

y lo pasan sus mercedes
lengüetiando pico a pico
hasta que viene un milico
a servirles el asao...
y eso sí, en lo delicao
parecen hijos de rico.

Si hay calor, ya no son gente,
sí yela, todos tiritan;
si usted no les da, no pitan

por no gastar en tabaco,
y cuando pescan un naco
unos a otros se lo quitan.

Cuanto llueve se acoquinan
como el perro que oye truenos.
¡Qué diablos! sólo son güenos
pa vivir entre maricas,
y nunca se andan con chicas
para alzar ponchos ajenos.

Pa vichar son como ciegos,
ni hay ejemplo de que entiendan;
no hay uno solo que aprenda,
al ver un bulto que cruza,
a saber si es avestruza,
o si es jinete, o hacienda.

Si salen a perseguir
después de mucho aparato,
tuitos se pelan al rato
y va quedando el tendal:
esto es como en un nidal
echarle güebos a un gato.

Rastros de lo aprendido en las escrituras de los alumnos

Concluidas las distintas situaciones de lectura y tomas de notas, todos los alumnos escribieron sus conclusiones bajo consignas generales: Explicá todo lo que sabés que pasó durante esos años y por qué, cómo sucedió que los nativos se mezclaran con los recién llegados después de un tiempo, quiénes y por qué pensaban diferente por aquellos tiempos.

La consigna es general y busca hacer funcionar la escritura con función epistémica, antes que mnémica. De tal función central de la escritura en la vida de los humanos se han ocupado varios autores: desde las primeras décadas del siglo XX, Vigotsky y Luria, hacia la década de 1960, Goody y Watt, a fines del siglo XX, Olson y Narasimhan. Desde distintos campos disciplinares y perspectivas teóricas se sostiene que la escritura es importante porque transforma el habla, la lengua y el sistema de escritura en objeto de reflexión y análisis, tranforma el mundo representado (el tiempo, el espacio, los objetos, la sociedad, el yo...) en objeto de reflexión y análisis porque afecta el proceso de pensamiento - cómo clasificamos, razonamos, recordamos, etc.-; por su parte, al fijar los textos, hace posible comparar fragmentos y descubrir relaciones entre ellos, al fijar las distintas versiones de un mismo hecho, amplifica las posibilidades de comparar versiones, aumenta las

posibilidades de reflexión sobre los efectos de formas próximas pero no idénticas de formular las ideas, permite tratar las ideas como conceptos objetivables al externalizarlas, despersonalizarlas y decontextualizarlas, transforma lo que creemos saber sobre un tema por efecto de la recursividad del proceso de escritura (Lerner, D., Aisenberg, B., & Espinoza, A., 2010). Por lo expuesto, no se trata de una situación para guardar memoria de lo aprendido sino para pensar sobre lo que se sabe o se está estudiando, sin necesidad de publicar.

El análisis de las escrituras muestra que los alumnos dan cuenta de los siguientes tópicos:

- Localización temporal y crecimiento de la población

J4°A2°¹⁰

Hacia los años 1901 y 1910 llegaron a la Argentina 1.764.101, por el nacimiento de varios niños las décadas siguientes hubo 2.000.000 de personas inmigrantes habitando en el territorio argentino por distintos motivos como: (...)

- Causas

A3°j4°

Vinieron muchos inmigrantes por comunicación. Porque unos a otros se mandaban cartas para ir a la Argentina.

Los inmigrantes decidieron dejar su país por las guerras, por las enfermedades, y por la pobreza, y por las persecuciones y por la familia. Para ayudar a la familia en el dinero y por el trabajo.

- El viaje

S3°S1°

¹⁰ Los números indican los grados que cursan los alumnos.

Vinieron en barcos a vapor y tenían 3° clases es la primera, segunda y tercera. Entre esas clases la primera era la más rica, la segunda medio rica, la tercera la más pobre. Las comidas tenían bichos como gorgojos y el agua estaba sucia, tenían que dormir apretados. Si el barco se hundía los de tercera clase eran los primeros que se ahogaban.

- La llegada

S3°S1°

Cuando llegaron los inmigrantes se alojaron por cinco días en el hotel de inmigrantes, había carretas de transporte que los transportaban hasta el hotel de inmigrantes.

- Expectativas, logros y dificultades

J4°A2°

Los argentinos al ver que llegaban del puerto tantas personas extranjeras se sintieron sorprendidos, frustrados y decepcionados del gobierno. No todos los argentinos solo los pobres, nativos de la Argentina.

Los ricos opinaban que con la inmigración iba a beneficiarlos más porque iban a tener más tierras, cosechadas por la cantidad de empleados para arar, cosechar, plantar, etc., más exportación de lana, trigo, maíz, etcétera. Otros de los que resultaron satisfechos fueron los políticos [por] como se veía su país económicamente y todos los progresos que iban a tener con el aumento de la población.

- Posición de los actores

M6°M1°

Los que pensaban diferente eran los sectores pobres, los políticos y los grandes propietarios

Los pobres pensaban que corría peligro su puesto de trabajo y observaban que el gobierno daba mayores derechos y beneficios a los inmigrantes que a los nacidos en el país.

Los políticos y los grandes propietarios estaban satisfechos con la llegada de nuevos empleados a la cosecha, a la economía de exportación a otros países. Y como se veía la Argentina personas que están planeando viajar para inmigrar a otro país.

J4°A2°

José Hernández opinaba que los inmigrantes podían venir y formar sus colonias, pero que nosotros¹¹ también teníamos derechos a tener nuestras propias colonias agrícolas. Los que resultaron descontentos fueron los sectores más pobres, porque creían [que] sus puestos de trabajo (...) observaban a que el gobierno daba mayores beneficios a los extranjeros que a los nacidos en este país. Ellos pensaban que siempre quedaban olvidados.

Hemos seleccionado testimonios de todos los grados. Todos abordan todos los tópicos y adoptan una posición que relativiza los puntos de vista de los actores así como atienden a una perspectiva multicausal. Atribuyen intereses diferentes a sectores diferentes y evitan la generalización.

De este modo, se puede apreciar que todos los niños presentes en el aula se han podido aproximar a explicaciones de los procesos sociales teniendo en cuenta diferentes factores y las interrelaciones entre ellos, explicando circunstancias, decisiones y perspectivas de las personas y los grupos sociales y lo han hecho a través de acercarse a multiplicidad de fuentes que permitieron incorporar distintas

¹¹ Por "nosotros" se refiere a los argentinos actuales sin hacer las distinción temporal con los nativos de aquel momento.

miradas y niveles de análisis para comprender un proceso social. Todo ello, tal como lo hemos enunciado inicialmente.

Consideramos que estos incipientes logros pueden ser atribuidos a la selección adecuada de los contenidos y de las fuentes para abordarlos, las condiciones generadas para las lecturas, las características de las consignas de escritura así como al conocimiento compartido en el aula por todos los grados.

Algunos problemas didácticos para analizar

Hemos apreciado un proceso donde se ha articulado toda la acción del aula bajo el mismo contenido, recortando aspectos parciales para distintos subgrupos. Se han combinado formas de agrupamiento diversas, enfatizando las situaciones colectivas, pero sin descuidar situaciones donde interactúen cronologías a propósito de contenidos parciales y no solo trabajo con pares de la misma cronología. Nuestra hipótesis de trabajo, que esta modalidad de trabajo beneficiaría los aprendizajes de todos los niños, mayores y menores, tanto en los contenidos sociales como lingüístico discursivos, parece contar con evidencias que la sostiene.

La puesta a prueba de esta secuencia en dos escuelas rurales plurigrado ha abierto numerosos problemas y aspectos susceptibles de ser analizados desde el punto de vista didáctico. Entre ellos, cabe señalar los rastros de entusiasmo o rechazo ante las tareas propuestas; la evocación de los textos explicativos en el trabajo de ambos grupos y los rastros de puesta en relación entre las tareas por parte de los chicos y la memoria del docente para apoyar esas relaciones; el uso de materiales del entorno en esas evocaciones, una notoria mayor concentración en las tareas de producción gráfica, pero aún allí sin hacerse cargo de la producción propia, dependiendo de la aprobación del docente; los rastros de que la práctica de enseñanza ha abarcado efectivamente a los diferentes niveles; la relación particular de las docentes con los alumnos de diferentes edades; el ritmo de las clases (tiempos parciales dentro de cada juego de la clase, tiempo de la secuencia, orden, tiempo de los chicos y tiempo planteado por el docente, etc.); la relevancia relativa del cuadernillo de escritura y el de lectura; las características y efectos de las intervenciones docentes en las situaciones colectivas y en el trabajo en equipos; las

intervenciones durante la lectura en contraste con las realizadas durante la escritura; el trabajo con el cuadernillo por fuera del aula.

Estos y otros problemas expresan una experiencia en la que la propuesta inicial era muy distante del tipo de trabajo habitual en las escuelas visitadas, que también registraban diferencias significativas entre sí. El trabajo efectivo no fue ni aspiraba a ser una repetición exacta de lo planificado, pero los ajustes hechos en la práctica son expresión de los desajustes existentes en el diseño original. En cualquier caso, se trata de yerros propios de una indagación en territorios poco explorados por la investigación didáctica y que aún guardan numerosos desafíos pendientes.

Anexo 1.

Esquema de los ejes en secuencia de actividades

Eje N° 1: ¿Por qué creen que, en ese momento, tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?

Primer momento

Colectivo

Presentación del tema y primeras hipótesis

Segundo momento

Intermedios y mayores

Exploración y análisis de gráficos sobre composición de la inmigración y cantidad de extranjeros en la población total del país.

Menores

Producción de epígrafes de fotos

Tercer momento

Colectivo

Puesta en común de las primeras ideas.

Eje 2 Eje N° 2: ¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar Europa para venir a la Argentina?

Primer momento

Colectiva

Lectura de testimonio – Hipólito Fernández

Segundo momento

Pequeños- Intermedios

Intermedios – Mayores

Colectiva

Lectura de testimonio – Giuseppe Frizzera

Tercer momento

Pequeños e intermedios

Lectura de testimonios en parejas

Lectura Testimonio- Hilda Fischer

Lectura Testimonio- Maestro italiano

Lectura Testimonio- Anita Carini de Tinti

Mayores

Lectura Testimonio- Enrique Dickman

Cuarto momento

Colectiva

Lectura de un texto explicativo y reformulación de conclusiones

Eje N° 3: ¿Por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes?

Primer momento

Pequeños

Interpretación de imágenes y lectura de texto: publicidades

Intermedios y mayores

Lectura de testimonio: carta de un italiano a un amigo que emigró a América

Segundo momento

Colectiva

Lectura de normativa: Preámbulo y artículo 25 de la Constitución Nacional

Tercer momento

Menores e intermedios

Comienzan actividades del eje 4.

Mayores

Lectura de normativa: Ley de Inmigración de 1876

Cuarto momento

Colectiva

Lectura de un texto explicativo: ¿Por qué la Argentina trataba de atraer inmigrantes?

Eje N° 4: ¿De qué manera se emigraba de Europa y hacia la Argentina?

Primer momento

Pequeños

Interpretación de imagen y lectura de texto (infografía): El viaje

Intermedios

Lectura de testimonio: *Hacer la América a veces era una aventura*

Mayores

Trabajan con normativa del eje 3

Segundo momento

Colectiva

Lectura de fuente. Testimonio. El éxodo ilegal

Tercer momento

Pequeños

Lectura de testimonio y producción de una imagen con parlamentos. Diario de viaje del inmigrante suizo Federico Bion y reglamento del buque.

Intermedios o Mayores

Interpretación. Fe de Bautismo y certificado de conducta

Intermedios

Lectura de fuente. Testimonio: Sull'Oceano

Mayores

Lectura de fuentes. Manual del emigrante italiano (1913)

Cuarto momento

Intermedios y Pequeños

Lectura de texto narrativo y producción de una historieta: ¡América, América!

Mayores

Lectura de texto explicativo y producción de una narración en primera persona: *Los que vinieron en los barcos*

Primer momento

Pequeños

Interpretación de imagen y lectura de texto (infografía): El viaje

Intermedios

Lectura de testimonio: *Hacer la América a veces era una aventura*

Mayores

Trabajan con normativa del eje 3

Segundo momento

Colectiva

Lectura de fuente. Testimonio. El éxodo ilegal

Tercer momento

Pequeños

Lectura de testimonio y producción de una imagen con parlamentos. Diario de viaje del inmigrante suizo Federico Bion y reglamento del buque.

Intermedios o Mayores

Interpretación. Fe de Bautismo y certificado de conducta

Intermedios

Lectura de fuente. Testimonio: Sull'Oceano

Mayores

Lectura de fuentes. Manual del emigrante italiano (1913)

Cuarto momento

Intermedios y Pequeños

Lectura de texto narrativo y producción de una historieta: ¡América, América!

Mayores

Lectura de texto explicativo y producción de una narración en primera persona: *Los que vinieron en los barcos*.

Eje N° 5: **¿Cómo vieron los inmigrantes el país al cual llegaban?**

Primer momento

Pequeños – Intermedios / Intermedios – Mayores / Colectiva

Producción de una carta desde la voz del inmigrante recién llegado

Segundo momento

Colectiva

Confrontación de experiencias de inmigrantes en el país de llegada

Tercer momento

Colectiva

Lectura de texto explicativo: *Volver o quedarse*

Cuarto momento

Intermedios y Mayores/ Pequeños e Intermedios/ Colectiva

Análisis de casos y Revisión de las cartas

Eje N° 6: **¿Cómo reaccionaron los argentinos de aquel momento ante la llegada de los distintos inmigrantes?**

Primer momento

Colectiva

Exposición del docente y toma de notas.

Eje N° 7: **¿Qué rasgos de la sociedad argentina actual muestran que recibió gran cantidad de inmigrantes en esa época?**

Primer momento

Colectiva

Visita a lugares históricos de Chascomús

Segundo momento

Pequeños

Encuesta

Intermedios y Mayores

Entrevistas

Tercer momento

Parejas y Colectivo

Lectura de un texto explicativo- Qué nos dejaron

CIERRE: escritura en parejas de las conclusiones de toda la secuencia.

Bibliografía citada

- Aisenberg, B. (2010). "Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje". *Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y, 45.*
- Aisenberg, B., & Lerner, D. (2008). "Escribir para aprender Historia". *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, 29(3), 24-43.*
- ARTIGUE, MICHEL, "Ingénierie didactique", en: *Didactique des mathématiques*, París, Delachauz et niestlé, 1996.
- BRONCKART, JEAN-PAUL., "Por qué y cómo analizar el trabajo docente", en: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Argentina, Miño y Dávila, 2007.
- Castedo, M. (2003/2005). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis de Doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. 1995-200, pág. 344. México: DIE-CINVESTAV.
- De Privitellio, Luciano (2002). *La Argentina optimista*. Buenos Aires, Altea.
- Devoto, Fernando (2000). "La inmigración" en Academia Nacional de la Historia (Comp.). *Nueva Historia de la Nación Argentina. Tomo 4. La configuración de la República Independiente (1810-c.1914)*. Buenos Aires, Planeta.
- Devoto, Fernando (2009). *Historia de la inmigración en Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. *Graciela Frigerio (comp.), Educar, ese acto político, Buenos Aires, Del Estante, 127-137.*
- Dolz, J. & B. Schneuwly (1997): "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, (11), 77-98.*
- Gálvez, Lucía (2010). *Historias de inmigración. Testimonio de pasión, amor y arraigo en tierra argentina*. Buenos Aires, Aguilar.
- Goodman, K. (1982). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, 13-28.* México: SigloXXI.
- Lerner, D., Aisenberg, B., & Espinoza, A. (2008). "La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje". JA Castorina y V. Orce (coords.)(2009): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. UBA.
- Lerner, D., Aisenberg, B., & Espinoza, A. (2010). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. CASTORINA, J. y ORCE, V.(coords.)(en prensa): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*.
- MERCIER, ALAIN, SCHUBAUER-LEONI, MARIE LUISE y SENSEVY, GÉRARD, "Vers une didactique comparée", en: *Revue Française de Pédagogie, 141, 2002.* École Normale Supérieure de Lyon, pp. 5-16.
- Montes, Graciela; Bertoni, Lilia Ana y Romero, Luis Alberto (1990). *Los tiempos de los inmigrantes*. Buenos Aires, Quirquincho.
- Padawer, A. (2008). Cuando los grados hablan de desigualdad. *Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Terigi, Flavia Z. (2008). "Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales", Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO/Argentina).

Wolf, Ema y Patriarca, Cristina (2006). *La gran inmigración*. Buenos Aires, Sudamericana.