

# 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

*Mirta Castedo*



Escuela rural plurigrado N.º 19

Docente: Inés Caregall

En la foto: Julieta -4.º y Milena -6.º, José -4.º y Santiago -3.º,  
Stefanía -1.º y Ana Paula -2.º, Maia -1.º y Analía -3.º

## **Contextualización y propósitos**

En el capítulo 3 se han señalado propósitos, ejes y contenidos de la secuencia “Migraciones hacia Argentina en la segunda mitad del s. XIX y principios del XX”. En el capítulo siguiente se presentó su desarrollo desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales y en el capítulo 6 se profundizó en una situación que articula el último eje: la visita a la ciudad de Chascomús para buscar rastros de los inmigrantes de aquella época.

En este capítulo se ofrece una narración detallada de la secuencia tal como fue planificada, donde se pone énfasis en las lecturas y, especialmente, en las escrituras de los niños. El análisis desde el punto de vista de la lectura y la escritura se profundiza en el capítulo 7 —a propósito de las causas de expulsión— y en el capítulo 8 —donde se analiza la escritura de conclusiones—. El lector también cuenta con el cuadernillo de lecturas (CL)<sup>1</sup> —recopiladas, seleccionadas y adaptadas por el equipo de Didáctica de Ciencias Sociales— y el cuadernillo de escritura (CE)<sup>2</sup> —concebido por el equipo de Didáctica de la Lectura y la Escritura—.

Este capítulo tiene varios propósitos específicos.

Primero, expandir la presentación de la secuencia para ponerla a disposición de los docentes que deseen tratar el tema en sus aulas uni o plurigrado.

Segundo, apreciar la posibilidad de articular las situaciones con la diversidad de cronologías presentes en el aula plurigrado. Como se mencionó, el mismo contenido se despliega en siete ejes con distintas modalidades organizativas: a veces todos los grados trabajan juntos en la misma situación y con los mismos materiales; otras, varían las lecturas o las situaciones de producción escrita; en ocasiones, distintos grados trabajan sobre distintos ejes, etc. El detalle de las situaciones permite considerar de qué modo se trabajó para resolver el problema de mantener el mismo contenido con todos los niños, a la vez que diversificar los abordajes y recortes de acuerdo a las distintas posibilidades.

Tercero, el capítulo apunta a mostrar de qué manera se insertan las situaciones de lectura y escritura al servicio de la construcción de conocimientos sobre este tema de las Ciencias Sociales. Muchas veces, dado que la lectura es una fuente indispensable para acceder al conocimiento de la historia, no es posible distinguir si las decisiones didácticas tomadas obedecen a razones de la Didáctica de las Ciencias Sociales o de la Lectura y la Escritura. Cualquiera

---

<sup>1</sup> Siede, I., selección y edición de materiales; Serulnicoff, A. (2016). *Migraciones hacia la Argentina: Fines del siglo XIX y principios del XX. Cuadernillo de lectura para escuelas rurales plurigrado II* (Material didáctico). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.784/pm.784.pdf>

<sup>2</sup> Castedo, M., selección y tratamiento de materiales; Siede, I.; Dapino, M.; Wallace, Y. (2016). *Migraciones hacia la Argentina: Fines del siglo XIX y principios del XX. Cuadernillo de escritura para escuelas rurales plurigrado I* (Material didáctico). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.783/pm.783.pdf>

sea el caso, se intentará explicitar los criterios que guiaron el diseño de cada situación, las decisiones tomadas para hacer posible la lectura o para generar escritura de manera productiva de cara al contenido de Sociales.

Cuarto, a los fines de mostrar una parte del proceso mediante el cual los niños fueron asimilando el trabajo en el aula, en los distintos ejes se incluyen sus escrituras. Las mismas constituyen pistas “parciales” sobre el saber puesto en juego. Nos interesa poner de manifiesto si las escrituras muestran alguna posibilidad de tener en cuenta las interrelaciones que intervienen en los procesos sociales, si evidencian que consideran los estados mentales y motivaciones de los actores sociales, si se logra advertir las voces de distintos actores, de sus intereses y conflictos, si logran articular informaciones que provienen de distintas fuentes. Se intentará mostrar una selección de niños de distintos grados.<sup>3</sup>

En este capítulo no se incluye el análisis de las conclusiones finales elaboradas por los niños sobre toda la secuencia. Este será abordado con más detenimiento en el capítulo 8.

A través de estos propósitos específicos se espera contribuir a satisfacer una necesidad de documentación de los docentes de escuelas plurigrado sobre desarrollo de contenidos en sus aulas, ya que, como se señala insistentemente en la bibliografía especializada, “Se hace necesario (...) una aproximación, descubrimiento y comprensión de lo que ocurre en las aulas, intentando hacer visibles las incógnitas que encierra su funcionamiento” (Bustos Jiménez, 2010, p. 355) para que las escuelas rurales plurigrado no queden encorsetadas “por la supremacía pedagógica que la escuela graduada ha venido manteniendo a lo largo del siglo XX” (Boix, 2011, p. 14).

A los fines prácticos, nos referiremos a los niños de 1.º y 2.º como “los pequeños”, a los de 3.º y 4.º como “los intermedios” y a los de 5.º y 6.º como “los mayores”, aun cuando las edades puedan variar de escuela en escuela. Así también, podría suceder que niños de 2.º puedan trabajar perfectamente con los de 4.º o que un niño de 3.º que aún no lea y escriba fluidamente por sí mismo desarrolle las situaciones con los de 2.º, u otras alternativas. A las

---

<sup>3</sup> No están todos los niños presentes en todas las clases. En el momento del año en el cual se desarrolló la secuencia, todos los niños y niñas leían y escribían por sí mismos por lo menos de manera incipiente.

situaciones en las que todos trabajan juntos las llamaremos “colectivas” o “en plenario”, y aludiremos al trabajo entre niños como “parejas” o “equipos”. Las formas de agrupamiento que aquí se analizan son unas entre otras posibles, pero en todos los casos buscan sostener el mismo contenido distinguiendo por momentos recortes y focos específicos para la heterogeneidad presente en el grupo. Cualquiera sea el caso, se trata de flexibilizar los agrupamientos, “evitando que la pertenencia a los grados sea el único criterio para formar grupos de trabajo” (Santos, 2011, p. 72) y reduciendo las cronologías que el maestro debe manejar en simultáneo (Terigi, 2008) sin que por ello se desajusten los contenidos en relación con el nivel de escolaridad.

Recordamos que el contenido es el proceso migratorio 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. El primer eje cumple con la introducción al tema, con imágenes de la época y datos cuantitativos. El segundo y el tercero son complementarios: las causas de expulsión y de atracción que llevaron a la inmigración. El cuarto —la descripción del viaje— profundiza en un aspecto clave de la vida cotidiana de los inmigrantes, muy diferente a la vida cotidiana actual. A continuación se vuelven a presentar los ejes complementarios de manera sucesiva, la visión de los inmigrantes sobre el nuevo país y las reacciones de los argentinos de aquel momento ante su llegada. La secuencia cierra con el rastreo de las características de la sociedad argentina actual que muestran que recibió gran cantidad de inmigrantes en esa época. El recorrido es extenso y el tipo de trabajo recursivo sobre los ejes y en el interior de los mismos lo hace más extenso aún. Para aprender sobre un tema es necesario sostenerlo con continuidad y revisitarlo en varias ocasiones. No obstante, en escuelas unitarias es posible otro recorrido: secuencias más cortas que se reabran y completen año a año. Del mismo modo, ante grupos de niños poco numerosos, podría reducirse la lectura de los casos de cada eje siempre que no se pierda el criterio de diversidad. Nuevamente, es cada docente quien decide reorganizar las situaciones y materiales de acuerdo a sus necesidades y propósitos.

Tanto en este capítulo como en los siguientes (7 y 8) se analiza el material recogido en una de las dos aulas donde se desarrolló y registró la secuencia completa. Ello obedece a dos razones complementarias. Por un lado, a partir del desarrollo en la primera escuela, se ajustaron varias situaciones y, sobre todo, materiales, y en consecuencia, se mejoró su implementación. Por otro, el aula de la segunda escuela respondía mejor a la caracterización más usual de “aula rural”. En efecto, a la primera escuela, por ser muy cercana al centro urbano, asistía gran número de niños, muchos de los cuales no vivían en la zona sino que provenían de escuelas urbanas que habían aconsejado su traslado a estos centros por considerarlos mejores para sus trayectorias que, a juicio de los equipos docentes, presentaban dificultades. En cambio, en el aula de Inés, que es la que vamos a analizar, asistían ocho niños que residían efectivamente lejos de los centros urbanos y alejados entre sí. En el aula no se presentaban problemas de convivencia; todos habían transitado toda la escolaridad en la misma escuela y con la misma docente, varios eran hermanos. La totalidad de las mencionadas son las características más frecuentes de este alumnado (Boix, 2011, pp. 20-21).

### **Un recorrido por las prácticas de lectura y escritura en el aula** *Exposición del docente, análisis de imágenes y de gráficos como introducción al tema*

Como se ha mencionado, el primer eje se pregunta por qué, en aquel momento, tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a habitar en la Argentina. Para los niños, transitar este eje tiene una función introductoria, en tanto que al docente le permite acceder a las ideas iniciales de los chicos.

Para construir una primera respuesta, el docente expone en plenario una introducción al tema, seguida de un intercambio con todos los niños, intentando mantener tanto la atención de los pequeños como la coherencia de la breve presentación. Esas primeras palabras son fundamentales porque ofrecen el primer contexto desde el cual ellos podrían empezar a coordinar informaciones. Por eso, el docente prepara cuidadosamente la presentación: comunica aspectos centrales a tratar y al mismo tiempo evita dar respuesta al interrogante que propone a los niños que construyan (véase un posible guion de exposición en el capítulo 4). Para que la presentación resulte más clara, se apela a

un mapa de flujos migratorios (CL, p. 3), a un planisferio o globo terráqueo y a fotografías. A medida que se van presentando los subtemas, anota algunas expresiones o palabras en el pizarrón a modo de índice, mostrando en la acción —en esta y en todas las situaciones— que la escritura es útil no solo para recordar sino también para organizar la información.

Durante la exposición y la conversación posterior, la docente ayuda a advertir la paradoja entre las elevadas cifras de inmigrantes en un breve período y las grandes dificultades para encarar la travesía en esa y en todas las épocas: las distancias, las diferencias de lenguas y costumbres, el desprendimiento de las familias. Es posible que los niños imaginen esos desplazamientos de población con un sentido “turístico”, como un simple deseo de “conocer” el mundo. Por eso se intenta destacar la necesidad de los inmigrantes. En ningún momento se señalan las causas porque esa es una respuesta que se propone construir. Si algún alumno alude a ellas, se dejan anotadas las ideas porque eso “es lo que se va a averiguar”. De este modo, también se muestra cómo la escritura es un medio para sostener preguntas e ideas provisionales que sería muy difícil recordar durante un tiempo prolongado.

Cuando el intercambio ha avanzado, se reposiciona la pregunta central del eje y se escriben en el pizarrón las primeras respuestas. Estas escrituras colectivas —de este y de todos los ejes— se registran en afiches que quedarán expuestos en el salón y disponibles para las siguientes actividades. De este modo, las anotaciones no solo sirven para guardar memoria, sino que apuntan a ser revisitadas y reformuladas a medida que se va modificando el conocimiento sobre el tema. La práctica de escritura recursiva ayuda a concebir el saber como una aproximación en constante construcción.

Luego los chicos anotan sus primeras respuestas. En todos los casos las escrituras se discuten en parejas y se escriben de manera individual, cada uno en su cuadernillo.

Varias respuestas tienen la forma de una lista de posibles causas entre las que nunca faltan el hambre y la pobreza, siempre junto a la posibilidad de trabajo. No obstante, todos se animan con otras hipótesis. <sup>4</sup>

MI PRIMERA RESPUESTA  
 DEJARON SU PAÍS POR ROBO, HAMBRE, TAMBIÉN POR TRABAJO, SE FUERON POR ENGAÑO, POBREZA, POR GUERRA, POR FAMILIA, EN OTRO LUGAR, POR CONQUISTAS EN SU PAÍS, LOS ACIAN FIRMAR UN CONTRATO PARA ENGANARLOS, LA GENTE LE DECÍA SI LO PODIA LEER, LE DECÍA QUE NO SE FUERON POR DESTRUCCION EN SU PAÍS FIRMABAN COSAS QUE NO DEBIAN FIRMAR, SE FUERON POR FALTA DE COMIDA, SI SE FUERON PARA COMPRAR TIERRAS ANIMALES Y PROPIEDADES PARTIERON EN BUSCA DE ALGO DE DINERO POR CANTIDAD DE HABITANTES, POR ESCLAVITUD, POR EMPRENDIMIENTO EN SU PAÍS.

Dejaron su país por robos, hambre, también por trabajo. Se fueron por engaño, pobreza, por guerra, por familia en otro lugar por conquistas en su país los hacían firmar

un contrato para engañarlos, le decía si lo podían leer, le decía que no se fueron por destrucción en su país firmaban cosas que no debían firmar se fueron por falta de comida se fueron por comprar tierras animales propiedades partieron en busca de algo de dinero por cantidad de habitantes por esclavitud por enfermedad en su país por esclavitud

Maia, 1.º

MI PRIMERA RESPUESTA  
 1. POR LA GUERRA, POBREZA, Absoluta, POR LA GUERRA, POR EL HAMBRE.

Por trabajo, pobreza absoluta, por la guerra, por el hambre.

Ana Paula, 2.º

MI PRIMERA RESPUESTA  
 • Por las conquistas  
 • Por cuestiones de trabajo  
 • Por la familia  
 • Por la cantidad de habitantes  
 • Por las guerras

Por las conquistas  
 Por cuestiones de trabajo  
 Por la familia  
 Por la cantidad de habitantes  
 Por las guerras

Analia, 3.º

MI PRIMERA RESPUESTA  
 Por las cosas que le los alimentos...  
 Al ser el trabajo...  
 Por los problemas que causa la guerra.  
 Partieron en busca de un trabajo.  
 Por tener familiares en otros países.  
 Por que era comprar tierras, animales, propiedades y algunas cosas más.  
 Partieron en busca de algo de dinero.  
 A veces les hacían firmar cosas que no sabían y les quitaban sus esclavos, sus animales, sus esclavos etc.  
 Entonces...  
 ellos y llegaron en la Argentina...  
 los...

*Por la escasez de alimentos.*

*Al ser tantos en su país la alimentación escaseaba.*

*Por los destrozos que causó la guerra.*

*Partieron en busca de trabajo.*

*Por tener familia en otros países.*

*Por querer comprar tierras, algunos animales y propiedades y algunos esclavos.*

*Partieron en busca de algo de dinero.*

*A veces les hacían firmar cosas que no sabían y les quitaban sus propiedades, sus animales, sus esclavos etc. entonces decidieron viajar a algún lugar donde no haya tantos robos y llegaron a la Argentina. Por la enfermedad en su país.*

Julieta, 4.º<sup>5</sup>

Más de un niño refiere a supuestos que seguramente toman de su conocimiento general del mundo, no poco influenciado por los medios de comunicación. Así aparecen ideas como la inseguridad (los robos), la esclavitud y las estafas (“les hacían firmar cosas que no debían firmar”), las conquistas (que aún no conocen sobre el tema pero que tal vez infieren desde su conocimiento escolar de la Conquista de América), la supuestamente excesiva densidad demográfica (“tantos en su país que no alcanzaba el alimento”).

A partir de los intercambios desarrollados en las clases (referidos en el capítulo 5), sabemos que la esclavitud fue una causa que pusieron en duda desde un primer momento. Se preguntaron si para 1890 todavía se traían esclavos o existía la esclavitud. Esta causa no probada se vincula con otra, porque también imaginan que puede ser consecuencia de ser estafados, desposeídos de sus propiedades por engaños. Además sabemos que los “negocios” y las “enfermedades en su país” fueron evocados en los intercambios.

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 las diferentes décadas del período estudiado (CL, p. 4) de manera de profundizar sobre lo que se acaba de anticipar. Podría pensarse que la lectura de gráficos es “sencilla” por la poca cantidad de escritura relativa. Muy por el contrario, leer gráficos es una lectura “difícil” para estos niños porque supone un modo de interpretar la información que no se parece en nada al que usualmente hacen ante textos donde todo el contenido se encuentra lexicalizado. Requiere de otro tipo de estrategias e

---

<sup>4</sup> Se incluyen transcripciones para facilitar la lectura del lector adulto no habituado a las escrituras infantiles. En las transcripciones se corrige la ortografía literal y acentual, no así la puntuación, y se agrega la oposición mayúscula/mínuscula en los textos escritos en mayúscula imprenta.

<sup>5</sup> A pesar de que por su edad Julieta cursa 4º grado, se la debe considerar como del grupo de los “mayores” porque es una niña muy avanzada.

inferencias. Por eso, mientras trabajan, el docente ayuda repreguntando con interrogantes más precisos a propósito de cada gráfico o señalando aspectos que pasaron inadvertidos. Mientras sostiene el intercambio, anima a los chicos a que vayan anotando sus respuestas provisorias.

Al transformar el lenguaje de los gráficos en una explicación para los compañeros, José y Milena dan cuenta de dos aproximaciones distintas y válidas para los datos analizados. Han trabajado juntos y lo escrito no solo proviene de los gráficos sino también de lo conversado sobre su interpretación.

*La mayoría son italianos.*

*Entre 1911 y 1912 llegaron más españoles.*

*Llegaron más entre el año 1901 y 1910.*

*Llegaron más hombres.*

*Llegaron más en la ciudad en el año 1914.*

*En el año 1895 llegaron más al campo.*

*Hay más adultos jóvenes.*

LA MAYORÍA SON ITALIANOS.....  
ENTRE 1911 Y 1912 LLEGARON MÁS ESPAÑOLES.....  
LLEGARON MÁS ENTRE EL AÑO 1901 Y 1910.....  
LLEGARON MÁS HOMBRES.....  
LLEGARON MÁS EN LA CIUDAD EN EL AÑO 1914.....  
EN EL AÑO 1895 LLEGARON MÁS AL CAMPO.....  
HAY MÁS ADULTOS JÓVENES.....

José, 4.º

LA MAYORÍA DE LOS INMIGRANTES ERAN ITALIANOS.....  
ENTRE EL AÑO 1911 Y 1912 VINIERON LOS INMIGRANTES ESPAÑOLES.....  
ENTRE 1901 Y 1910 (9 AÑOS) LLEGARON MÁS ESPAÑOLES.....  
ES EL MOMENTO EN EL QUE LLEGARON MÁS.....  
LLEGARON MÁS HOMBRES QUE MUJERES POR CAUSA DE LA GUERRA.....  
QUE HABÍA EN SU PAÍS.....  
LLEGARON MÁS A LA ZONA URBANA QUE A LA ZONA RURAL.....  
LA POBLACIÓN CRECIÓ MÁS EN LA ZONA URBANA Y EN LA ZONA RURAL.....  
GRACIAS A LOS INMIGRANTES.....  
EN EL AÑO 1895 CRECIÓ MÁS LA ZONA RURAL.....  
VENÍAN MÁS ADULTOS JÓVENES QUE OTRAS EDADES EN EL AÑO.....  
1901 Y 1910 QUE TAMBIÉN VENÍAN MÁS ITALIANOS QUE.....  
OTROS INMIGRANTES.....

*La mayoría de los inmigrantes eran italianos.*

*Entre el año 1911 y 1920 vinieron más inmigrantes españoles. Entre 1901 y 1910 (9 años) llegaron 1.784.101 inmigrantes. Es el momento en el que llegaron más.*

*Llegaron más hombres que mujeres, por causa de la guerra que había en su país.*

*Llegaron más a la zona urbana que a la zona rural.*

*La población creció más en la zona urbana y en la zona rural gracias a los inmigrantes.*

*En el año 1895 creció más la zona rural.*

*Venían más adultos jóvenes que otras edades en el año 1901 y 1910 que también venían más italianos que otros inmigrantes.*

Milena, 6.º

Mientras tanto, los alumnos menores observan variedad de fotografías de inmigrantes (en los barcos, al llegar al puerto, en el Hotel de Inmigrantes, etc.) y en parejas producen epígrafes para esas fotos (p. 4, CE). La situación se desarrolla por dictado entre pares, con mayor o menor asistencia del docente según se requiera y resulte posible.<sup>6</sup> Nuevamente se procura que el docente brinde contexto: informa que se trata de fotos de la época, de dónde provienen, cuál es el escenario... y recuerda la pregunta del eje intercambiando con los chicos sobre lo conversado hasta el momento, intentando evitar que se detengan en detalles que no son relevantes para el contenido.

Como en toda situación de este tipo, antes de comenzar a escribir se propicia que se pongan de acuerdo sobre el contenido. Luego uno dicta y el otro escribe. Releen entre los dos. Durante la escritura, el docente puede intervenir para ayudarlos a formular lo que quieren escribir o para hacerlos reparar en la forma en que lo expresan (“¿Eso que dijeron, cómo lo pondrían?”). O bien relea y ayuda a completar lo escrito con ideas dichas que no quedaron en el papel. Los alienta para que releen y vean si están conformes con lo producido. Como se trata de que los chicos se concentren sobre el contenido de Sociales, ante dudas ortográficas, sobre puntuación o cualquier problema referido a la forma de usar el lenguaje (“‘pobre’ va con ‘be’ larga”; “por ‘pobreza’, coma, ‘hambre’, coma, ‘guerras’, punto. Es una lista, separamos con comas”; “para no repetir ‘y también’ pueden poner ‘además’”), el docente ayuda directamente o propone alternativas. No obstante, si los niños están conformes con sus producciones y pueden recuperar lo que escribieron, no se detiene a reparar sobre el lenguaje, evitando así descentrarlos del contenido de Sociales.

---

<sup>6</sup> Si la escritura de los miembros del equipo no fuese alfabética, sería indispensable que el docente se ofrezca como escriba o tome nota sobre lo producido para reponerlo posteriormente. No es el caso de la clase registrada.



Hay muchos hombres en este galpón  
y una mujer. Hay dos policías que  
no se pelean o roban.

Hay muchos hombres En este galpón es una  
mujer, dos policías que no se pelean o roben.

Estefanía, 1.º

Los textos de los pequeños pueden dar lugar a nuevas preguntas: “Estefanía dice que le parece que hay dos policías. ¿Serán uniformes de policías? ¿Para qué estarán junto a los inmigrantes?”; “Maia dice que están ‘en una vecindad’. ¿A qué se refiere con ‘vecindad’? ¿Conocen a alguien que actualmente viva en una vecindad?”



En una vecindad llena de inmigrante  
se reunieron algunos inmigrante  
Para ver la balanza que tenía el señor

En una vecindad llena de inmigrante y se re-  
unieron algunos inmigrante Para ver la Bal-  
anza que tenía el señor

Maia, 1.º

En un tercer momento, nuevamente en plenario, se realiza una puesta en común de las informaciones que analizaron los distintos equipos. Se trata de que todos comenten las respuestas halladas ante la pregunta del eje. Luego, cada equipo dicta al docente algún enunciado que deje registrada su contribución. Cada uno puede participar para que quede escrito lo más claro y completo posible, lo cual facilita que se involucren en el contenido.

En este tramo de la secuencia no es esperable que se arribe a ninguna conclusión definitiva, sino que, por el contrario, se desplieguen las preguntas y se abran a alternativas.

La escritura de las conclusiones parciales de cada eje es un apoyo indispensable para ir avanzando en el estudio del tema, tanto para conservar la información y recuperarla en el momento necesario como para organizar lo que se sabe y reflexionar acerca de ello. Además, durante la puesta en común se comparten las estrategias utilizadas (“¿En qué se fijaron?”, “¿Cómo se dieron cuenta?”, “¿Dónde decía?”, “¿Por qué pensaron?”). Siempre se presenta una

tensión entre, por un lado, no apurar, dar tiempo para que cuenten todo lo que pensaron —incluidas las preguntas y dudas—, y por el otro, evitar dispersiones y concretar algunas ideas. Por ejemplo, especialmente los pequeños, pueden detenerse en detalles de la vestimenta. Estos solo son relevantes en la medida en que dan indicios acerca de la condición social o el origen del fotografiado, no en sí mismos. Por eso, tener claro a dónde se pretende arribar es fundamental: “todos son inmigrantes, en su mayoría varones, italianos y españoles, mayormente parecen pobres pero no todos”, etc., y alentarlos a hipotetizar: “¿Por qué habrá venido, solo por pobreza?” o “¿Por qué ese hotel era como un colegio?”. En todo momento, el docente propicia que los chicos tengan confianza para expresar sus interpretaciones e intercambiarlas,; orienta la discusión sobre el significado de lo que están escribiendo, señalando si dijeron algo relevante que no quedó escrito o si algo no está formulado claramente. Todas estas discusiones han circulado en el aula.

Sin embargo, como puede apreciarse en la escritura de conclusiones colectivas transcrita por Milena, vemos que no todo queda plasmado en los acuerdos colectivos.

Son inmigrantes  
extranjeros  
vienen en barco  
vinieron más hombre que mujeres  
La mayor cantidad de inmigrante eran italianos, pero entre 1911 y  
1920 fueron más los españoles.  
En una casa vivían muchas familia.

Escritura colectiva de conclusiones eje 1.- Milena, 6.º

En estas conclusiones se advierte cómo se integran informaciones que provienen de distintas fuentes —de los gráficos (relativas a la composición de la inmigración) y de las imágenes (los barcos y los conventillos)— y han sido trabajadas por diferentes niños. Otras que han circulado en los intercambios no quedan registradas por escrito. Por ejemplo, la vestimenta observada en las fotos los hace dudar acerca de la condición de pobreza. Proyectando el presente sobre el pasado, algunos ven en las ropas “trajes típicos” en vez de atuendos de trabajadores pobres.

También en las situaciones de escritura a través del docente lo fundamental es el contenido. Si los chicos usan mal o de manera imprecisa alguna expresión lingüística, la docente los ayuda brindando una formulación más precisa (siempre que esté segura que es la idea que intentaron expresar) porque no es el

momento de enseñar lengua sino Ciencias Sociales y una detención en otros aspectos puede hacerlos perder el eje de contenido.

El momento de la puesta en común, que se reitera después de cada situación de trabajo en equipos, tiene una doble función en el aula unitaria. 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. Desde la perspectiva de la reunión de niños que cursan distintos grados alrededor de un eje de contenido en común, supone para todos la posibilidad de saber algo más a partir del relato de sus compañeros mayores o menores. Como se verá a lo largo de la secuencia, casi siempre los chicos se involucran con discusiones y materiales que no fueron pensados para su grado; se pone así en evidencia que es posible generar condiciones para que la diversidad resulte ventajosa.

### *Lectura y comparación de testimonios para comprender las razones de expulsión*

El eje N.º 2 se centra en la pregunta ¿por qué tantos europeos decidieron abandonar sus países? (razones de expulsión). Durante todo el trabajo con el eje se leen testimonios para después concluir con la puesta en relación de los casos en un texto explicativo. Las lecturas del eje son analizadas en detallada en el capítulo 7. El interjuego entre casos particulares/explicación general es un movimiento propio de la enseñanza de las Ciencias Sociales (referido en el capítulo 4) que se reencuentra en varios ejes y ayuda a alejar a los niños de una explicación unicausal —en este caso, casi siempre ligada a la pobreza— que es aparentemente más sencilla de comprender.

El equipo de Didáctica de las Ciencias Sociales seleccionó cinco testimonios (CL, pp. 9-11), según un criterio de diversidad de motivaciones para viajar, de procedencias, de recursos materiales y simbólicos de los protagonistas, etc., de manera de mostrar que “no todos los inmigrantes vinieron por hambre y pobreza”.

Durante las lecturas, para favorecer que los chicos tengan en cuenta lo particular de cada caso a la vez que aquello que los une, si ponen el acento en la semejanza entre los inmigrantes (son pobres, hablan otro idioma, llegan sin nada), se intenta hacer ver la diferencia (algunos vienen porque su religión es

perseguida o su país es conquistado, algunos hablan castellano, algunos vienen con trabajo, oficios, dinero para instalarse). Si, por el contrario, los chicos tratan a todos los casos como únicos, se los ayuda a buscar en el texto las pistas que los conectan. Una situación potencialmente interesante se plantea ante el testimonio de Hilda Fisher, que la docente conduce a comparar con el de Giuseppe Firenza. Ambos vinieron “por trabajo” (en el caso de Hilda, de su padre), pero no se puede decir que vinieron por lo mismo porque el padre de Hilda vino con un trabajo de ingeniero bien pagado y asegurado, mientras que Giuseppe vino como carpintero en búsqueda de un trabajo incierto.

Contar con varios testimonios permite que distintos niños se acerquen a la lectura de maneras diferentes. Algunos pueden leer dos o tres, otros la totalidad. Algunos se leen y discuten en clase, otros en el hogar, antes o después de haber sido discutidos. Varios testimonios se pueden conocer a través de la escucha del texto leído por otro o comentado entre varios. Si bien no es posible establecer qué testimonio corresponde a qué grado, se reservan para los mayores aquellos para los que se supone que son necesarios más conocimientos previos o que están más alejados de las expectativas del lector (que normalmente espera encontrar en el inmigrante a una persona pobre con deseos de “enriquecerse”). Con ese criterio, por ejemplo, el de Enrique Dickman (CL, p. 11) se reserva para los mayores.

Para asegurarse de que todos comprenden el sentido de la lectura de los testimonios, el primero (Hipólito Fernández) se lee en voz alta, de manera colectiva (situación a la que se refiere en el capítulo 7). Los chicos siguen el texto con la vista desde su cuadernillo. Siempre comienzan el intercambio posterior con una pregunta global y abierta: “¿Por qué Hipólito (u otro) habrá decidido abandonar Europa para venir a Argentina?”, o alguna reformulación semejante (en la clase referida, la docente abre el intercambio simplemente con: “Entonces, ¿qué pasó con Hipólito?”). Eso no quita que, durante todas las lecturas —siempre que colabore con responder al interrogante principal— mientras se está leyendo o comentando, se acuda a ir señalando informaciones puntuales sobre el texto que ayuden a comprender las situaciones por las cuales se decide emigrar (vino “para darle plata a su familia”...) Por último, los niños completan una ficha para cada testimonio (CE, pp. 10-11).

Para avanzar con el resto de los testimonios se combina lectura colectiva y en equipos con escritura de los datos en equipos o a través del docente. Cualquiera sea el caso, el lugar del maestro en estas situaciones reside en ofrecer todo tipo de informaciones (sobre el mundo en ese momento y sobre el caso particular) para que los chicos dispongan de un mayor contexto para interpretar, bajo el supuesto de que la comprensión depende fundamentalmente de la posibilidad de coordinar el conocimiento disponible con el conocimiento nuevo que proporciona el texto. Así, puede señalar: “Un zar es como un emperador”, “En esa época los ferrocarriles estaban a cargo de empresas inglesas que además traían a ingleses para muchos cargos importantes”, “Había terminado la Primera Guerra Mundial. Italia había participado. Murieron millones de personas, se destruyeron ciudades, campos de cultivo, fábricas”.

Concluidas las lecturas, se propone pasar del formato ficha al cuadro para favorecer la comparación entre los casos (CE, p. 12). A partir de conversar entre todos sobre las semejanzas y diferencias puestas de manifiesto por el cuadro, se anotan conclusiones.

NOMBRE DE LA PERSONA	DE DÓNDE VIÑO	CON QUIÉN VIÑO A LA ARGENTINA	A QUIÉN DEJÓ EN SU PAÍS DE ORIGEN	MOTIVO PARA DEJAR SU PAÍS	OTROS COMENTARIOS
HRODUTO FELDMAN FERMANDEZ	VINO DE RUSSIA	VINO SOLO A EN UN VIAJE CON SU MADRE	DEJO A SU MADRE Y A SU HERMANO MÁS JEVE	A BUSCAR TRABAJO	PARA LA CONTINUA FISC CON SU MADRE
GOUSEPPE TRIZZANO	VINO DE ITALIA	VINO CON UN AMIGO	DEJO A SUS PADRES Y A SUS HERMANOS	VINO A BUSCAR TRABAJO	POR INVITACION DE UN AMIGO
HILDA FISHER	VINO DE INGLATERRA	VINO CON SU PADRE Y CON SU MADRE	NO DEJO A NADIE	SE FUGO POR SU TIERRA DE MADRE	POR CORTESIDAD Y GANAS
ENRIQUE DICKMAN	VINO DE RUSIA	VINO SOLO	NO DEJO A NADIE	PROSECUCION DE RELIGION	POR SER JUDIO
MAESTRO ITALIANO ITALIA	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 LLEGÓ A  
ARGENTINA NO CONOCÍA A NADIE

Los inmigrantes decidieron dejar su tierra por guerra, por trabajo también por dinero, por un sueño cuando llegó a Argentina no conocía a nadie

Maia, 1.º

NOMBRE DE LA PERSONA	DE DÓNDE VIÑO	CON QUIÉN VIÑO A LA ARGENTINA	A QUIÉN DEJÓ EN SU PAÍS DE ORIGEN	MOTIVO PARA DEJAR SU PAÍS	OTROS COMENTARIOS
Hilario Bernado	España	Solo	Madrid y otros	Por un trabajo	Para hacer trabajo
Giuseppe Friggi	Italia	Con un amigo	Andrés y Estela y "H. de"	Por un trabajo	A buscar trabajo
Hilda Wisler	Inglaterra	Madre y una hermana		Por el trabajo de un trabajo	Por gusto al lugar
Enrique Dickson	Rusia	padre y familia		Para escapar de los zaros	

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

Las inmigrantes decidieron irse por distintas causas: por un trabajo asegurado, por necesidad de dinero también por escapar de alguien y también por un sueño.

Las inmigrantes decidieron irse por distintas causas: por un trabajo asegurado por necesidad de dinero también por escapar de alguien y también por un sueño.

Análisis, 3.º

NOMBRE DE LA PERSONA	DE DÓNDE VIÑO	CON QUIÉN VIÑO A LA ARGENTINA	A QUIÉN DEJÓ EN SU PAÍS DE ORIGEN	MOTIVO PARA DEJAR SU PAÍS	OTROS COMENTARIOS
Hilario	León (España)	Vino solo.	a su madre y sus hermanos	Por su familia	Para encontrar con su hermano.
Giuseppe	Italia	Con un amigo.	dejo a su familia y amigos	Por necesidad de trabajo	Por invitación de un amigo.
Hilda	Inglaterra	con sus padres y su hermana	No dejó a nadie de su tierra.	Por el trabajo asegurado de su tierra.	Por curiosidad y ganas.
Maestro	Italia	Vino solo.	dejo a su esposa.	Por curiosidad	Para dar respuesta a su suegra.
Enrique	Rusia	Vino solo.	No se sabe.	Persecución de religión.	Por ser judío.

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

Las inmigrantes decidieron abandonar sus tierras por distintas razones. Por curiosidad, por trabajos asegurados, por necesidad de trabajos, por familia y por persecuciones.

Las inmigrantes europeas decidieron abandonar sus tierras por distintas razones: Por curiosidad, por trabajos asegurados, por familia y por persecuciones.

Julieta, 4.º

Como la discusión colectiva les permite reunir la información de todos los casos, las tres niñas, de distintos grados, dan cuenta de todos los testimonios a pesar de que no todas los han leído. Comparando con las primeras hipótesis y ajustándose a las informaciones brindadas por los testimonios, dejan de lado los robos, los engaños, la esclavitud y la densidad demográfica. Incorporan la dimensión subjetiva de la inmigración (“un sueño”, “no conocían a nadie”, “curiosidad”) presente en las lecturas. En estas conclusiones parciales pareciera que la necesidad de trabajo está desligada de la necesidad de dinero porque asoma como una necesidad en sí misma. En algunos aflora la idea de “escapar de alguien”, como hecho individual; otros ya mencionan las persecuciones.

La relación entre los casos estudiados se intenta profundizar con una situación de lectura de un texto explicativo a través del docente, tras lo cual se reformulan las ideas iniciales anotadas en el cuadernillo (CL, pp. 12-13). Como toda lectura explicativa, se inicia recuperando lo trabajado hasta el momento para luego abrir a un interrogante general: “¿Qué pasaba en Europa para que tanta gente decidiera abandonar el lugar donde vivía?”. Nuevamente se evitan intervenciones que fragmenten lo leído y se apunta a preguntarse por la relación entre los testimonios y el texto explicativo: “Acá dice ‘En algunos países había además, persecuciones políticas y religiosas como en el Imperio Ruso o Turco’. ¿Leímos un testimonio de alguien que venía por ese motivo?”. Es decir, la intervención apunta a poner lo particular en el contexto de lo general sin por ello generalizar en exceso.

Por último, primero en parejas y después colectivamente, se reelaboran las conclusiones. Como se señala en el capítulo 7, en el pizarrón han quedado disponibles las notas que realizó la docente durante la lectura.

REVOLUCIÓN INDUSTRIAL  
CAMBIOS                    TRANSPORTES MÁS RÁPIDO Y MÁS BARATO  
ELECTRICIDAD VAPOR  
                                  TRABAJO EN EL CAMPO EMPEORÓ  
MÁQUINAS                    HACÍAN TODO  
FACILITABAN LA FABRICACIÓN DE PRODUCTOS  
NO HABÍA TRABAJO  
POBREZA

Sin embargo, no se copian tal cual están allí. Veamos, de la mano de Milena, las conclusiones colectivas.

\* VER QUE LAS MÁQUINAS OCUPARON SU LUGAR Y LAS PERSONAS DEJARON  
QUE IR A LA CIUDAD Y COMO NO HABÍA MÁS TRABAJO EN TANTOS  
EMIGRARON A OTRO PAIS  
\* PORQUE LA PLATA NO LOS ALCANZABA POR POBREZA Y HAMBRE  
\* POR LAS PERSECUCIONES POLITICAS Y RELIGIOSAS POR RIQUEZA EN OTROS PAISES  
SE ENTABARON PORQUE OTRAS PERSONAS LES INFORMARON  
\* PORQUE EN LA GUERRA SE DESTRUYERON MUCHAS CASAS

*\*Porque las máquinas ocupaban su lugar y las personas se tuvieron que ir a la ciudad y como no había mucho trabajo, entonces emigraron a otro país.*

*\*Porque la plata no les alcanzaba por pobreza y hambre.*

*\*Por las persecuciones políticas y religiosas por pobreza en otros países se enteraron porque otras personas les informaron*

*\*Porque en la guerra se destruyeron muchas casas*

Milena, 6.º

En estas conclusiones ya aparece una idea clara de persecuciones políticas y religiosas como hecho social (no como caso aislado). Una de las niñas mayores le explica a las menores: “Una persecución política es cuando un montón de gente persigue a uno cuando no están haciendo lo mismo que ellos”. También se vislumbra la consideración de la vivienda como una necesidad importante a resolver. Comparadas con las ideas iniciales, se podría decir que aquellas que proyectaban la actualidad en el pasado —como los robos y las estafas— dejan paso solo a causas que aparecen en los testimonios.

Sabemos por los intercambios en la clase (véase capítulo 7) que los chicos, con ayuda de la docente, logran vincular el concepto de Revolución Industrial con “cambios”, supuestamente “para avanzar”. Esos cambios se refieren a las “fábricas” y “las máquinas” que “facilitaron la fabricación de algunos productos”, a “los transportes”, como “el vapor”, que podía “transportar más personas a la vez”, “más rápido” y “más barato”, y también a “la electricidad”. A un así, las causas más profundas, vinculadas con la Revolución Industrial, no parecen ser realmente comprendidas.

La maestra realiza varios intentos infructuosos por vincular la falta de trabajo con la Revolución Industrial. Dice: “Desempleo, estamos hablando de esto, lo que empeoró... Bien, bien, entonces, hay algo que les está explicando acá (señalando el texto de manera global)” pero los chicos se desvían inmediatamente hacia una de las causas que les resultan novedosas: “Acá dice también dice las persecuciones políticas y religiosas.”... “Como le pasó a... Enrique Dickman”. Insiste: “Bien pero ahí dice algo, ¿a ver? Cuenta algo más de esas personas que trabajaban en el campo, les cuenta algo más de esas personas...”, y los chicos vuelven al planteo general: “Que se iban a otros países”... “Como Giuseppe”. La relación más máquinas/menos operarios sigue inadvertida aun avanzado el intercambio: “Acá dice (lee una niña), se fueron a vivir a las ciudades. Y sin embargo las condiciones de vida en las ciudades no eran buenas”. Otra continúa la lectura: “Se fueron del campo a vivir a las ciudades donde se concentraban las fábricas”. En ese momento el intercambio parece conducir a una idea más aproximada, pero no es así porque interpretan que “iban a las ciudades porque había máquinas”, pero que “eran muchos y capaz que no podían hacer muchas casas” o que “no cabían”. Podría suceder que la idea de que las máquinas ocupan el lugar del hombre fuese interpretada, al menos por varios niños, como ocupar un lugar físico (por eso no había lugar) o bien que el mismo desplazamiento de población rural a zonas urbanas generó que “Eran muchos y no cabían”.

Podría concluirse que en este eje se ha avanzado en el conocimiento de las vidas cotidianas de los inmigrantes en su país de origen, en un acercamiento a sus experiencias subjetivas, y que se han vinculado distintas fuentes para sacar conclusiones a fin de responder a la pregunta de por qué emigraron.

A pesar de la dificultad con el concepto de Revolución Industrial, es in-

discutible que los chicos están genuinamente involucrados en un trabajo de integración de fuentes y de la reformulación de sus primeras hipótesis, siempre presentes y disponibles para ser revisitadas.

### ***Interpretación de publicidades y documentos institucionales para aproximarse a las razones de atracción***

A través de publicidades de gobiernos y empresas así como de fragmentos del marco legal que propiciaba la inmigración en aquel momento, el eje 3 aborda por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes. Desde el punto de vista de los textos, las publicidades suponen comprender que detrás de la información hay un interés persuasivo. Por su parte, los documentos jurídicos se sustentan en una construcción y funcionamiento de relaciones sociales que dan lugar a su concreción. Seguramente, ambas son ideas difíciles de desentrañar para los chicos. Por tal motivo, el trabajo en el aula en este eje, por momentos se diversifica más que en otros entre los menores, los intermedios y los mayores. Se agrega la dificultad de comprender los factores de atracción como complementarios de los de expulsión.

Cronológicamente, las situaciones se desarrollan del siguiente modo.

Algunas imágenes y avisos publicitarios de medios de transporte que se ofrecían para trasladar migrantes de Europa hacia América y de avisos del Estado argentino (CE, p. 16)<sup>7</sup> sirven para que los pequeños se hagan una idea de cómo se presentaba a la Argentina como destino atractivo. Si bien las imágenes pueden resultar llamativas y despertar anticipaciones sobre su contenido, es el docente quien lee los textos que las acompañan para luego dar lugar al intercambio y a que dicten la respuesta a la pregunta del eje anclada en estas publicidades: “¿De qué manera se publicitaba a la Argentina como un destino atractivo para los inmigrantes?, ¿Qué sabemos a través de estas publicidades?”.

Mientras tanto, los chicos de 3.º en adelante realizan la lectura de una

---

<sup>7</sup> Se cuenta con reproducción a gran escala y traducción de los textos en el aula.

Aviso argentino en Francia en 1883. “El gobierno argentino organizó en el exterior una campaña publicitaria que presentaba a la Argentina como un lugar donde era posible encontrar trabajo y donde existía la posibilidad de ser propietario de una parcela de tierra.

Aviso de empresa de navegación. En esa época se había inventado el barco a vapor, que era mucho más seguro y más rápido que el barco a vela. Por eso, en un documento de la época, el *Manual del inmigrante italiano*, decía “Hoy, con la primacía de la Marina Mercante Italiana que, gracias a la ayuda del Estado, hizo maravillosos progresos en pocos años, algunas naves van desde Génova a Buenos Aires en 14 ó 15 días’. Buenos Aires dista de Génova 11.427 kilómetros”.

carta de un italiano que está pensando en la posibilidad de emigrar, dirigida a un amigo que ya llegó a la Argentina (CL, p. 15). En ella, los niños también encuentran algunas respuestas al interrogante del eje: “Lorenzo, el autor de esta carta, vive en Italia y le escribe, en 1886, a un amigo que había emigrado antes a América. ¿Por qué Lorenzo está pensando en emigrar de su país? ¿Cómo imagina América? ¿Qué piensa encontrar?”. El texto está plagado de pronombres y deícticos que pueden ocasionar dificultades en la interpretación y muchas expresiones que tal vez los chicos desconozcan. El docente ayuda directamente porque se tienen que centrar en el contenido de Sociales: “Cuando dice ‘Nuevo Mundo’ se refiere a América, América del Norte, Brasil, Uruguay o Argentina”; “cuando dice ‘que por allí corren los miles’, ‘como por aquí las centenas’ se refiere a miles de pesos y cientos de pesos”; “No solo lo atrae el dinero. Habla de un ‘espectáculo grandioso’ ¿A qué se refiere?”.

Cuando concluyen, ponen en común el trabajo en los equipos. Mientras, el docente puede releer algunos fragmentos para que todos conozcan la fuente. De este modo, como en los otros ejes, la puesta en común profundiza en la lectura al mismo tiempo que incluye a todos al compartir los comentarios.

En el segundo momento, todos juntos realizan la lectura a través del docente del Preámbulo y del artículo 25 de la Constitución Nacional (CL, p. 16). Por su relevancia —y también por su vigencia— se comparte con toda la clase.

Como se ha anticipado, a pesar de su brevedad, el Preámbulo es una lectura “difícil” aun para los mayores. Por eso la docente lo contextualiza (véase el capítulo 4) y luego lee en voz alta. Los chicos siguen la lectura. Antes les advierte que “hay una frase que alude a la inmigración sin nombrarla”. A continuación propone a los niños, agrupados en parejas, la relectura para señalar esa expresión (“para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino”). Se discuten las respuestas entre todos, intentando aproximarse a la idea de que cuando la ley más importante de un país dice que todos serán bienvenidos, se los está invitando. Esto también es una razón para que Argentina haya sido atractiva. Luego se lee el artículo 25, donde la mención a la inmigración es explícita, y se discute su sentido.

Mientras los mayores siguen trabajando con fragmentos de la Ley de Inmigración de 1876 (CL, pp. 17-18), el resto comienza las actividades del eje 4 o avanza con actividades complementarias en el cuadernillo (CE, pp. 58, 90).

Por la misma razón que se ha introducido la Constitución con una breve

exposición del docente, también se introduce la Ley con la contextualización de su sanción y sentido (véase el capítulo 3). Se propone que la lean anotando aquello que les recuerde las fotos, las publicidades, el Preámbulo, la carta, etc., de manera de ayudar a vincular las fuentes. Durante el intercambio se hace hincapié en un aspecto no abordado hasta entonces: “Parece que no querían que viniera cualquiera”. La intención es considerar el problema desde distintos actores y advertir sus intereses contrapuestos. Es necesario ayudar a pensar en estos diversos intereses: “Esto es lo que pensaban sobre los inmigrantes quienes promulgaron la ley. Los inmigrantes, ¿pensarían lo mismo?”.

Finalizado el trabajo de los mayores, ellos mismos explican al resto lo estudiado sobre la Ley. Entre todos agregan razones por las cuales Argentina era atractiva para la inmigración.

Las escrituras dan pistas acerca de qué logran comprender los chicos sobre las leyes y cuánto consiguen enterarse del tema los pequeños.

**Artículo 25**

**Art.25.- El Gobierno federal fomentará la Inmigración europea, y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias e introducir y enseñar las ciencias y las artes.**

**¿Qué dicen estas leyes que podría haber facilitado la llegada y permanencia de los inmigrantes?**

El GOBIERNO iba a DEJAR PASAR a los INMIGRANTES  
PARA QUE SIEMBREN LA TIERRA, PARA MEJORAR LAS  
INDUSTRIAS, ENSEÑAR LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

EN EL PREÁMBULO DICE QUE PUEDEN VENIR  
TODOS LOS HOMBRES DEL MUNDO

*El gobierno iba a dejar pasar a los inmigrantes para que siembren la tierra, para mejorar las industrias, enseñar las ciencias, las artes.*

*En el preámbulo dice que pueden venir todos los hombres del mundo.*

Las expresiones de Maia, 1.º, que no ha tenido la tarea explícita de leer pero ha participado de los intercambios y no sabemos si ha leído por su cuenta, evidencian que ha comprendido al menos parte de la discusión e, inclusive, que vincula el Preámbulo con la Ley.

Los hombres que tenía por objetivo un trabajo no les ponía impuestos.  
Todos los hombres del mundo que quieran pisar el suelo argentino no tendrán un área restringida.  
Todos los hombres, mujeres y niños tendrán paz, justicia, bienestar, libertad y defensa.

Que les daban protección de robos, comodidad, alojamiento, trabajo y los trasladaban de un punto a otros de lo sometidos a su jurisdicción y les brindaban higiene, ventiladores, bombas, cocinas, útiles, aparatos y además oficinas necesarias. Un boticario y un médico provisto de todas las medicinas necesarias todo era gratuito.

Los hombres que tenía por objetivo un trabajo no les ponía impuestos.

Todos los hombres del mundo que quieran pisar el suelo argentino no tendrán un área restringida.

*Todos los hombres, mujeres y niños tendrán paz, justicia, bienestar, libertad y ¿defensa?*

*Que ¿les? daban protección de robos, comodidad, alojamiento, trabajo y los trasladaban de un punto a otros de lo sometidos a su jurisdicción y les brindaban higiene, ventiladores, bombas, cocinas, útiles, aparatos y además oficinas necesarias. Un boticario y un médico provisto de todas las medicinas necesarias todo era gratuito.*

Julieta, 4.º

Por el momento, aun en los textos de los chicos más avanzados prevalece la idea de que todos fueron recibidos de igual modo, colmados de beneficios. Julieta incorpora a su conclusión la letra de la Constitución y describe una situación tan ideal como rezan las leyes.

Sabemos por los intercambios registrados en el aula (véase el capítulo 5) que este es un momento en el cual convergen distintas fuentes (cartas, leyes y publicidades) para sustentar las afirmaciones vertidas en las notas.

El último momento es una actividad colectiva de lectura de un texto explicativo titulado “¿Por qué la Argentina trataba de atraer inmigrantes?”. El intercambio sobre el Preámbulo y la Ley de Inmigración ha brindado un marco para poder leer el texto con algunas ideas que faciliten su comprensión.

Se recuperan varios pasajes con informaciones que los chicos ya conocen para después plantear lo nuevo. “¿De qué nos enteramos con la lectura de este texto que no nos habíamos dado cuenta hasta ahora?”. Después de las primeras ideas se retoman algunos pasajes: “Dice que ‘Argentina era un territorio muy extenso pero había pocos habitantes’ ¿Por qué eso era visto como un

problema?"; "Acá dice que se necesitaban más pobladores 'para que el país progresara' ¿Qué quiere decir progresar<sup>8</sup>?"; "Hay una parte donde dice algo que recuerda a la ley. Se acuerdan que en la ley decía 'Proteger la inmigración que fuese honorable y laboriosa y aconsejar medidas para contener la corriente de la que fuese viciosa o inútil?"; "¿Dónde dice algo aquí que recuerda esa parte de la ley?"; "Preferían a los inmigrantes del norte de Europa, ¿por qué?, ¿Qué los haría pensar de ese modo?".

La conclusión se elabora colectivamente y da cuenta de la inclusión del marco normativo como factor de atracción. Aún no aparece el trato y la suerte diversa que los recién llegados sufrirían o gozarían. El tema se retomará a propósito de la mirada del inmigrante sobre el país de llegada.

**¿Por qué Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes?**

● Por Argentina era un destino atractivo por los beneficios que les brindaba como los transportes, los buenos alojamientos, comodidad y la higiene.

● Por los barcos gratuitos desde Europa hasta la Argentina.

● Por los conocimientos de otros inmigrantes que fueron a la Argentina.

● Por los trabajos que ofrecían en distintos lugares.

● Por la protección que ofrecía la ley y la Constitución.

● Por el traslado de un punto a otro del país.

*La Argentina era un destino atractivo por los beneficios que les brindaba como los transportes, los buenos alojamientos, comodidad y la higiene.  
Por los barcos gratuitos (¡sic!) desde Europa hasta la Argentina.  
Por los conocimientos de otros inmigrantes que fueron a la Argentina  
Por los trabajos que ofrecían en distintos lugares  
Por la protección que ofrecía la ley y la Constitución  
Por el traslado de un punto a otro del país*

<sup>8</sup> La idea de progreso es muy discutida en las Ciencias Sociales; por el momento, se puede remitir a que en ese momento muchas personas creían que la población podría "estar cada vez mejor".

Julietta, 4.º

Continuando con la visión “optimista” que impregna el eje, Julieta da cuenta de la incorporación de los factores de atracción a las razones de la inmigración, los cuales estaban ausentes en las primeras ideas de los chicos. En este contacto inicial, los chicos parecen exagerar y sobregeneralizar los “beneficios”. La conclusión da cuenta de la integración de fuentes y, a pesar de la dificultad, conceptualiza a la Ley y la Constitución como un marco “protector”. Por el momento, están ausentes los intereses sociales y políticos que dieron lugar a estas leyes.

### ***Indagaciones en crónicas, diarios de viaje, historias de vida y recomendaciones para reconstruir la experiencia del viaje***

El eje 4 se centra en la pregunta ¿de qué manera se emigraba de Europa y Asia a la Argentina? Se invita a reconstruir la experiencia objetiva y subjetiva de la partida y la travesía mediante diferentes fuentes y testimonios que acerquen a los chicos a imaginar el viaje, alejándolos de la visión “turística” que muchos podrían proyectar sobre aquellas casi siempre difíciles, dolorosas y hasta riesgosas experiencias.

Al tratarse de una descripción de momentos de la vida cotidiana, es un eje accesible a los más pequeños. Sin embargo, por un lado, desafía a todos a modificar sus ideas previas —que hasta el eje anterior, estuvieron impregnadas de “optimismo”—, y por otro, los enfrenta a textos que pueden parecer sencillos pero no lo son tanto. En efecto, la infografía supone analizar qué es lo que la imagen tuvo la intención de transmitir y ponerlo en relación con el texto que la acompaña. Las crónicas, diarios de viajes e historias de vida narran una construcción personal de los hechos vividos que para ser comprendidos, deben ser puestos en un contexto más general, donde las marcas de esa subjetividad no son siempre sencillas de advertir y donde los hechos que se mencionan en el relato no siempre siguen un orden cronológico. El reglamento del buque está escrito para ser cumplido, algo que los chicos advierten rápidamente, pero nos lleva a preguntarnos el porqué de esas normas tan estrictas, al igual que el *Manual del Inmigrante* nos conduce al porqué de tantas recomendaciones.

En un primer momento, cuando los mayores aún están trabajando con la Ley de Inmigración, se invita a los pequeños e intermedios a imaginar el viaje a través de testimonios. El docente introduce el tema y anima a los chicos para que formulen hipótesis acerca de cómo podrían haber viajado en esa época: “Entre Buenos Aires y un puerto de España hay aproximadamente 9600 km. Algo así como 80 veces la distancia entre Chascomús y Buenos Aires. ¿Cuánto

habrán tardado? ¿Dónde habrán dormido? ¿Bañarse? ¿Y la comida? ¿Cómo prepararían los alimentos? ¿Y si alguien se enfermaba?”. Es probable que —al menos los más chicos— imaginen el pasado con todas las tecnologías de la actualidad, o bien lo contrario, sin ninguna.

A los pequeños se les propone interpretar una infografía titulada “El viaje” (CL, p. 21), que también cuenta con un texto central, leído en voz alta por la docente. Si bien algunos niños pueden conocer el ferrocarril, es casi seguro que no hayan viajado en barco, y si lo han hecho, ha sido con características totalmente distintas de las que se intenta que imaginen. Es pertinente preguntarse por qué viajaban en ferrocarril y en barco, por qué el viaje comenzaba desde el día en que partían de su pueblo natal, y detenerse en la diferencia de velocidad —y, en consecuencia, de duración— entre el viaje a vela y a vapor. Seguramente será necesario releer, ubicar los lugares de origen (ya mencionados en otras clases) y los puertos, recordar dónde ya se había leído algo sobre “las precarias condiciones del viaje” y, como siempre, no perder de vista que no era igual para todos.

Los intermedios leen un testimonio del viaje marítimo (“Hacer la América a veces era una aventura”, CL, p. 23), con ayuda del docente si fuese necesario.<sup>9</sup>

Ambos grupos son invitados a realizar ilustraciones sobre el viaje y a comentarlas por escrito, de manera de ayudar a construir una idea del mismo. Como es de esperar, todos los chicos participan de las ilustraciones aunque no todos dan cuenta de las condiciones del viaje a través de los dibujos. La mayoría se expresa mejor por escrito, y en sus textos no dejan dudas de haber comprendido el viaje en tercera clase.

---

<sup>9</sup> Entre las páginas 69 y 82 del CE se encuentra mucha información sobre los medios de transporte de la época. La docente puede recurrir a las imágenes y diagramas o a los textos, proponerla como tarea para el hogar o prescindir de ella según la dinámica que se vaya suscitando en cada grupo.

EL VIAJE FUE NAUSEABUNDO. ARROZ, FIDEOS, GALLETA, CARNE SALADA ESTABA TODO PODRIDO. LAS DE ITALIA TENIAN LIOS DE PIOJOS. DE NO MATAR LOS PIOJOS CONTAMINARON A TODO EL BARCO. ME ESPERABA RASCARSE HABIA UN OLOR ASQUEROSO POR LA COMIDA TARDARON 4 SEMANAS.

Era muy malo en algunos barcos porque los alimentos diarios estaban podridos y algunos malolientes. El agua "potable" estaba totalmente podrida. Los piojos que tenían los hijos de la compañera italiana cuando lo sacaban de la cabeza no lo mataban sino que lo tiraban en un sitio donde estaba sentada. El Solferino entero tuvo una invasión masiva de piojos y empezaron a picarse y rascarse.

José, 4.º Milena, 6.º

Al igual que en otras situaciones, alumnos de otras cronologías no previstas para la situación se suman a la tarea. Se aprecia cómo al estudiar las condiciones del viaje los chicos empiezan a alejarse de las ideas de la inmigración de aquel momento como una empresa ideal, aunque aún no aparece que las condiciones no fueron las mismas para todos.

Llegado este punto, los mayores cuentan sobre la Ley de Inmigración a intermedios y menores. Los más pequeños, relatan cómo pensaron el viaje y cómo lo averiguaron, apoyados en las notas que tomaron. Sustener el trabajo con distintas fuentes de parte de distintos equipos permite abrir un intercambio con todos en el cual es posible seguir pensando cuánto duraba el viaje, por qué

los alimentos estaban podridos (descubriendo una vida cotidiana en la que las tecnologías eran otras)<sup>10</sup>, por qué tanta gente se enfermaba durante la travesía, etc.

Para evitar la generalización de la idea de disponerse a viajar como una actividad deseada y placentera, planificada y compartida con familiares y amigos desde sus preparativos, como puede haber ocurrido en algunos casos, se apela a la lectura de “El éxodo ilegal” (CL, p. 24), que muestra una de las alternativas de estas travesías: un acto prohibido, riesgoso y pasible de castigo. Tanto por la dificultad del texto como por la necesidad de volver a reunir a todos en la misma actividad, se recurre a la lectura colectiva. Las primeras interpretaciones de los niños pueden resultar alejadas porque se trata de un texto muy metafórico que además requiere de conocimientos sobre el mundo de ese momento. Por eso no se esperan respuestas próximas a las intenciones del autor, pero es necesario que se formulen algunas respuestas para poder confrontarlas con el texto. La docente contextualiza, es decir, informa sobre la situación política en Siria y el Líbano en aquel momento (véase el capítulo 3). También, como en todos los casos, apela a la relectura y a discutir interpretaciones: “Volvamos ahora a preguntarnos qué entendieron de lo que dice este inmigrante sirio libanés”. Es posible que expresar el sentimiento del adulto ante el relato ayude a la interpretación: “Esa imagen del largo brazo opresor que podía cortar de raíz la esperanza de la libertad es muy fuerte. A mí me da miedo y al mismo tiempo me da como ganas de ser audaz. ¿Por qué este inmigrante se habrá animado, de todos modos, a cruzar?”. Otra intervención posible en este caso es preguntarse por qué el texto se titula “El éxodo ilegal”. La conclusión de esta lectura apunta no solo a profundizar en las causas de emigración ya conocidas y más fácilmente asimilables (el hambre, la falta de trabajo o el deseo de progreso) sino también a describir el viaje como una empresa con riesgo de vida, que lejos de ser voluntaria resulta inevitable, la única salida.

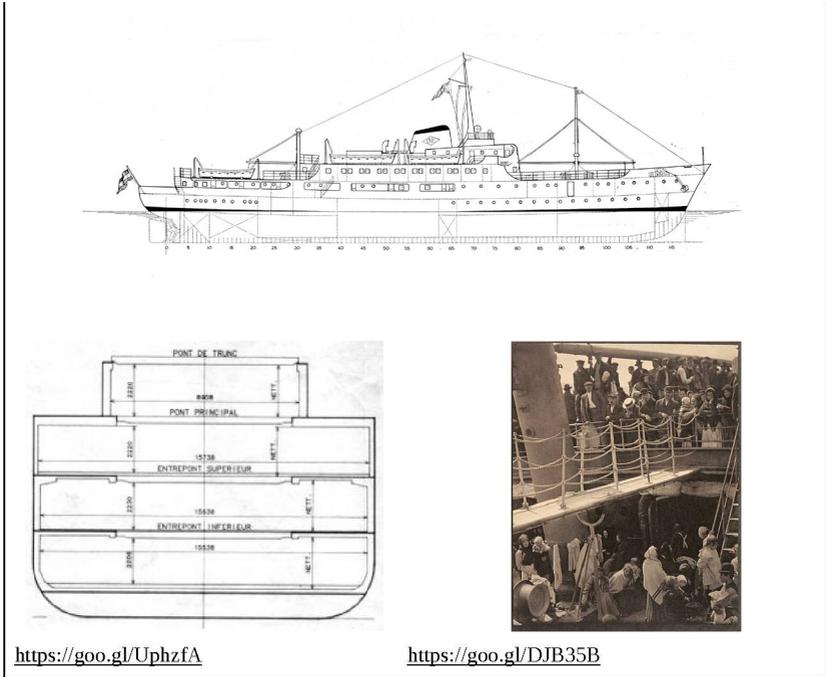
Distintos equipos pueden visitar e intercambiar otros tantos testimonios, siempre sobre la clave de que cada texto tiene puntos en común con otros, a la vez que aporta algo específico que lo distingue.

El Diario de viaje del inmigrante suizo Federico Bion, y el reglamento del buque en el que viajaba (CL, pp. 25- 26) son textos destinados a los pe-

---

<sup>10</sup> Por ser niños de zonas rurales conocen sobre conservación de alimentos con medios distintos al frío. Sin embargo, los asimilan a formas de cocinar, no de conservar. Por ello es válido preguntarse acerca de cómo se guardaban los alimentos en aquel momento.

queños e intermedios y completan la descripción del viaje. Puede resultar útil contar con un esquema de un barco para que ubiquen dónde se encontraba el entrepuente y ayudar con intervenciones que conduzcan a precisar su imagen: “lo describe como un ‘agujero oscuro sin ventilación’ al que lleva una sola entrada”, dice que “se asemeja a un establo para vacunos” donde “nadie permanece sino el tiempo indispensable”.



Estas fuentes son una oportunidad para discutir con los chicos si se lograba aquello que reza el reglamento: las reglas se hacían “exclusivamente para el bien e interés de los pasajeros, para su seguridad, comodidad y salud”. Al hacerlo será inevitable apelar a poner en relación esta lectura con otras. Las comparaciones también resultan interesantes para discutir entre todos porque seguramente no son transparentes para los lectores: “¿Por qué dice que ‘la carga humana se trata, ni más ni menos, que como una mercadería’?”.

Entre todos pueden analizar la documentación requerida para el viaje (fe de bautismo y certificado de buena conducta, CL, pp. 29-30). La docente introduce

su sentido: cuando una persona deseaba emigrar a la Argentina, averiguaba qué requisitos había; algún pariente o los agentes de emigración en Europa le informaban que al llegar le solicitarían estos documentos. La ayuda de la docente para contextualizar los documentos es indispensable para comprender que la fe de bautismo equivalía a un documento de identidad y el certificado de buena conducta garantizaba que no se trataba de una persona perseguida por la justicia. Es un momento para relacionar cómo hicieron para entrar a la Argentina quienes vinieron perseguidos por sus países (en el relato de Enrique Dickman, por ejemplo, se hace referencia a un “registro de refugiados”) y para releer el artículo 3.º de la Ley de Inmigración donde se señala que se recibirían personas “honorables”.

Para otros equipos la docente contextualiza el fragmento del *Manual del emigrante italiano* de 1913 (CL, pp. 27-28). Hacia el final, en el manual se lee:

Encontrará italianos que habiendo desembarcado en tiempos favorables y ayudados también por la suerte, lograron un relativo bienestar e incluso cierta abundancia. Otros, de posición más modesta, quedaron algo rezagados en su anhelada búsqueda de un verdadero bienestar que felizmente han alcanzado. No faltarán los que, como el primer día, o casi, se encuentren apresados por las duras contingencias de la lucha por el diario vivir. En la Argentina hay, entonces, como en todas partes y en todas las batallas de la vida, vencedores y vencidos.

El fragmento introduce un problema crucial que ya se venía planteando: hablar de inmigrantes supone diversidades, entre ellas, la distinta suerte que corrieron aun los que vinieron por los mismos motivos y medios. Invita así a preguntarse cuál era el sueño de los italianos al venir a la Argentina y por qué lo hacían si existía la posibilidad de no cumplir el sueño. Específicamente sobre el viaje, el manual lo refiere en los puntos V a VIII.

Mientras los mayores abordan la lectura de un texto explicativo, “Los que vinieron en los barcos” (CL, p. 32), un equipo trabaja con la narración “¡América, América!”<sup>11</sup> (CL, p. 39), que cuenta la historia de Marco, nacido en Recco, quien vino a la Argentina a los 17 años.

La producción de un relato ficcional en primera persona, tomando la voz de un inmigrante, es la tarea que se propone para cerrar el eje. Antes de escribir,

---

<sup>11</sup> *Ciencias Sociales 6*. Buenos Aires, Aique, 2000, p. 82. (E4 – Historia de vida – Manual Aique).

es conveniente asegurar algunas pautas que orienten la escritura y garanticen la producción de diversidad de relatos: elegir un personaje y ponerle un nombre, decidir si será hombre o mujer, joven de alguna aldea o pequeño pueblo de España o Italia, un/a joven judío/a del Imperio Ruso o un/a muchacho/a sirio-libanés del Imperio Turco, cansados de las persecuciones. Luego, imaginar la escena en la cual el personaje compra un boleto de tercera clase a un empresario que le habla de las bondades de una nación —Argentina, ubicada en el sur de Sudamérica—, hace un viaje en muy malas condiciones pero llega al puerto de Buenos Aires, pasa unos días en el Hotel de Inmigrantes y finalmente “elige” un destino entre ir al campo en la zona del litoral mesopotámico, o en la llanura pampeana para trabajar en las cosechas, o bien conseguir un trabajo en las ciudades de Buenos Aires, Córdoba o Santa Fe.

Como conclusión de una puesta en común se aspira a que quede más clara la idea de lo difícil que fue viajar en esa época y cuánto más dificultoso resultó para las personas con muy pocos recursos y para quienes, por un motivo u otro, eran perseguidos. La diversidad de experiencias queda expresada en los relatos producidos por Maia, 1.º, en colaboración con Santiago, 3.º, y Julieta, 4.º, en colaboración con Milena, 6.º, y Stefanía, 1.º. En ambos casos nos permiten apreciar que integran saberes construidos en los ejes anteriores a la experiencia narrada.

YO ME LLAMO DOMINGO, VIVO EN ESPAÑA, EN EL CAMPO.  
 EN ALGUNOS AÑOS VIVO UNA GUERRA, DESIRYO MI CASA  
 Y MI COSECHA  
 YO PENSABA EN QUEDARME O IRME. EL OTRO DÍA ME  
 SEUZE CON MI TÍO Y ME DITO QUE A MI PRIMO LE  
 HABIA IDO BIEN EN ARGENTINA, ENTONCES DECIDI IRME.  
 MI TÍO ME DIO PATA PARA COMPRAR UN BOLETO,  
 ME ANCIANZO PARA UN BOLETO DE TERCERA CLASE.  
 MI VIAJE TARDO VEINTE DIAS, TUVE QUE DORMIR MUY APRECIADO  
 MI ROPA ESTA SUCIA Y ROJA, LA COMIDA TENIA GORSZOS,  
 EL AGUA ESTABA SUCIA  
 ¡Y AL FIN LLEGO AL PUERTO! CASI PIERDO MI MALETA.  
 AHORA ESTOY ESPERANDO LA CARRETA PARA QUE ME  
 TRANSPORTE AL HOTEL DE INMIGRANTES  
 ESTOY HACIENDO LA COLA PARA QUE ME REVICEN LA IDENTIFICACION.  
 AHÍ ME QUEDA UNOS DIAS. LUEGO VIÑO UN SEÑOR A OFRECERME  
 UN TRABAJO EN LAS LLANURA PARA \*RECORDER LA COSECHA DE  
 MAIZA

Yo me llamo Domingo, vivo en España, en el campo.

En algunos años hubo una guerra, destruyó mi casa y mi cosecha.

Yo pensaba en quedarme o irme. El otro día me crucé con mi tío y me dijo que a mi primo le había ido bien en Argentina, entonces decidí irme.

Mi tío me dio plata para comprar un boleto, me alcanzó para un boleto de tercera clase. Mi viaje tardó veinte días, tuve que dormir muy apretado mi ropa está sucia y rota, la comida tenía gorgojos, el agua estaba sucia.

¡Y al fin llegué al puerto! Casi pierdo mi maleta.

Ahora estoy esperando la carreta para que me transporte al Hotel de Inmigrantes.

Estoy haciendo la cola para que me revisen la identificación, ahí me quedé unos días. Luego vino un señor a ofrecerme un trabajo en la llanura para recoger la cosecha de maíz.

Maia, quien va marcando el argumento al que Santiago acota y contribuye a precisar, empieza proponiendo que “al hombre le ofrecieron tierras”. Santiago entonces dice que perdió las tierras por la guerra, lo que a Maia le parece una muy buena idea. Más adelante la niña dice “tomé el barco que era más rápido” y Santiago agrega que todos tardaban lo mismo; ambos deciden poner “20 días”. Para Maia “el hombre dice ‘estamos muy incómodos, no tenemos agua’” pero Santiago insiste en precisar las incomodidades. Así ambos producen este texto en el cual su personaje se ubica en una zona de expulsión —el campo español— y describe las condiciones particulares de su caso —la casa y la cosecha destruida por la guerra—. Da cuenta del rol de la familia en la decisión y de las condiciones del viaje (tema del eje). La llegada también contiene elementos que han circulado por la clase en ejes anteriores o que han sido tratados por los mayores: la carreta como medio de transporte en tierra, el Hotel de Inmigrantes, los documentos de viaje y la identificación y el nuevo trabajo en la zona rural, uno de los posibles destinos.

Soy un campesino en un pequeño pueblo de Rusia, me llamo Sara...  
tengo 15 años, vine solo por persecuciones religiosas, yo soy en  
la época en que gobernaban los zares, me perseguían  
porque yo era judío.  
Yo tengo un amigo que se llama Enrique y me iba a conseguir  
un boleto de un barco ya me fui a Argentina porque me  
segurita me tuve que buscar porque no alcanzaban  
al resto de los que iban con el barco, me fui a  
Sara, había comprado el boleto por tanto los zares estaban a punto  
de ser derrocados, había plata y plata, había un Dios así mi familia, algo  
más, una familia la familia de mi papá y mamá.  
En la Rusia el Comisario y el resto fue dentro del barco, al bajar me  
dirigieron al hotel de Inmigrantes por 5 días, en  
Argentina me voy a buscar tantas personas como  
en Rusia. En el hotel de Inmigrantes comí a una  
familia francesa que iban a formar una familia en  
Argentina, como yo sabía hablar en francés les conté que  
mi familia trabajaba en una hacienda y que yo también sabía  
omnibus por, entonces me dieron un empleo. ¡Fin!

*Soy una mujer de un pequeño pueblo de Rusia, me llamo Sara, tengo 17 años, vine sola por persecuciones religiosas (yo nací en una época en que gobernaban los zares, me perseguían porque yo era judía.)*

*Yo tengo un amigo que se llama Enrique y me pudo conseguir un boleto de un barco. Yo me fui a Argentina porque me seguían me tuve que apurar porque me alcanzaban*

*Al subir al barco me encontré con que el boleto servía para tercera clase estaba sorprendida al ver que todos los pasajeros estaban apretados, y su ropa estaba sucia y rota, estar ¿? así me resultaba algo nauseabundo porque la comida tenía gorgojos y gusanos.*

*Los 20 días se cumplieron y al final pude bajar del barco. Al bajar me alojaron en el Hotel de Inmigrantes por 5 días, en Argentina no me daban tantas órdenes como en Rusia. En el hotel de inmigrantes conocí a una familia francesa que iban a poner una panadería en Santa Fe, como yo sabía hablar en francés les conté que mi familia trabajaba en una panadería y que yo también sabía amasar pan, entonces me dieron un empleo. ¡Fin!*

Julieta, 4.º (en colaboración con Milena, 6.º, y Stefania, 1.º) produce un escrito completamente distinto al anterior. Da cuenta de una situación donde todos los elementos son coherentes. Con precisión, ella elige ser una mujer rusa perseguida por los zares por razones religiosas. El enlace para decidir su viaje, Enrique Dickman, testimonios del eje 2, cumple con todas las condiciones para aparecer en esta escena ficcional donde a continuación se describe el escenario del viaje en tercera clase. La primera impresión de la protagonista da cuenta de cierta liberación de la opresión vivida (no me daban tantas órdenes) e inmediatamente la ubica en un trabajo verosímil, a través de los contactos realizados con otros inmigrantes en el mismo hotel.

Quedan en las conversaciones entre los niños otras consideraciones que no llegaron al texto. Así comienzan a delinear el personaje de Sara: Milena propone que “se está escapando, pero no de que había robado, se escapa” y Julieta acota, “la persiguen”. Dickman sirve para ayudarla “porque él se escapó antes”. En el barco, Sara “estaba sorprendida porque ella no era pobre” y “piensa que es un asco y que la mamá está muy triste”, que “se llenó de piojos”. Cuando arriba dice “Ya estoy en Buenos Aires, quiero descansar y tener un buen trabajo”, pero desechan la idea y la reemplazan por el encuentro con la familia francesa ya que “no tenía documentos” y “ella también era panadera”. De manera un poco imprecisa, en las conversaciones sobre el texto esta familia no solo le brinda trabajo a la protagonista sino también la ayuda con su identidad, “se puede hacer pasar por una hija”.

Es claro que tanto el relato de Julieta como el de Maia no provienen del sentido común o del conocimiento del mundo en general sino de las múltiples fuentes trabajadas en el aula.

### ***Interpretación y producción de cartas para ponerse en el lugar del recién llegado***

El eje 5, ¿Cómo vieron los inmigrantes el país al cual llegaban?, enfrenta a los niños a imaginar la Argentina en aquel momento y a ponerse en el lugar del recién llegado. Al igual que en todos los otros, se espera que comprendan que las experiencias fueron diversas. Este eje rompe con la idea de que a través de la inmigración se cumpliría siempre un sueño de mejora; de manera que los chicos tienen que enfrentarse a una expectativa contraria a la que venían sosteniendo.

Para introducirlo, la docente anticipa que muchos de los que migraban venían con intención de “hacer la América”, juntar una buena fortuna y volver a su país. Muchos otros venían con intención de quedarse, pero por diferentes motivos prefirieron volver. Y otros se quedaron, aunque no les terminó yendo tan bien como imaginaban o, por el contrario, porque superaron sus expectativas iniciales. ¿Por qué se habrán quedado los que lo hicieron aun cuando no se cumpliesen sus sueños y por qué habrán vuelto otros?

Los alumnos 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 (CL, p. 34), mientras los mayores leen el testimonio que un obrero austríaco publica en un periódico anarquista de la época (CL, p. 35). En cada testimonio es posible preguntarse sobre el caso: “¿Cómo se sentía Girolamo/ Vittorio/ Luigi/ este obrero austríaco?”, volviendo al texto para identificar qué nos hace pensar de ese modo. Los intermedios pueden seguir analizando el resto de los testimonios que integran el eje.

Los contrastes de estos testimonios son lo central a analizar. La “Contestación de un italiano de acá a un italiano de allá” (CL, p. 37) presenta un muchacho fuerte y educado que hubiera querido regresar a su país porque se encontró con que el trabajo era demasiado duro y la paga no le permitía gran cosa. Distingue su propia condición de aquellos que son “ignorantes” y solo saben “del arado y el martillo”, para quienes considera que las expectativas se verían satisfechas. Las cartas de “La abuela Agnes” (CL, pp. 38, 39 y 40) presentan a una gobernanta, por lo tanto una mujer “instruida”, que vive con su familia y, lejos de hablar sobre la vida cotidiana —que aparentemente no le preocupa—, se explaya sobre la situación política nacional e internacional.

Se vislumbra que su nivel de vida es mejor que el de otros (los locales) y que no se ve a sí misma como pobre. La “Carta de un inmigrante suizo a su familia” (CL, p. 36), valora las facilidades que ofrece el campo argentino, donde el esfuerzo rinde “buenos frutos” —frente a la zona de Suiza de la que había venido— a pesar de las plagas de langostas. Es el caso de alguien que está explícitamente conforme de haber emigrado, satisfecho con el esfuerzo de su trabajo, y contrario al del italiano antes mencionado. “Un día de esquila” presenta la casa de un inmigrante irlandés donde los nativos colaboran con la esquila como con cualquier otro vecino. El testimonio muestra un caso en el cual la relación entre inmigrante y nativo es de franca cooperación.

La diversidad de casos invita a buscar qué es lo que tienen en común y qué los hace singulares.

<p>Lorenzo le cuenta sus curiosidades y sus dudas.          En el segundo párrafo le dice que: no hay mucho trabajo, no hay mejoras en lo económico y no se puede pensar en ahorros ni en riquezas          Además Lorenzo quiere inmigrar a América y que no tendría problemas con los trabajos</p>	<p>Lorenzo le cuenta sus curiosidades y sus dudas.          En el segundo párrafo le dice que: no hay mucho trabajo, no hay mejoras en lo económico y no se puede pensar en ahorros ni en riquezas          Además Lorenzo quiere inmigrar a América y que no tendría problemas con los trabajos</p>
--	--

José, 4.º

Es muy interesante cómo José no advierte adecuadamente al destinatario y al emisor de la carta, algo que en apariencia es sencillo de comprender. Sin embargo, da cuenta de algo más profundo: un inmigrante no tendría problema en conseguir trabajo —a pesar de no ser mucho—, pero el mismo no le alcanzaría para ahorrar o acumular riqueza, tal como era la expectativa de sus compatriotas. José parece haber comprendido mejor el contenido de Sociales que el emisor y receptor de la carta. Queda claro que pudo introducirse en la idea de que no todos los inmigrantes vieron cumplidas sus expectativas.

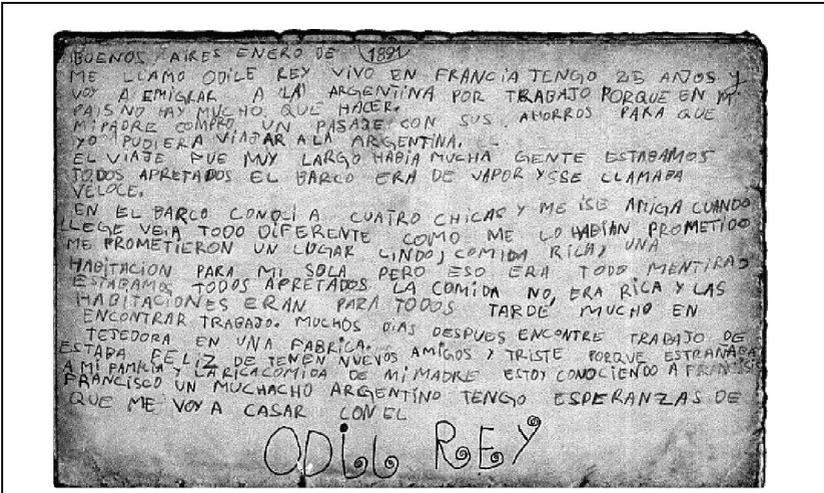
Como en todos los ejes, la lectura final de un texto explicativo vincula la totalidad de los casos. La docente presenta “Volver o quedarse” (CL, p. 39), y lee en voz alta. Recupera el interrogante general: ¿Qué les pasaba a los inmigrantes cuando llegaban? No facilita ni induce la respuesta de que podían transitar y sentir experiencias diferentes, para ver si, dado que ya se ha

discutido en clase, los alumnos pueden advertir por sí mismos la diversidad. En todo momento se vuelve a este y a los demás textos del eje para señalar la gama de experiencias. Reparar sobre la frase “A los extranjeros que venían a la Argentina se les garantizaban prácticamente los mismos derechos que a los nativos, pero con una excepción...”, puede ser interesante para preguntarse por qué esa excepción podría ser tan importante para muchos. ¿Qué sentimientos despertaría la disyuntiva?, ¿qué ventajas tendría para el inmigrante?, ¿qué sentirían al abandonar su propia nacionalidad?

A lo largo del trabajo del eje los chicos van comprendiendo por qué no todas las experiencias cumplieron con las expectativas. Para muchos niños y en muchos momentos, la separación de la familia es un estado fundamental que describe las experiencias de los recién llegados (“Si venían con amigos era distinto, no se sentían tan solos... o si acá tenían amigos”, “Extrañaban mucho a la familia”, “Vivían con los padres y se tienen que venir solos, no se pueden comunicar con los padres y los hermanos”, “Los que venían con la familia no la extrañaban”). La dificultad con el idioma, pero más especialmente la dureza del trabajo unida a los bajos salarios, son otras de las características que impregnan la experiencia (“El trabajo era muy duro. Tenían que trabajar mucho y le pagaban poco”, “Lo que le resultó el trabajo era difícil. Era convivir (sobrevivir) con algo de empleo pero de lo que trabajaban era de esclavo”), a la que, muchas veces conciben matizada por expectativas optimistas propias (“Su alegría era que iban a conseguir una casa propia”, “Tenían amigos que se fueron antes y les iba bien”, “Tienen esperanza de que se van a casar”, “Están alegres por la curiosidad por Argentina”). No faltan las expresiones que dan cuenta de la primera impresión: “El entusiasmo le había acabado cuando conoció el hotel de inmigrantes”, “Es todo diferente a lo que le habían prometido”, “No llegaron y fueron a trabajar donde querían, se los llevaban al campo”.

Concluido el intercambio, se solicita que produzcan una carta desde la voz del inmigrante que hace poco tiempo que está en Argentina, dirigida a los que quedaron en el lugar de origen. Seguramente, apelar a parejas de niveles próximos (intermedios-pequeños e intermedios-mayores) resulte una organización posible para que todos escriban. Antes, en plenario, la maestra propone diferentes tópicos con el fin de que todos aporten ideas para la planificación de la escritura: la descripción del viaje y de lo que veían en el nuevo país, los posibles

deseos y expectativas, los sentimientos muchas veces contradictorios. Todo apunta a que las narraciones de los niños presenten no solo una sucesión de hechos sino también la descripción de situaciones y explicitación de estados mentales. Por eso hacen preguntas como: ¿qué sintió al llegar a Buenos Aires?, ¿cómo hace para entender y hacerse entender?, ¿algo le resulta extraño?; cuando mira a su alrededor, ¿qué ve/escucha/ huele?, ¿qué extraña?, ¿hay algo que no entiende?, ¿cómo se siente día a día?, ¿qué lo pone contento o lo entristece?, ¿cómo imagina su futuro?, ¿se arrepiente, está feliz de haber viajado o ambas cosas? Es muy probable que mucho de lo dicho no quede en el papel. De todos modos, la conversación ayuda a posicionar a los chicos en la piel y los ojos del recién llegado. En todo momento, se trata de favorecer que aparezcan ideas distintas y de que cada pareja tenga un plan mental diferente, mientras la docente se abstiene de cerrar el debate o aportar su propio punto de vista. Se dejan anotadas en el pizarrón algunas palabras clave mientras están conversando.<sup>12</sup> Luego hacen la lectura en voz alta de las cartas y discuten semejanzas y diferencias.



<sup>12</sup> Por ejemplo: sentimientos en la llegada, lo extraño, lo difícil, lo sencillo, las alegrías, los desencantos, el trabajo, el futuro...

Buenos Aires enero de 1891

Me llamo Odile Rey vivo en Francia tengo 25 años y voy a emigrar a la Argentina por trabajo porque en mi país no hay mucho que hacer.

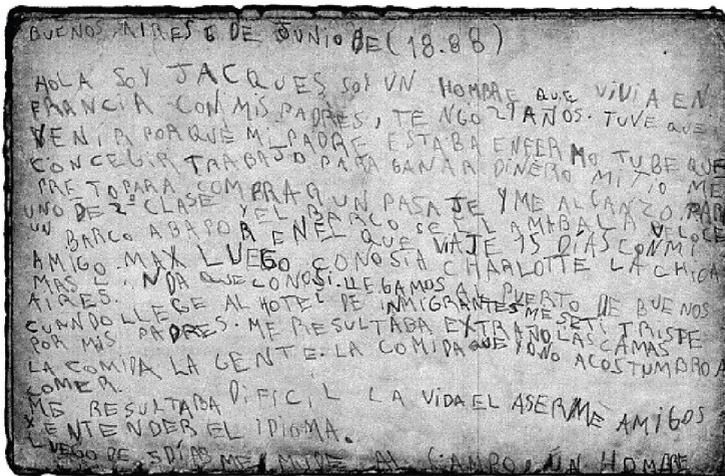
Mi padre compró un pasaje con sus ahorros para que yo pueda viajar a la Argentina.

El viaje fue muy largo había mucha gente estábamos todos apretados el barco era de vapor y se llamaba Veloce.

En el barco conocí a cuatro chicas y me hice amiga cuando llegué veía todo diferente como me lo habían prometido Me prometieron un lugar lindo, comida rica, una habitación para mí sola pero eso era todo mentiras estábamos todos apretados la comida no era rica y las habitaciones eran para todos tardé mucho en encontrar trabajo muchos días después encontré trabajo de tejedora en una fábrica. Estaba feliz de tener nuevos amigos y triste porque extrañaba a mi familia y la rica comida de mi madre estoy conociendo a Francisco un muchacho argentino tengo esperanzas de que me voy a casar con él.

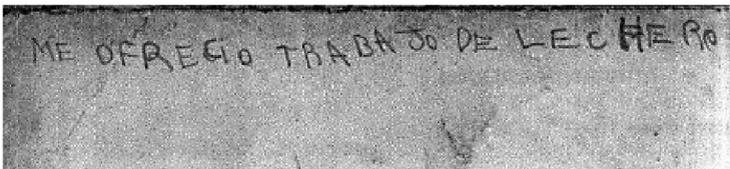
Odile Rey

Maia, 1.º, y Ana Paula, 2.º.



BUENOS AIRES 6 DE JUNIO DE (18.91)

OLA SOY JACQUES SOY UN HOMBRE QUE VIVIA EN FRANCIA CON MIS PADRES, TENGO 25 AÑOS. TUVE QUE VENIR PORQUE MI PADRE ESTABA ENFERMO. CONCEBI UN TRABAJO PARA GANAR DINERO. ME PRETO PARA COMPRAR UN PASAJE Y ME ALCANZO CON UNO DE 2ª CLASE Y EL BARCO SE LLAMA BALBA VELOCE UN BARCO ABAPORA EN EL QUE VIAJE 15 DIAS CON MI AMIGO MAX LUEGO CONOCE CHARLOTTE LA CHICA MAS LINDA QUE CONOCI. LLEGAMOS AL PUERTO DE BUENOS AIRES. CUANDO LLEGE AL HOTEL DE INMIGRANTES ME SENTI TRISTE POR MIS PADRES. ME RESULTABA EXTRAÑO LAS CAMAS LA COMIDA LA GENTE. LA COMIDA QUE YO NO ACOSTUMABA COMER. ME RESULTABA DIFICIL LA VIDA EL ASERME AMIGOS Y ENTENDER EL IDIOMA. LUEGO DE SIEMPRE ME ENCONTRE AL CAMPO UN HOMBRE



ME OFRECIO TRABAJO DE LECHE RO

Buenos Aires 6 de junio de 1888

Hola soy Jacques soy un hombre que vivía en Francia con mis padres, tengo 29 años. Tuve que venir porque mi padre estaba enfermo tuve que conseguir trabajo para ganar dinero mi tío me prestó para comprar un pasaje y me alcanzó para uno de ¿2ª? clase y el barco se llamaba La Veloce un barco a vapor en el que viajé 15 días con mi amigo Max luego conocí a Charlotte la chica más linda que conocí. Llegamos al puerto de Buenos Aires.

Cuando llegué al Hotel de Inmigrantes me sentí triste por mis padres. Me resultaba extraño las camas la comida la gente. La comida que yo no acostumbraba a comer.

Me resultaba difícil la vida el hacerme amigos y entender el idioma.

Luego de 5 días me mudé al campo. Un hombre me ofreció trabajo de lechero.

José, 1888

Santa Fe 26 de febrero de 1888

Me llamo Francisco Ticiano tengo 14 años y soy de Francia. Tuve con mis padres: Paul Ticiano y Domingo Ticiano trabajadores de la agricultura mercante que necesitaban dinero para alimentar a mis 4 hermanos: Monique Ticiano, Charlotte Ticiano, Jacques y Antoine Ticiano. Entonces decidí volver a Santo Domingo de Argentina.

Conseguí un boleto gracias a un amigo, el boleto era para el barco Princessa Mafalda pero al subir al barco me encontré con que el boleto era para el final. Me sentí confundido pero algo burocrático al final me calmé un poco.

El viaje fue largo, monacabundo y me quedaban pocas horas. Me a tanto gente con sus ropas sucias y rotas, la comida que servían tenía gorgojos y gusanos. Estaba hambriento y el agua también. Todo lo que vi en ese viaje me parecía asqueroso, pero conocí dos familias que fueron muy generosas, una familia era italiana y la otra francesa.

Cuando llegué al puerto me sentí algo incomodado. Durante el invierno más me parecía extraño que todo era diferente a lo que me habían permitido y que en el Hotel de Inmigrantes me trataron con un mal que sentí algo que me impulsaba a volver a Francia.

Me dio una casa que me resultaba difícil que era alejarse a mi misma vida pero había algo que me resultaba fácil que era entender el idioma castellano porque había tomado clases pero no sabía ni los términos me entendían. Estaba aunque pocas veces muchas experiencias y por otro parte me sentía algo de haber hecho negocios, estaba triste porque había abandonado a mis amigos y a mi familia.

Puede encontrar un trabajo que me resultaba cómodo pero algo difícil pero por lo menos me trabajaba y me ganaba dinero porque mis padres me habían enseñado a trabajar y me sabía bien!

Francisco

Santa Fe 26 de febrero de 1888

*Me llamo Francis Vincenzo, tengo 17 años y soy de Francia. Vivía con mis padres: Odile Rivet y Domingo Vincenzo trabajadores de la marina mercante que necesitaban dinero para alimentar a mis 4 hermanos Marguete Vincenzo, Charlotte Vincenzo, Jacques y Antone Vecenzo. Encontes decidí venirme a Santa Fe provincia de Argentina.*

*Conseguí un boleto gracias a un amigo, el boleto era para el barco Princesa Mafalda pero al subir al barco me encontré que era para tercera clase. me sentí sorprendido pero algo frustrado, al final me calmé un poco.*

*El viaje fue largo nauseabundo y me generaba pena ver a tanta gente con sus ropas sucias y rotas, la comida que servían tenía gorgojos y gusanos ¡Estaba podrida! ¡y el agua también! Todo lo que vi en ese viaje me parecía asqueroso, pero conocí dos familias que fueron muy generosas conmigo, una familia era italiana y la otra francesa como yo. Cuando llegué al puerto me sentí alegre por haber llegado pero por otra parte algo descompuesto. Durante el primer mes me pareció extraño que todo era diferente a lo que me habían prometido y que en el Hotel de Inmigrantes me trataban tan mal que sentí algo que me impulsaba a volver a Francia. Había una cosa que me resultaba difícil que era apegarme a mi nueva vida pero había algo que me resultaba fácil que era entender el idioma castellano porque había tomado clases pero no sabía si los demás me entendían. Estaba alegre porque tenía muchas experiencias y por otra parte me sentía alegre por haber llegado, estaba triste porque había abandonado a mis amigos y a mi familia.*

*Pude encontrar un trabajo que me resultaba cansado duro y algo difícil pero por lo menos sé trabajar arreglando barcos porque mis padres me enseñaron ¡Espero que me vaya bien!*

Francis

Julieta, 4.º, y Stefanía, 1.º.

Maia (1.º), en colaboración con Ana Paula, (2.º), José (4.º), en colaboración con Santiago, (3.º) y Julieta (4.º), en colaboración con Stefanía (1º), escriben esta carta como si se tratase de la tarea anterior, el relato en primera persona. Esto hace pensar que tal vez la proximidad de las narraciones no fue una buena decisión didáctica porque los contenidos de los dos escritos se superponen parcialmente.

No obstante, todos construyen un personaje cuya experiencia de vida es verosímil, dada su coherencia en el contexto histórico. Al igual que en escritos anteriores, la carta incorpora de manera consistente lo trabajado en ejes precedentes: el lugar de partida, las motivaciones, la ayuda para comprar el pasaje y la dificultad del viaje. A la vez, agrega las experiencias y los sentimientos contradictorios de los primeros tiempos. En esta oportunidad son todos inmigrantes franceses: la muchacha consigue trabajo en una fábrica textil de la ciudad por amistades logradas en el viaje, el joven se dirige al campo a trabajar como lechero y el último muchacho va hacia Santa Fe —ciudad portuaria— para emplearse en la reparación de barcos gracias a conocimientos adquiridos en su familia, que trabajaban en la marina mercante.

Nótese que los personajes de estas cartas son disímiles entre sí y también diferentes a los de la narración anterior, lo cual da cuenta de la diversidad de experiencias migratorias. A su vez, Odile expresa desencanto y esperanza en el futuro; Jacques extraña su hogar, su familia y su idioma pero se abre al futuro (el relato termina cuando consigue trabajo) y Francis, quien duda en volver, es quien expresa sentimientos más ambivalentes. De manera que podría concluirse que todos se han aproximado al propósito del eje, y junto al trabajo del eje anterior, han abandonado la idea de una experiencia óptima para todos los inmigrantes.

### ***Interpretación de fuentes literarias y periodísticas para comprender la perspectiva de los distintos sectores de la sociedad argentina***

Así como la experiencia de los inmigrantes fue diversa, también lo fueron los intereses y sentimientos de distintos sectores de la sociedad argentina de ese momento. El eje 6 se centra en la pregunta ¿Cómo reaccionaron los argentinos de aquel momento ante la llegada de los distintos inmigrantes? Invita a comprender el lugar complementario al del eje anterior, que seguramente aún no ha sido visualizado por los chicos como parte del proceso migratorio.

La complejidad conceptual (contradicción entre intereses de distintos grupos sociales) y lingüística de las principales fuentes empleadas (literarias y políticas) excede las posibilidades de los pequeños. Por eso, durante este eje, si bien se los incluye en los momentos colectivos, mientras los intermedios y mayores trabajan en equipos, se invita a los pequeños a que avancen con elementos culturales que son hoy rastros de aquel proceso migratorio (apellidos, comidas, vestimenta; pp. 58 a 64 del CE). Estas lecturas preparan en parte el eje siguiente y siguen ayudando a imaginar la época.

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, en el contexto del modelo económico agroexportador y de un modelo político altamente concentrado. Durante la exposición, todos toman nota de las ideas que les parecen más importantes. Luego le dictan a la docente una respuesta provisoria a la pregunta del eje.

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: la sorpresa de los paisanos santafesinos ante la vestimenta de los primeros inmigrantes suizos, en “Moda europea” (CL, p. 43); un suceso entre unos colonos galeses y los indígenas de la zona, en “Trágico encuentro”, (p. 45); dos textos de José Hernández, un fragmento de *El gaucho Martín Fierro* de 1872 y otro de *Instrucción del Estanciero* de 1881 (pp. 46 y 47); una canción de la época, “Milonga de quejas criollas” (p. 48).

Estas últimas fuentes requieren que se llame la atención sobre varios aspectos. Emplean un lenguaje que se asemeja al habla de la época en las zonas

rurales de la provincia de Buenos Aires; para centrarse en el contenido sin que los chicos empleen esfuerzo en esta dificultad, es necesario que el docente reponga una “traducción” de las expresiones que los chicos desconozcan y que lo haga de manera ágil y directa.

Dado que los niños suelen asimilar narrador, autor y personaje como una misma “persona”, es importante reparar en la distinción: el autor, José Hernández, hace hablar al personaje, Martín Fierro. El gaucho alude con sus palabras a otros dos actores sociales: “gringos”, denominación con la que generaliza a todo inmigrante, e indios, pueblos que no habían sido exterminados durante la conquista. ¿El punto de vista de quién expresa Martín Fierro? La comparación entre las palabras del gaucho y las del periodista y político en las *Instrucciones del Estanciero*, es relevante para establecer estas distinciones. El político toma postura ante gauchos y gringos. Al hacerlo habilita la posibilidad de preguntarse, junto a los alumnos, qué otras posiciones podrían haber existido en la época. Llegado este punto, los chicos posiblemente logren comprender que en aquel momento convivían pueblos indígenas que no habían sido sometidos por la conquista, gauchos que trabajaban para dueños de grandes latifundios, inmigrantes que trabajaban en las colonias y otros que eran comerciantes en los pueblos o vendedores ambulantes.<sup>13</sup> ¿Todos tenían los mismos derechos? ¿Todos tenían las mismas posibilidades? ¿Qué problemas enfrentaba cada uno? A veces, los beneficios de unos parecían perjudicar a otros. Por detrás de estos grupos hay un denominador común: la pobreza. Esta condición opone a los nativos entre sí: mientras los terratenientes y poderosos contaban con mano de obra barata, nativos o inmigrantes compartían el mismo destino de duro trabajo.

Al preguntarse en qué se fundamentan las quejas de los argentinos de esa época es necesario ahondar en que diferentes sectores pueden haber percibido de distinto modo la presencia de la inmigración. También cabe hacerlo acerca de si tales quejas se dirigen a los inmigrantes o al Estado (o al gobierno). Los chicos ya saben que el Estado argentino ofrecía algún beneficio a los inmigrantes, ¿de qué modo propone Hernández que el Estado ayude a los nativos?

---

<sup>13</sup> Entre las páginas 84 y 89 del CE se encuentra información adicional sobre las ocupaciones de los inmigrantes en el período estudiado (agricultura y oficios en las ciudades, como verdulero, pescador, lavandera, panadero, mercero, lechero). En las páginas 66 y 67, también se accede a información sobre los conventillos, que complementa las experiencias de los recién llegados.

Antes de revisar las notas tomadas al inicio del eje, se lee “Una sociedad diversa” (CL, p. 49). El texto pone en escena a todos los actores de las zonas rurales y urbanas, a la vez que deja más claro que los grandes beneficios económicos de la inmigración no recaen en los argentinos en general sino en un sector.

Dado el momento del año y ante la inminencia de la visita a la ciudad de Chascomús, esta lectura se desarrolló sin tiempo suficiente. Por tal motivo se retoma en las conclusiones (sobre ello nos explayaremos en el capítulo 8). Por el momento, de este eje se cuenta con un intercambio oral en el cual la mayoría no parece comprender la complementariedad de las relaciones, aunque es indudable la aproximación de todos los chicos al contenido, en especial, la de los intermedios y mayores.

Maia, 1.º, inicia el intercambio con una afirmación que sintetiza con palabras propias lo que ella entendió hasta el momento: “Los argentinos se sintieron mal porque los extranjeros ganaban más que ellos y tenían más cosas que ellos”. En lo dicho, Maia no especifica qué argentinos. Su compañera de 1.º, Stefanía, reafirma la sobregeneralización: “Los argentinos se sintieron mal porque a los otros le daban vacas lecheras, le pagaban hasta el pasaje a las casas, semillas, bueyes, la mantención, arado”. En las palabras de Stefanía hay una referencia clara a “Milonga de quejas criollas”. Santiago, 3.º, que al igual que sus dos compañeras sigue refiriéndose a los argentinos como un todo, agrega una frase que no aparece en ningún texto del eje: “Los argentinos se sintieron mal porque los inmigrantes los estaban reemplazando”. Es posible que Santiago aluda al fragmento “Los que manifestaron su descontento fueron los sectores más pobres, porque creían que corrían peligro sus puestos de trabajo”, en “Una sociedad diversa”, pero la idea de “reemplazo” (del puesto de trabajo) fue discutida en el eje 2, a propósito de la Revolución Industrial. Maia retoma la palabra para recordar que “los veían raros” y Ana Paula, 2.º, completa con una síntesis de lo leído en “Moda Europea”: “Los vieron raros porque usaban ropa rara y todos eran rubios y las mujeres usaban una cosa muy apretado y los hombres usaban sombreros y zapatos negros con media blanca”. Así, ambas niñas desplazan el eje de lo económico a lo cultural. Y Julieta, 4.º, agrega que también “Los santafecinos se sintieron sorprendidos al ver que los contratos que firmaron [el gobierno de la provincia] con los inmigrantes se cumplieron porque ellos lo consideraban una utopía”.

Es solo a partir de la intervención de la docente que José, 4.º, señala que “no todos los argentino se sintieron mal, algunos argentinos se sintieron mal porque los inmigrantes no servían...”, y también por intervención de la docente completa para qué (“para trabajar, para ensillar, para carnear y porque les daban más cosas y otros se sintieron sorprendidos”). Su aporte combina elementos de por lo menos tres de los textos leídos, incluido el fragmento del *Martín Fierro*. La idea de “recibir más” sigue circulando en boca de Julieta, 4.º: “Varios criollos se quejaban porque a los extranjeros les daban más que a los que eran nativos”. En su expresión se avanza hacia la idea de que no todos los nativos se sentían en desventaja pero, a pesar de que el texto (“Una sociedad diversa”) dice explícitamente que se trata de “los sectores más pobres”, la niña no hace clara referencia a ello.

Sin especificar si se refiere a todos los nativos o a un sector, Ana Paula, 2.º, se apoya en la milonga y en el fragmento de *Martín Fierro* para plantear el contenido del malestar de los nativos: “Se quejaban que no les daban semillas ni bueyes ni arados no le daban a los gauchos y le daban un fusil y a los extranjeros les daban semillas y bueyes y arados a los gauchos no tenía comida para su familia y a los extranjeros sí tenía para darles de comer a su familia”. La contribución de Ana Paula parece dar pie a que Julieta acote que “Empezaron a quejarse, [a demandar que] había que hacer cambios” porque “todo el poder estaba en manos de los oligarcas”, una expresión que se encuentra en el texto. Ante la pregunta de la docente sobre este término, se produce un gran bullicio del que se alcanza a entender que los chicos se refieren a “los que tenían más plata”, “los dueños de las tierras más grandes”, pero no hacen referencia a los políticos que sí aparecen en el texto. La docente pregunta por esos cambios y los chicos responden con la huelga de chacareros (al releer el registro de esa clase se advierte que no queda claro si por chacareros se refieren a nativos, a inmigrantes o a ambos); Julieta dice: “pedían pequeñas ventajas, todos los inmigrantes venían para enriquecerse, viajaban en tranvías, ahorran para la educación de sus hijos, y después no les alcanzaba, entonces hicieron las huelgas”. Esta última idea está parcialmente presente en “Una sociedad diversa”, pero Julieta le agrega lo propio. En sus palabras “vinieron para enriquecerse” no parece tener un sentido despectivo, sino contribuir a una buena intención, “la educación de sus hijos” (abordado en el eje 3) que solo se lograría después

de un largo viaje y el ahorro. Julieta parece haber comprendido muy bien que no fue así para todos y también parece ubicar las razones de las huelgas en la expectativa no cumplida.

## Lectura del pasado en el presente

El eje 7 aborda la pregunta ¿Qué rasgos de la sociedad argentina actual muestran que recibió gran cantidad de inmigrantes en esa época? En este se procura que los chicos adviertan la presencia de la inmigración en su localidad y, en consecuencia, que se acerquen a la idea de que los procesos históricos dejan marcas en el presente.

El grupo completo realiza una visita a lugares históricos que muestran el impacto producido por los procesos migratorios masivos en la ciudad. La salida es posible porque Chascomús, como muchas ciudades de la provincia de Buenos Aires, cuenta con clubes y sociedades<sup>14</sup> fundados por la inmigración de aquel momento. La actividad se encuentra descripta y analizada en detalle en el capítulo 5; en este se anticipa el recorrido del eje y se recuperan las escrituras producidas.

Se planifica que los pequeños armen una encuesta para administrar a transeúntes sobre su origen y los intermedios y mayores organicen una entrevista con los informantes clave de cada lugar visitado. En los hechos, tanto por la cantidad acotada de niños como por el involucramiento de todos, sumado a que los más pequeños de la escuela ya leían con fluidez, la encuesta fue una actividad de todos, y las entrevistas —una para cada informante— se distribuyeron entre los distintos equipos, sin distinción de grado.

En teoría, la encuesta es una situación especialmente destinada para los más chicos si aún no leen y escriben solos o sin ayuda. Sobre una lista de posibles nacionalidades, que puede ser memorizada y recuperada por los pequeños a partir de índices de cada uno de los nombres (“Italia tiene la I de Inés”; “Francia empieza como Francisco”), la tarea consiste en marcar con una cruz el nombre del país donde cada encuestado tiene antepasados. Para asegurar que cumplan su rol, puede ser necesario ensayar hasta estar seguros de que todos saben qué dice en cada ítem (de manera ordenada o desordenada). Como se acaba de mencionar, en este grupo no fue necesario porque aun los más pequeños leían con soltura.

Respuesta tomadas por niños de distintos grados

---

<sup>14</sup> Club de Pelota, Sociedad Española, Sociedad Italiana, Asociación de Socorros Mutuos, exsede de la Sociedad Francesa y Centro Vasco.

¿CÓMO DESARROLLAMOS DESPLAZAMIENTOS?	¿FUE DESARROLLADO POR LOS GRANDES?	¿Es responsable de inmigrantes?
SI X X X	SI X X	* SI: ✓✓✓
NO X X	NO X	* NO:
NO SE	NO SE	* NO SÍ:
¿DE QUÉ PAÍS DE ORIGEN?	¿DE QUÉ PAÍS DE ORIGEN?	¿De qué país de origen?
. ITALIA X	. ITALIA X	* Italia: ✓
. FRANCIA X	. FRANCIA X	* Francia:
. RUCIA	. RUCIA	* Rucias:
. TURQUÍA	. TURQUÍA	* Turquía:
. ESPAÑA X	. ESPAÑA X	* España: ✓✓
. SIRIA	. SIRIA	* Siria:
	. LIBANO	* Libano:
	. OTROS	* Otros:
	NO SABE	* No se:

De vuelta en el aula, el docente coordina el conteo de resultados y, al mismo tiempo, conversa sobre las respuestas (véase el capítulo 6). Como siempre, se redacta colectivamente una conclusión sencilla que no pone en evidencia todo lo que hay por detrás: el proceso migratorio que han estudiado tiene que ver con ellos mismos, su ciudad y sus antepasados son parte de una historia que llega hasta nuestros días.

<p>Si = 30                  NO = 10                  NO SE =</p> <p>ITALIA = 30                  FRANCIA = 3                  ESPAÑA = 12                  RUCIA = 2                  LIBANO = 1                  TURQUÍA = 1                  SIRIA                  OTROS = 6                  NO SABE</p>	<p>¿EN CHASCOMÚS HAY GRAN CANTIDAD DE DESCENDIENTES DE INMIGRANTES?                  # VINCULOS MAS ESPAÑOLES, ITALIANOS, FRANCESES Y DE OTROS PAISES</p>
--	---

Las entrevistas se planificaron para ser administradas a los informantes clave de cada sitio visitado (véase el capítulo 6)<sup>15</sup>.

En la entrevista es necesario hacer hablar a una persona “experta” sobre un problema o pregunta: ¿Qué le dejaron los vascos/ españoles/ italianos/ franceses a Chascomús? El éxito de la misma es que las preguntas inciten

<sup>15</sup> Por razones de tiempo no se llegó a entrevistar a una historiadora, vecina de Chascomús, que ha profundizado en la historia de la localidad.

a hablar al entrevistado. Entrevistador y entrevistado ocupan un rol social que encuadra el intercambio. Se trata de una situación formal (no cotidiana, coloquial o familiar). A diferencia de la conversación cotidiana, la entrevista presenta características estructurales y formales en función del propósito: satisfacer el conocimiento del tema para el destinatario —en este caso, los alumnos, para quienes se transforma en un insumo más para el estudio del tema—.

El tiempo de una entrevista es acotado y está previamente establecido. Los entrevistadores tienen mucho por planificar: cómo abrir y cerrar la entrevista con fórmulas adecuadas, proponer las preguntas, considerar posibles respuestas y repreguntas que amplíen información o propongan nuevos tópicos. Nada de esto es sencillo para chicos de primaria. Sin embargo, la lista de preguntas da cuenta de una variedad de temas que, sin duda, son posibles por el conocimiento previo. En efecto, las preguntas hacen ostensible el tránsito por los ejes abordados y las lecturas complementarias en los cuadernillos: razones para emigrar, causas de atracción del lugar elegido, relación con las familias de origen, vestimenta, comida y juegos como elementos de identidad y su entrecruzamiento con la cultura actual.

Pauta de entrevista vascos

- ¿De qué país venían los vascos?
- ¿Dejaron familiares en su tierra?
- ¿Por qué se fueron de su país?
- ¿Por guerra - por trabajo - por pobreza - por familiares?
- ¿Si conoce un testimonio de un vasco?
- ¿Qué otros temas escuchamos que los vascos escucharon venir?
- ¿En qué época venían los vascos?
- ¿En dónde vivían los vascos cuando llegaron a Chiricamó?
- ¿Qué comían cuando llegaron a Chiricamó?
- ¿Qué juegos jugaron de su país y que de aquí?
- ¿Qué vestimenta usaban cuando llegaron a Chiricamó?
- ¿Qué de sus vestimenta dejaron que en la actualidad los usen hoy día?

Nótese la anticipación de respuesta ante la pregunta “¿Por qué se fueron de su país?”

- ¿De qué país venían los vascos?
- ¿Dejaron familiares en su tierra?
- ¿Por qué se fueron de su país?
- Por guerras - por trabajo - por pobreza - por familiares.
- ¿Si conoce un testimonio de un vasco?

- ¿En qué clase venían los vascos?
- ¿En dónde vivían los vascos cuando llegaron a Chascomús?
- ¿Qué juegos trajeron de su país y qué dejaron?
- ¿Qué vestimenta usaban cuando llegaron a Chascomús?
- ¿Qué de su vestimenta dejaron que en la actualidad los usan algunos?

Pauta de entrevista españoles

- 1) ¿POR QUÉ VINIERON TANTOS INMIGRANTES ESPAÑOLES A CHASCOMÚS?
- 2) ¿DE QUÉ COMIDAS TÍPICAS TENÍAN CUANDO LLEGARON A CHASCOMÚS?
- 3) ¿DE QUÉ FUNDARON? ¿POR QUÉ?
- 4) ¿DE QUÉ COSAS TRAJERON A CHASCOMÚS?
- 5) ¿POR QUÉ DEJARON A SUS FAMILIAS EN SU PAÍS?
- 6) ¿SIGUE HABIENDO INMIGRANTES ESPAÑOLES EN CHASCOMÚS?
- 7) ¿POR QUÉ SE QUEDARON?
- 8) ¿POR QUÉ ELIGIERON VENIR A CHASCOMÚS?
- 9) ¿QUÉ DEJARON LOS ESPAÑOLES EN CHASCOMÚS?
- 10) ¿POR QUÉ RAZÓN ABANDONARON SU PAÍS?
- 11) ¿CONOCE UN TESTIMONIO DE UN INMIGRANTE ESPAÑOL?
- 12)

- ¿Por qué vinieron tantos inmigrantes españoles a Chascomús?
- ¿Qué comidas típicas tenían cuando llegaron a Chascomús?
- ¿Qué fundaron? ¿Por qué?
- ¿Qué cosas trajeron a Chascomús?
- ¿Por qué dejaron a sus familias en su país?
- ¿Sigue habiendo inmigrantes españoles en Chascomús?
- ¿Por qué se quedaron?
- ¿Por qué eligieron venir a Chascomús?
- ¿Qué dejaron los españoles en Chascomús?
- ¿Por qué razón abandonaron su país?
- ¿Conoce un testimonio de un inmigrante español?

Mientras se entrevista es necesario registrar y tomar nota. Hay que prever quién llevará grabador y algo para anotar rápidamente. El trabajo de transcripción del registro es arduo para niños de primaria; las respuestas pueden distribuirse entre las parejas, o bien cada uno solo transcribe las notas tomadas a mano y el docente se encarga de la transcripción de audios. Luego, entre todos leen las transcripciones y comparan con las notas.

Notas tomadas durante la entrevista a los vascos

**PEGÁ AQUÍ LA TRANSCRIPCIÓN DE TU ENTREVISTA**

- Los vascos venían del país vasco
- Sí, dejaron familiares en su tierra.
  - Se fueron de su país por pobreza, enfermedades y por la guerra.
  - Sí conoce un testimonio.
  - Comían muchos pescados cuando llegaron.
  - Trajeron la pelota paleta, el mus y la taba.
  - Dejaron la pelota pelota, el mus y la taba.
  - Usaban boinas, chombas, fajas y botas de cuero.
  - La boina, la chomba, la faja y la bota de cuero.

Además

Ellos fueron los que dejaron la payada

- En el Centro Vasco se dan clases de baile vasco y de idioma vasco. y a veces se reúnen otros vascos.

Los vascos venían del País Vasco.

Sí, dejaron familiares en su tierra.

Se fueron de su país por pobreza, enfermedades y por la guerra.

Sí conoce un testimonio.

Comían muchos pescados cuando llegaron.

Trajeron la pelota paleta, el mus y la taba.

Usaban boinas, chombas, fajas y botas de cuero.

La boina, la chomba, la faja y la bota de cuero.

Además

En el "Centro Vasco" se dan clases de baile vasco y de idioma vasco.

A veces se reúnen otros vascos.

Nótese cómo los niños resuelven el problema de anotar informaciones no previstas a través del agregado "Además". Por su parte, las notas tomadas dan lugar a conversar sobre la expresión "Ellos fueron los que dejaron la payada". En realidad los vascos trajeron consigo el versolarismo o "bertsolaritza", que es el arte de cantar en verso de manera improvisada para conversar o pronunciar un discurso, por lo tanto, similar a la payada, ambos emparentados por la cultura hispánica.

Notas tomadas durante la entrevista a los españoles

- 1) Vinieron por invitación de Pedro Nicolás Escribano (el fundador de Chacomús).
- 2) Cazuelas de pescado, mariscos, de pollo, conejo, cerdo o también de vaca y de paella.
- 3) Fundaron la Sociedad Española, el Panteón, la Capilla de los Españoles que fue demolida en el año 1942. La Plazoleta de la Hermandad Lalín- Chacomús, Paseo del Inmigrante. Para fiestas religiosas.
- 4) No trajeron nada pero sí las ganas de trabajar.
- 5) Sí, sigue habiendo.
- 6) No podían volver porque era caro, porque se casaron y tuvieron flia.
- 7) El gobierno español les pagaba el viaje.
- 8) En 1943 y 1950 (sic) hubo guerras civiles en España y varios españoles escaparon.
- 9) Sí, el testimonio de José Márquez.
- 10) Sus ropas de trabajo eran comunes pero las vestimentas para fiestas eran formales.
- 11) Se trasladaban en caballos, carretas, diligencias y tren.
- 12) Sí, venían más varones que mujeres.
- En la Sociedad Española enseñan danzas españolas, hacen fiestas y tienen oficinas.

54

Vinieron por invitación de Pedro Nicolás Escribano (el fundador de Chacomús).  
Cazuelas de pescado, mariscos, de pollo, conejo, cerdo o también de vaca y de paella.  
Fundaron la Sociedad Española, el Panteón, la Capilla de los Españoles que fue demolida en el año 1942. La Plazoleta de la Hermandad Lalín- Chacomús, Paseo del Inmigrante- Para fiestas religiosas.  
No trajeron nada pero sí las ganas de trabajar.  
Sí, sigue habiendo.  
No podían volver porque era caro, porque se casaron y tuvieron flia.  
El gobierno español les pagaba el viaje.  
En 1943 y 1950 (sic) hubo guerras civiles en España y varios españoles escaparon.  
Sí, el testimonio de José Márquez.  
Sus ropas de trabajo eran comunes pero las vestimentas para fiestas eran formales.  
Se trasladaban en caballos, carretas, diligencias y tren.  
Sí, venían más varones que mujeres.  
En la Sociedad Española enseñan danzas españolas, hacen fiestas y tienen oficinas.  
Nótese la diferencia entre las notas tomadas por distintos niños ante la misma entrevista.

Tras poner en común la experiencia de cada grupo en la salida, se propone la lectura de un texto explicativo —“¿Qué nos dejaron?” (Wolf y Patriarca, 2006)— anunciando que tal vez tenga otras informaciones sobre el tema que no se recogieron en la visita.

Como cierre, cada alumno realiza una escritura discutida en parejas y escrita individualmente en la que recupera lo que aprendió en todo este recorrido. Los chicos pueden consultar los diferentes materiales leídos y sus propias producciones de distintos tramos. Como ya se mencionó, en este momento se vuelve sobre el texto “Una sociedad diversa”, al cual se le había otorgado escaso tiempo en el eje anterior, para intentar ahora un nuevo acercamiento. Estas escrituras se analizan en el capítulo 8.

## **Crterios asumidos en la planificacin de la secuencia. Logros y tensiones en la puesta en aula**

En esta aula unitaria, todos los chicos, inclusive las dos nias de 1.º, pueden leer por s mismos con una autonoma aceptable. Eso no significa que tanto ellas como los mayores puedan dar el mismo sentido al conocimiento histrico, como si este se extrajese directamente del texto. Todo lector aporta al texto su propia interpretacin, que depende no solo de las caractersticas de este ltimo sino, fundamentalmente, de los saberes e ideas previas del primero. Para reconstruir conocimiento a partir de los textos es necesario poner en relacin las informaciones que estos proporcionan con un marco ms general del mundo —que normalmente aporta el docente— y con las ideas que los estudiantes ya poseen. La perspectiva transaccional sociopsicolingüística de la lectura (Goodman, 1996; Dubois, 2006) es el marco conceptual que fundamenta esta postura. Por eso las situaciones de lectura, que casi siempre incluyen un momento de lectura de los chicos “a solas” con el texto, estn rodeadas de la conversacin entre los ni os y con el docente alrededor de los textos.

La seleccin de los materiales de lectura sigue un criterio ordenado por el contenido que ser objeto de estudio: “... la seleccin del texto obedece a su potencialidad en relacin con los propósitos y contenidos de Historia” (Aisenberg, 2005, p. 25). Lejos de buscar textos accesibles para los chicos, se procuran aquellos que resultan relevantes para el tema. Las razones por las cuales estos no son usualmente “sencillos” para los peque os pueden ser múltiples: no han sido escritos para ni os y por lo tanto

... al imaginar a sus lectores potenciales, el autor les atribuyó un conocimiento previo del tema mucho mayor que el que pueden tener los ni os y omitió entonces muchas posibles explicaciones por considerarlas innecesarias, es probable adem s que les haya atribuido una considerable pericia como lectores y les haya dejado a su cargo la responsabilidad de hacer muchas inferencias en relacin con aspectos que él no se ocupó de explicar, así como la tarea de establecer relaciones entre ideas expresadas en diversas partes del texto y de detectar por s mismos claves lingüísticas que se constituyan en puntos de apoyo para hacer anticipaciones y verificarlas o rechazarlas (Lerner *et al.*, 1997, p. 74).

Se podría decir que las conversaciones en el aula alrededor de los textos son situaciones que apuntan a servir de puente entre los lectores niños y los autores que no los imaginaron como destinatarios. Cada una de las dificultades señaladas orienta un tipo de intervención del docente.

Como el propósito de las lecturas no es aprender a leer sino aprender sobre el contenido de Sociales, podría sostenerse que el hilo conductor de la intervención del docente es facilitar la comprensión. Facilitar no significa solucionar el problema que se ha planteado que los niños resuelvan, sino aportar todas las informaciones que pueden ayudar a resolverlo, así como hacerse cargo de la lectura en voz alta de los textos, en ocasiones, más de una vez.

Ante todo, del mismo modo que lo hacen los adultos que se disponen a conocer un tema, el docente intenta abordar cada texto con un propósito lector y evitar que el mismo sea responder preguntas que lo fragmenten, tal como sucede en las prácticas usuales: Para el abordaje de textos de Historia tenemos una tradición de “micro-cuestionarios” que parecen suponer que la comprensión del texto –de la complejidad de la realidad de la cual da cuenta– se diera más claramente como resultado de la acumulación de micro-respuestas a micropreguntas (Aisenberg, 2010).

Así, las consignas más frecuentes en la enseñanza de la historia son las “de descomposición” de un texto en informaciones puntuales, que llevan a poner en juego fundamentalmente la estrategia de localización (Basuyau y Guyon, 1994). El trabajo intelectual que se promueve es la identificación y reproducción de información. Con ello, el propósito lector de los alumnos suele quedar reducido a buscar y extraer del texto lo necesario para responder las preguntas; propósito que muchas veces puede alcanzarse con una modalidad de lectura muy superficial, insuficiente para aprender (Aisenberg, 2005, p. 24).

El planteo de problemas de los ejes es la pregunta global (porque no puede ser respondida localizando una información puntual sino poniendo en relación todo lo que se sabe sobre el tema con las distintas informaciones que aporta el texto) y abierta (porque no da lugar a una respuesta por sí o por no) que se formula y reformula una y otra vez para devolver un problema con sentido a los alumnos.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Sobre este tipo de consignas, véase Aisenberg, 2005.

En la puesta en aula, en más de una oportunidad observamos cómo muchas veces logramos mantener la pregunta global y abierta, en tanto que en otras ocasiones nos vamos deslizando hacia otras de localización y hasta de fragmentación. Algunas veces, guiados por los mismos niños que se detienen en detalles del texto; en otras oportunidades, sintiendo la necesidad de ayudar a lograr una respuesta exitosa inmediata; en muchas ocasiones, por la sola impregnación de las prácticas usuales. Esta forma de proceder parece ser un riesgo muy usual del trabajo del docente en el aula. Inclusive, puede ser un modo de intervención al que se recurra de manera excepcional para que los chicos tomen confianza, porque pueden responder “como buenos alumnos” y luego seguir el plan de la clase. Advertimos que cuando esto sucede, si el docente tiene claridad conceptual sobre el sentido y características de las consignas que son productivas en la lectura de textos históricos, puede retomar el intercambio con bastante facilidad volviendo al eje cada vez que se desliza a las prácticas usuales.

Ya planteado el propósito lector, en varias oportunidades, la intervención del docente consiste en aportar conocimientos sobre el tema que no están en el texto, que los chicos seguramente desconocen, y que serán útiles para coordinar informaciones. Esta es la función que buscan las exposiciones<sup>17</sup> de la maestra que contextualizan las lecturas. La operación de contextualizar el texto para ayudar a darle sentido cumple con varias condiciones, algunas que son propias de la práctica de exposición y otras que desempeñan propósitos didácticos: constituye una exposición planificada del docente, no contiene la respuesta al problema que se plantea que los niños resuelvan y su contenido gira en torno a la “presentación” del mundo en el momento al que el texto refiere.

Exponer requiere de una preparación cuidadosa: es necesario ajustarse a un tiempo muy breve (porque se trata de introducir el tema y no de desarrollarlo), seguir un hilo argumental claro evitando digresiones, adecuarse a la audiencia (los niños). Por eso, como en muchas otras situaciones, el docente estudia mucho pero dice poco. La condición de adecuación a la audiencia, en este caso, es crucial: no solo se trata de hacer del tema algo más inteligible para los chicos sino de presentar el contexto histórico (lo que pasaba en el mundo estudiado en aquel momento). No es cualquier contextualización sino una forma de contextualizar con fines de enseñanza, por lo tanto, no puede reemplazar el trabajo intelectual del alumno.

---

<sup>17</sup> Sobre la práctica de exposición se puede consultar: Lerner, Levy, Lobello, 1999.

Pero, ¿por qué es conveniente introducir las lecturas con una contextualización más amplia del mundo? El trabajo intelectual que los chicos necesitan desarrollar para otorgar sentido al texto reside fundamentalmente en establecer relaciones entre la información explícita del texto y sus conocimientos previos.

La construcción de significado se produce por la integración (asimilación) de la información explícita del texto dentro del marco de conocimientos anteriores, de modo de lograr una trama coherente para el lector (que puede ser más o menos ajustada al texto). Dentro del conjunto de relaciones establecidas, encontramos la construcción de relaciones entre diferentes informaciones del texto que éste no explicita (Aisenberg, 1994, p.150).

Cuando el maestro hace presente el conocimiento 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. Así, aporta más informaciones para poder ser coordinadas con las que el texto provee. Tanto en las teorías de la lectura mencionadas inicialmente como en los enfoques cognitivistas, el conocimiento previo del mundo ocupa un lugar importante en la comprensión de lo que se lee. Para estos últimos, los conocimientos previos de un lector afectan la interpretación de la información; el contenido sobre el que los lectores leen hace una gran diferencia en lo bien que se entiende (Beck & McKeown, 2002).

La introducción de los textos aportada por el docente puede, en ocasiones, hacer la diferencia. En el aula registramos situaciones en las cuales las contextualizaciones de la docente efectivamente ayudaron a comprender, por ejemplo, en los casos de los inmigrantes que llegaban por persecuciones. En otros, la contextualización no resultó suficiente para modificar el conocimiento que los chicos lograron construir, por ejemplo, ante la Revolución Industrial. Seguramente, las diferencias no están en las contextualizaciones mismas sino en la resistencia de las ideas previas de los pequeños. No obstante, siempre se logra una aproximación mayor.

El aprendizaje complementario que nos propusimos con las exposiciones de la docente consistía en formar a los niños como audiencia: escuchar y tomar notas sobre lo expuesto. Todos lograron seguir las exposiciones de la maestra. No obstante, no logramos demasiado cuando les pedimos que tomaran notas.

Ya que las prácticas se aprenden ejerciéndolas, habíamos planificado que la docente fuera tomando nota de su propia exposición para mostrar a los chicos en la acción un modo de hacerlo. Pero cuando pedimos que lo hicieran ellos mismos solo obtuvimos palabras sueltas, sin otro sentido —aparentemente— que anotar “algo”, que no era siempre relevante ni permitía recuperar ideas fundamentales. El hecho nos resultó llamativo porque en otros contextos escolares hemos apreciado que los niños toman notas muy organizadas y relevantes (Castedo, Kuperman, Hoz, 2018). Nos preguntamos si el hecho se debe a la insuficiente comprensión del tema, pero no es así, porque las notas referidas se obtuvieron también frente a temas muy discutidos en clase y muy bien explicados por los propios niños. Creemos que en realidad se debe a la “novedad” de la práctica, no solo la de la toma de notas sino también la de debatir el sentido de lo leído y lo escuchado sin responder a preguntas puntuales y cerradas. Ante el pedido de tomar notas, los chicos cumplieron con su rol de alumnos pero no en el mismo sentido en el que se les solicitó que lo hicieran.

Luego de la contextualización, los chicos leen por sí mismos, normalmente en parejas, o es el docente quien lee para que todos sigan la lectura. La situación de lectura por sí mismos, que en otras ocasiones desarrollamos intensivamente, no nos resulta indispensable cuando se trata de estudiar un tema desafiante como el que estamos tratando. Cada texto se leerá más de una vez, de acuerdo a las dos situaciones, porque se trata de abordar el tema en profundidad, y, por sobre todo, se conversará sobre su contenido en más de una oportunidad. La lectura por parte de los niños puede desarrollarse antes o después de la del docente porque no es la fluidez en la lectura sino la discusión en torno a las ideas lo que permitirá comprender. A diferencia de las clases usuales en las que se supone que la comprensión es un producto directo de la lectura fluida, entendemos que lograrla es un punto de llegada construido entre lecturas diversas, conversaciones y discusiones, y también escrituras.

Otra intervención muy presente para desentrañar las lecturas se vincula con las voces de las cuales los textos son portadoras. En los testimonios, las voces reúnen diferentes visiones de los hechos históricos; en los textos explicativos, los autores suelen poner de manifiesto la diversidad de voces.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> No ha sido el caso de esta secuencia, pero en Sociales también están presentes explicaciones contrapuestas de los mismos procesos históricos.

La presencia de las voces contrapuestas o parcialmente divergentes de los distintos actores sociales es condición necesaria en cualquier secuencia de Sociales, porque una de las características de los procesos históricos es la presencia de actores y autores que portan distintas perspectivas y representan distintos intereses sobre los hechos (Siede, 2010). Las fuentes propuestas a los niños incluyen estas diferencias y la intervención del docente apunta, en muchas oportunidades, a ponerlas de manifiesto. Progresivamente, los chicos van incorporando distintas miradas en sus explicaciones y fundamentos. Lo hemos testimoniado a lo largo del desarrollo de la secuencia. Sin embargo, como en todos los casos, no significa que siempre se logre. A pesar de que los chicos realizan sus aproximaciones, la contradicción entre los terratenientes y los asalariados rurales y urbanos, sector que mayormente alimentaban los inmigrantes, no es un contenido que se llega a comprender con claridad. Al respecto, pero referido a explicaciones de distintas perspectivas teóricas sobre los mismos hechos, Lerner *et al.* (2010) señalan que

El análisis de las clases puso de relieve que para algunos alumnos no son observables las diferentes posturas y, cuando se alcanza un registro de las mismas, se le otorgan distintos significados a su existencia: algunos niños parecen buscar soluciones de compromiso –tal vez para no fisurar la concepción de una única historia, lo que de verdad pasó–; otros alumnos les otorgan el estatus de opiniones personales, todas igualmente válidas; otros interpretan las diferencias en términos de verdad y de mentira (consciente, como engaño) (p. 533).

En nuestro caso se trata de voces de actores que manifiestan sus intereses y perspectivas. Para nuestros chicos es evidente que en muchas ocasiones las distintas perspectivas se acumulan como “una razón más” o “una perspectiva más” sin articulación entre sí, y en otros momentos hay incipientes coordinaciones. Veremos en el capítulo 8 hasta qué punto logran coordinar puntos de vista e intereses contrapuestos.

Durante toda la secuencia, la escritura de los niños por sí mismos y a través del docente estuvo presente con múltiples y variadas funciones, salvo para responder a cuestionarios. Ya hemos señalado por qué nos alejamos de ese tipo de práctica. El CE recoge las respuestas a las preguntas globales de

los ejes que, en todos los casos, exigen una elaboración personal sobre lo leído y no tienen respuesta transcribiendo una parte de ningún texto. Lo mismo sucede con los problemas referidos a textos específicos que dirigen las respuestas a vincular la pregunta del eje con el caso que se está analizando. Estas respuestas están planteadas para ser revisitadas, revisadas y reescritas una y otra vez: escuchar y escribir, leer y reescribir, discutir y reescribir... El cuadernillo también invita a reformular discursos: elaborar descripciones a partir de imágenes de la época o, a la inversa, dibujar las escenas que los textos presentan, transformar la información aportada por los gráficos en enunciados verbales explicativos, volcar la información de varios testimonios en cuadros para poder comparar y sacar conclusiones, etc. En todos los casos, se trata de poner lo que se va comprendiendo en palabras que, una vez expresadas sobre el papel, pueden ser analizadas. En ocasiones se apela a la escritura ficcional en primera persona, con la condición de producir una ficción realista, verosímil en el contexto histórico, que se ajuste a los hechos tal como podrían haber sucedido sobre la base de la información que se dispone. Estos son los textos en los cuales los chicos lograron mayor compromiso emocional con los inmigrantes estudiados, y, sin duda, los que mejor muestran de qué modo van entramando todo lo aprendido hasta el momento. Realizan además prácticas de escritura propias de la investigación social —la encuesta y la entrevista—, textos que producen en todas sus fases: concepción, transcripción, elaboración de conclusiones.

Las situaciones de escritura que se entraman en todo el proceso buscan usar la escritura no solo para conservar la información sino, fundamentalmente, para poner al escritor a reorganizar lo comprendido y avanzar en el tema. Desde distintos campos disciplinarios y perspectivas teóricas se ha comprendido que la escritura transforma el mundo representado (el tiempo, el espacio, los objetos, la sociedad, el yo...) en objetos de reflexión y análisis porque se vincula con el proceso de pensamiento; al fijar los textos, hace posible comparar fragmentos y descubrir relaciones entre ellos, amplificar las posibilidades de comparar versiones; las ideas escritas permiten tratarlas como conceptos objetivables al externalizarlas, despersonalizarlas y decontextualizarlas. En síntesis, la “imagen” escrita nos devuelve lo que creemos saber sobre un tema para reconsiderarlo y reformularlo.

Tales consideraciones no provienen solo del campo de la psicología. Desde la antropología, Goody y Watt (1996) señalan que cuando los pueblos fijan un relato sobre su origen a través de la escritura, nos dicen cómo quieren ser vistos. Cuando sobre un mismo hecho se construyen varios relatos, el hecho de fijarlos mediante la escritura permite comparar las versiones, algo difícil y limitado desde la oralidad. Es la forma en que se presentan las formulaciones verbales lo que hace advertir diferencias entre ideas alternativas, lo que obliga a considerar la contradicción y lo que hace tomar conciencia sobre las reglas, por ejemplo, de un argumento o de una prescripción. 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, cómo clasificamos, razonamos o recordamos. Es decir, transforma la manera de reflexionar y analizar el mundo. Narasimhan (1995) sostiene que uno de los cambios culturales que potencia la escritura es la capacidad para externalizar o despersonalizar las ideas y tratarlas como conceptos objetivables. La interacción oral, cara a cara, está por definición más ligada al contexto, “la escritura, en cambio, es una actividad intrínsecamente distanciada”. Obliga al escritor a reflexionar sobre las formas de hacer saber a distancia temporal o espacial, sobre una situación que ya no está presente. Con distintos matices, muchos autores se han ocupado de la relación entre pensamiento y lenguaje. Denny (1995) sintetiza diciendo que todos concuerdan en que la descontextualización es un efecto psicológico de la cultura escrita. Por ejemplo, al producir una lista o un cuadro, realizamos una *re*-presentación de la realidad referida, que es descontextualizada porque separa la información del contexto de la situación en que fue producida. Por cierto que al hablar de una situación distante en tiempo o espacio, también se descontextualiza, pero lo que hace la escritura es potenciar esa capacidad de descontextualización.

Por todas estas razones, es indispensable que en las clases en las cuales se profundiza sobre un tema se escriba a través de dictar a un adulto-maestro que ya sabe escribir convencionalmente y además se escriba con la propia mano, especialmente en colaboración con otros que también están intentando comprender el tema. En particular, que se escriba para pensar sobre lo que se sabe o se está estudiando, sin necesidad de hacer pública la escritura más que en el seno de la microcomunidad de la clase, todos comprometidos en comprender un tema.

Nuestra hipótesis actual es que, cuando el propósito prioritario es aprender, el primer destinatario tiene que ser uno mismo, o los compañeros que están aprendiendo los mismos contenidos. Esto no significa que no puedan plantearse otros destinatarios de la producción, sino que hay que cubrir ante todo una etapa durante la cual los chicos se hagan “expertos” en el tema, en la que conozcan a fondo –y comprendan– los contenidos sobre los que están escribiendo (Aisenberg & Lerner, 2008, p. 29).

Por eso todas las escrituras que referimos durante la secuencia no buscan producir ningún texto para publicar.

La articulación entre forma y contenido del texto en las interacciones docente-alumnos durante el proceso de producción de escritos sobre una temática histórica es una cuestión a atender en estas clases. A diferencia de las clases en las que los chicos ya conocen muy bien el contenido y la forma del lenguaje escrito —por ejemplo, cuando reescriben una historia tradicional, producen variaciones sobre versiones de distintas ficciones literarias o recomiendan una obra—, donde el docente realiza una sistemática y sostenida intervención atenta a los recursos del lenguaje escrito y a la corrección del sistema de escritura (muy especialmente después de la primera producción), en estas clases el criterio es otro. Como el propósito de las escrituras no es aprender a escribir en general sino aprender el contenido de Sociales, hemos señalado reiteradamente que mientras los chicos escriben o revisan sus escrituras, la intervención del docente no se detiene en “cuestiones de forma”. Distinguir, en el rumor o el alboroto de la clase, qué es de forma y qué de la forma afecta el contenido (en nuestro caso, al menos en cuatro producciones escritas simultáneas) no es tarea sencilla. Contar con criterios para el trabajo siempre colabora con una toma de decisiones más adecuada en el momento de la acción. Todo lo relativo a la corrección de la escritura (tildes, ortografía literal, puntuación indispensable que no afecta en absoluto al sentido de lo escrito...) queda a cargo de la docente una vez concluida la producción o es informado directamente si los chicos preguntan o dudan mientras escriben. Otros problemas —como una repetición evitable o un sujeto tácito inadecuado, por ejemplo— necesitan ser considerados en función de lo que los chicos quisieron expresar porque puede o no afectar el sentido. En todo caso, es conveniente preguntar a los autores y “ayudarlos” a resolver resguardando,

justamente, su autoría. Las intervenciones están centradas en qué quisieron decir, es decir, en el contenido.

En las clases en las cuales se escribía, cada vez que la docente dudó sobre la forma de intervenir o qué tipo de problema atender prioritariamente, recordar este criterio resultó de gran ayuda para hacer fluir la clase y disminuyó la incertidumbre de la docente sobre la adecuación de sus intervenciones. Al mismo tiempo, puso en el centro de la escena lo que los chicos —los autores— querían expresar para, a partir de ello, revisar lo que se estaba escribiendo.

Por su parte, la recursividad y provisionalidad de la práctica de escritura es un criterio fundamental desarrollado durante la secuencia. Volver sobre las escrituras para revisarlas, completarlas o modificarlas de distintos modos es una práctica que ayuda a concebir al saber como una aproximación en constante construcción. Lo hicimos en todas las escrituras de conclusiones, en las cuales además se integran saberes que provienen de distintas fuentes y ejes. También en los momentos de puesta en común, después de cada situación de trabajo en equipos, cuando la oportunidad para intercambiar sobre lo comprendido hasta el momento y para validar, modificar o revisar la forma de llegar a la respuesta invita a revisar la escritura. No obstante, si bien los chicos se involucraron con discusiones y materiales en todo momento, casi siempre se limitaron a “agregar” algo a lo ya escrito, mostrándonos lo complejo que puede llegar a ser modificar sus concepciones no solo sobre el objeto de Sociales sino también sobre la escritura misma.

En el capítulo 8 nos detendremos en otros aspectos del proceso de escritura.

Por último, señalemos que la planificación de las situaciones se mostró positiva para sostener una necesidad importante de todas las aulas, pero especialmente de las multigrado: la autonomía de los alumnos. Las intervenciones descriptas en el trabajo de lectura y de escritura no reemplazaron el trabajo intelectual de los alumnos ni los abandonaron a sus posibilidades, sino que ayudaron a sostener su autonomía, rasgo que “adquiere una relevancia especial cuando estamos tratando con grupos de alumnos de diferentes edades en un mismo espacio y tiempo y a cargo de un solo maestro que debe responder a múltiples y diversas demandas curriculares” (Boix, 2011, p. 18).

## Referencias bibliográficas

- 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 Aisenberg, B., Alderoqui, S. & Weissmann, H. *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones* (pp. 137-162). Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26(3), 22.
- Aisenberg, B. & Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida*, 29(3).
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En *Sociales y escuela*. Recuperado de <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/45>
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2002). Building Understanding. *Reading and Writing*, 60(3).
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23.
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Castedo, M.; Kuperman, C.; Hoz, G. (2018). *Leer y escribir para aprender: Módulo N.º 5*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior).
- Denny, J. P. (1995). El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. *Cultura escrita y oralidad* (pp. 95-126). Gedisa.
- Dubois, M. (2006). Sobre lectura, escritura... y algo más. *Textos en contexto*, 7.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto*, 2, 78-89.

- Goody, J. & Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. *Cultura escrita por sociedades tradicionales* (pp. 39-82). Gedisa.
- Lerner y otros (1997). *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires,
- 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. En J. Castorina y V. Orce (Coords). *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- Lerner, D.; Levy, H.; Lobello, S. (1999). *Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar*. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Narasimhan, R. (1995). La cultura escrita: caracterización e implicaciones. *Cultura escrita y oralidad* (pp. 237-262). Gedisa.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 71-91.
- Siede, I. A. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y*, 210.
- Terigi, F. Z. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* (Tesis de Maestría). Buenos Aires: Flacso. Sede Académica Argentina.