

La enseñanza de Ciencias Sociales en aulas plurigrado desde un enfoque problematizador

Isabelino Siede, Lucía Condenanza y Stefania Suárez Arrébola

Diferentes didácticas específicas han avanzado en el análisis de situaciones didácticas que favorecen el aprendizaje. Generalmente se intenta, a través de ellas, que los y las estudiantes produzcan conocimientos de modo semejante al trabajo de un científico, en busca de las respuestas a un problema de conocimiento. Estas condiciones se tornan más resbaladizas en el área de Ciencias Sociales, cuyos rasgos epistemológicos no son homologables a los de otras disciplinas. Sin embargo, también es posible encarar propuestas de carácter problematizador, lo cual requiere indagaciones específicas en el trabajo del aula.

En buena medida, la problematización didáctica en el área de Ciencias Sociales también procura una analogía con el trabajo de un cientista social, según la disciplina de conocimiento que predomine como base de un contenido prescripto por el currículo. En nuestro caso, al estudiar los procesos migratorios hacia la Argentina de la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, podemos relacionar el recorrido didáctico con el trabajo de un historiador. Aun cuando otras Ciencias Sociales también estudian estos procesos, en el diseño curricular vigente se aborda desde la historia.

En la enseñanza usual de historia, es habitual la preocupación por comunicar una síntesis más o menos ajustada y fidedigna de las conclusiones que la comunidad de historiadores ha establecido sobre una temática prescripta en el programa, pero generalmente hay menos énfasis en recrear los quehaceres

que se desplegaron para arribar a ellas. Como crítica a esta modalidad, desde los años 70 hubo experiencias y propuestas de mayor énfasis en el trabajo con fuentes directas. Sin embargo, la abundancia de documentos no necesariamente contribuye a aproximar el trabajo del aula a los quehaceres de un cientista social. Luis Alberto Romero (2000) ofrece una somera caracterización del trabajo que realiza un historiador:

Según una imagen corriente, para empezar a investigar hay que elegir un tema, ir al archivo y revisar legajos hasta encontrar hechos no conocidos. Así, el punto de partida del trabajo de un historiador es una masa de datos que aguardan ser descubiertos. Pero los historiadores no trabajan así hoy. Su punto de partida es una pregunta, un problema. Este surge en lo inmediato de una inquietud científica, pero generalmente está relacionado, en forma mediata o inmediata, con interrogantes, angustias o dudas de la sociedad en la que el historiador vive (p. 35).

En esta descripción, el trabajo de un cientista social no solo puede distinguirse de las representaciones usuales que cuestiona el autor, sino de las formas habituales de enseñanza, en las que las preguntas y los problemas no ocupan un lugar protagónico. Sea que se utilicen documentos o que se recurra a textos específicamente redactados para la enseñanza escolar, lo que sigue quedando afuera en esos enfoques son los interrogantes que motorizan y estructuran el conjunto de tareas que realiza un historiador (De Amézola y Cerri, 2018; González, 2018; Bail *et al.*, 2010). Entre esas tareas, preguntar es una actividad estructurante de las demás actividades. Así lo plantea Antoine Prost (2001), al cuestionar los supuestos de la escuela metódica francesa de fines del siglo XIX:

En efecto, la historia no puede proceder a partir de los hechos: no los hay sin preguntas, sin hipótesis previas. Lo que puede suceder es que el interrogante esté implícito, pero si falta, entonces el historiador estará desamparado y no sabrá qué buscar ni dónde hacerlo. Puede darse el caso también de que la pregunta sea inicialmente vaga, pero si no se precisa posteriormente la investigación quedará abortada. La historia no es el arte de pescar con red; el historiador no lanza sus aparejos al azar para ver si capturará peces y de qué tipo. Jamás hallaremos respuesta a preguntas que no nos hallamos planteado previamente... (p. 87).

En esa contraposición con la búsqueda azarosa, lo que algunas preguntas permiten a quien encara una investigación histórica es la formulación de un problema, un desafío intelectual que puede ser resuelto en el trabajo de indagación sistemática:

Una pregunta es un problema, una zona oscura de la realidad que debe ser iluminada, ante la cual se formula una respuesta provisoria y tentativa, una hipótesis (...) El trabajo del historiador consiste en plantear sus hipótesis, elegir los conceptos y relaciones que ayuden a explicarlas y, a partir de las necesidades generadas por hipótesis y conceptos, buscar los datos necesarios para su verificación y para la reconstrucción de una situación a la luz de un problema. El problema o pregunta que moviliza el proceso de conocimiento lleva a la construcción no sólo del objeto de estudio sino de los propios datos que permitirán su investigación y que, valorizados por el historiador, se convierten en lo que se llama una 'fuente', algo que da cuenta del pasado (Romero, 2000, pp. 35-36)¹.

Enseñar a partir de preguntas problematizadoras es, entonces, una alternativa a la enseñanza usual de Ciencias Sociales en pos de recuperar el tipo de quehaceres que realiza un cientista social, con los recaudos propios del contexto institucional y la relación asimétrica existente entre estudiantes y docentes. Si en el proceso de investigación un historiador produce conocimiento, en las prácticas de enseñanza ese conocimiento no se produce por primera vez, pero tampoco se cercena el modo en que fue producido, pues se espera que los y las estudiantes recorran un camino constructivo semejante al que desarrolla quien investiga en las Ciencias Sociales. En un enfoque de este tipo,

la comunicación del saber instituido no es directa, sino a través de los procedimientos didácticos. De allí que tal comunicación toma en cuenta la dinámica constructiva del alumno, por ejemplo: plantear situaciones que bajo ciertas condiciones se vuelvan problemáticas para él; orientar la resolución cooperativa de esos problemas; suministrar la información en forma explícita o de contraejemplo a las hipótesis del alumno a los fines

¹ También otras ciencias sociales dan cuenta de esto y plantean puntos de partida que pueden aportar a complejizar esta labor: los marcos referenciales y conceptuales desde los que surgen las preguntas. Por ejemplo, en Geografía, González y De León (2019) postulan dos grandes paradigmas desde los cuales se investiga, el neopositivista y el interpretativo.

de suscitar la elaboración intelectual. De este modo, los esquemas, hipótesis o ‘teorías’ de los alumnos se reorganizan en función de la estructura de la situación didáctica específica y se produce progresivamente su aproximación al conocimiento disciplinar (Castorina, 2010, p. 71)².

La premisa de la que parte una enseñanza basada en la problematización es que esta estructura podría favorecer las interacciones en torno a un problema de conocimiento. Como se mencionó en la presentación de esta secuencia, cuando las y los niños se enfrentan de manera individual a un problema, confrontan sus propios esquemas con la realidad, los ponen a prueba y, eventualmente, los transforman. Cuando son acompañados por el o la docente, el adulto desarrolla un rol activo frente al niño, que lo lleva a vincularse por diferentes vías con ese objeto de conocimiento, favoreciendo algunas formas de relación con el mismo y problematizándolo. Cuando la interacción es entre pares, la discusión proporciona objetivación y críticas del propio pensamiento: los alumnos discuten sus ideas, llegan o no a acuerdos, incorporan acciones desarrolladas por el par y comparten estrategias, en un proceso de colaboración intelectual. En síntesis, el fundamento general de un enfoque didáctico basado en la problematización radica en trabajar a partir de los quehaceres de la producción de conocimientos, enfatizando especialmente esta oportunidad de entablar diversas interacciones.

El problema como propuesta

En la propuesta de enseñanza que llevamos a cabo, el recorrido de actividades se estructura en ejes definidos en torno a preguntas que problematizan aspectos particulares del recorte general.³ Recordamos que ellos son: (1) ¿Por qué creen que, en ese momento, tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?; (2) ¿Por qué tantos europeos decidieron abandonar sus países?; (3) ¿Por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes?; (4) ¿De qué manera se emigraba de Europa y Asia a la Argentina?; (5) ¿Cómo vieron los inmigrantes el país al cual llegaban?; (6) ¿Cómo reaccionaron los argentinos de aquel momento ante la llegada de los distintos inmigrantes? y (7) ¿Qué rasgos de la sociedad argentina actual

² Véase también Castorina, 2017.

³ El recorrido de enseñanza se describe en el capítulo 3.

muestran que recibió gran cantidad de inmigrantes en esa época? Esta definición de ejes pretende, al mismo tiempo, desagregar el recorte y problematizar cada uno de ellos de forma puntual y articulada con los demás: “Aunque toda pregunta se relaciona con otras, en una trama que configura el problema, conviene que una funcione como punto de partida y marco de contención del problema. A partir de una pregunta general, puede haber luego ramificaciones y reformulaciones sucesivas del problema” (Siede, 2010, p. 287).

Recordamos que esta propuesta de enseñanza se llevó a cabo en dos escuelas unitarias plurigrado de la zona rural de Chascomús. Se extendió durante 19 y 21 encuentros en cada una, durante dos a tres meses. Un establecimiento contaba con 18 niños y niñas y el otro con 8, entre 1.º y 6.º grado. Además de la conducción de la docente única, en todas las clases estuvo presente una investigadora o un investigador. El trabajo en la escuela 25 fue previo al de la 19, de manera que permitió realizar ajustes para la segunda puesta en aula.

Una vez llevada a cabo la propuesta de enseñanza, lo que nos interesa analizar en este artículo es *qué grado de cohesión ha habido entre el problema, los casos analizados y el texto explicativo de cada eje*. Otra manera de formular el objeto de nuestro análisis es *en qué medida los problemas que estructuran la propuesta de enseñanza se han configurado como tales para quienes la llevaron a cabo (docentes y alumnos)*.

Tal como lo hemos definido, el problema didáctico que nos interesa analizar no se centra en la condición rural de la escuela ni en su formato de plurigrado, sino en una modalidad de enseñanza del área que podría desarrollarse en escuelas que no participen de uno o ambos rasgos. Se trata de analizar un problema relevante de la Didáctica de las Ciencias Sociales, pero no específico de este formato escolar. Sin embargo, conviene advertir que en estas escuelas, como en muchas del nivel primario del ámbito urbano, resulta disruptivo de las prácticas habituales que se enseñe un contenido de Ciencias Sociales que no sea derivado de las efemérides y reúna a todos los grados en torno al estudio de un recorte particular durante un tiempo prolongado (Carnevale, 2016; Carretero y Krieger, 2010). Asimismo, la sola realización de esta experiencia en escuelas rurales/plurigrado implica que cualquier conclusión que aspire a generalizarse no se haga desde las escuelas urbanas a las rurales y de las graduadas a las plurigraduadas, como ocurre habitualmente, sino en sentido inverso.

El problema en las aulas

En el conjunto de las clases, hallamos numerosos fragmentos que presentan matices sugestivos e interesantes para el análisis didáctico. Entre ellos, seleccionamos los siguientes para dar cuenta de nuestra apreciación general de lo sucedido.

En el *fragmento 1*, que transcribimos a continuación, estaban presentes solo cinco alumnos de la escuela 19: Julieta, José, Maia, Stefania y Santiago. La clase 3 es la clase de cierre del eje 1 de la secuencia de contenidos. Inés, la docente, les pide a las y los alumnos que hagan, en plenario, un repaso de lo trabajado en las dos clases anteriores. En el fragmento, reconstruyen lo trabajado en la primera de esas dos clases, una actividad colectiva que consistía en construir hipótesis en base a ideas propias sobre la pregunta del eje 1 “¿Por qué creen que, en ese momento, tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?”.

*Fragmento 1*⁴

Docente: *Vamos a contarle a Pindo⁵ qué hicimos, porque, como él no estuvo, no sabe lo que hicimos el otro día. ¿Le contamos? A ver, ¿cómo empezamos?*

Alumno/a: *Dale.*

Julieta (4°): *¿Por lo que hicieron los chicos?*

Alumno/a: *Sí.*

Docente: *¿Cómo fue el primer día, el día que vino Mirta⁶?*

Julieta (4°): *Estuvimos hablando de por qué tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a la Argentina. Y cada uno dio su opinión.*

Docente: *Muy bien. Cada uno dio su opinión, bien. Y estas son algunas de las opiniones [señalando un afiche donde se encuentran registradas]. Ayer las repasamos, pero hoy las volvemos a ver, porque ayer vimos otras cosas aparte de eso ¿no? A partir de estas opiniones, de por qué tantas personas habían decidido venir a la Argentina, ayer vimos otras cosas:*

⁴ Escuela N.º 19. Clase 3

⁵ Investigador.

⁶ Investigadora.

los chicos más grandes trabajaron un tema, y ustedes trabajaron otro.

Alumno/a: Éste.

Docente: Bien, bien. A ver, Julieta, si querés ir leyendo y podés por ahí...
¿Ves bien ahí? [haciendo referencia al afiche].

Julieta (4°): Sí.

Docente: Santiago, correte, si no, un poquito para allá.

Julieta (4°): Por la guerra en su país, por la pobreza, por el hambre, por la conquista de su país, por negocios, por cantidad de habitantes, por esclavitud –que tuvimos unas dudas-, por trabajo, por engaños, por familiares, para conquistar territorio, por enfermedad en su país.

Docente: Bien, bien. Acá, el tema de las dudas ¿Podés explicar eso que, por ahí, surgió en tu grupo? El tema de las dudas...

Julieta (4°): Sí, que surgieron dudas porque Milena había dicho de que la esclavitud..., que los traían como esclavos, pero yo decía que en la época ya de 1980, como dijo la maestra el otro día...

Docente: 1880.

Julieta (4°): Ya había, ya había terminado la esclavitud. Esa era una duda, a ver si seguía la esclavitud o no seguía.

Docente: Bien, esa es una duda que se planteó. Y ayer, otra de las dudas que planteó Milena...

Julieta (4°): Por las enfermedades que hay.

Docente: Fue que a lo mejor en los países esas personas sufrían muchas enfermedades y por eso decidieron dejar su país para venir a vivir a la Argentina, esa fue una de las cosas que hablaron ayer en el grupo y Adriana⁷ sugirió que lo contáramos porque a lo mejor era una cuestión que había que ver qué pasaba. Y otra de las cosas que por ahí surgieron, lo que se debatió el primer día, fueron los engaños y ahí también, qué decíamos. A ver, ¿José, te acordás? ¿Santiago? ¿Se acuerdan de que hablamos de los engaños?

Alumno: Les hacían firmar cosas... que les hacían firmar cosas que no eran verdad. Por ahí les decían que iban a tener un trabajo lindo y eso, y por ahí tenían un trabajo de esclavitud y eso...

⁷ Investigadora.

Docente: *Ajá. ¿Y venían? Esas personas... ¿venían qué?*

Alumno: *En barcos.*

Docente: *Sí. Sí, no en qué venían, sino que venían engañados, lo que vos querés decir es que esas personas venían engañadas.*

Julieta (4°): *Yo acá lo escribí.*

Docente: *A ver...*

Julieta (4°): *Dice “A veces les hacían firmar cosas que no debían 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”.*

Docente: *Bueno.*

Al analizar este fragmento observamos que las y los alumnos comentan algunas reflexiones y también las dudas que tuvieron en relación con algunas ideas específicas que sugirieron como posibles razones por las que las personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina. Se trata de contribuciones de las alumnas y los alumnos sobre la relación entre la pregunta del eje y los casos o informaciones. En este caso, la consigna de trabajo requería esas contribuciones, pero las tenían disponibles en una clase posterior, lo cual permite considerar que, en alguna medida, comenzaban a apropiarse del problema. Las hipótesis que formulan ponen en juego sus conocimientos de la época que están analizando y sus dificultades para atrapar rasgos particulares de ese período (“¿había esclavos?”). Al mismo tiempo, proyectan hacia atrás algunas preocupaciones del presente (“decidieron viajar a algún lugar donde no haya tantos robos”). En esta reconstrucción de los encuentros previos, ya las hipótesis no son “puras”, como pudieron haberse formulado el primer día, en torno a la primera pregunta, sino que se ven matices vinculados a los diálogos desplegados en las clases previas en torno a las imágenes y los cuadros estadísticos. Cuando los alumnos y alumnas quieren reconstruir su propio proceso, entremezclan sus ideas originales con otras que se formularon en interacción con la maestra y el material de la secuencia. Por ejemplo, la cuestión de los “engaños”, que mencionan aquí, no parece haber sido una hipótesis “pura”, sino una construcción colectiva en diálogo con los materiales.

En el *fragmento 2*, tomado de la misma clase, Julieta, una alumna de cuarto grado, se hace una pregunta -a partir de lo ya trabajado del eje 1- que se

asemeja bastante al interrogante previsto para el eje 3 de la secuencia de contenidos, pero agrega matices particulares. Estaban presentes cinco alumnos y alumnas: Julieta, José, Maia, Stefanía y Santiago. La clase 3 es la clase de cierre del eje 1 de la secuencia de contenidos. Inés, la docente, les pide a las y los alumnos que hagan, en plenario, un repaso de lo realizado en las dos clases anteriores. Luego construyen entre todas las conclusiones a partir de lo trabajado en esas dos clases –construcción de hipótesis personales en respuesta a la pregunta del eje 1, producción de epígrafes y análisis de cuadros.

Fragmento 2⁸

Julieta (4°): Señó...

Docente: Sí.

Julieta (4°): Yo tenía una dudita. Si solamente a la Argentina habían ingresado inmigrantes o a otros países.

Docente: Me dice Santiago que esperemos.

Julieta (4°): No, pero no en... ¿por qué se les había ocurrido nada más que a la Argentina?

Docente: ¿Por qué?

Julieta (4°): Sí. ¿Por qué se les había ocurrido a la Argentina y no otros países?

Docente: ¿Por qué eligieron Argentina, decís vos, y no otro lugar?

Julieta (4°): Ajá.

Docente: Bueno, lo anotamos también.

Julieta (4°): Para mí...Me parece raro, porque tenían cerca de España otros países.

Docente: A ver Juli, ¿cómo es? Santiago...

Julieta (4°): ¿Por qué decidieron venir a la Argentina?

Alumno/a: Ingresar a la Argentina.

Docente: ¿No es parecida a esa? [refiriéndose a otra pregunta ya presentada: ¿por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes?]

Alumno/a: ¿A cuál?

Observador: No, está bien, porque una es si los países permiten el ingreso, y otra es por qué ellos eligieron venir a la Argentina, suponiendo que

⁸ Escuela N.º 19. Clase 3.

hay varias opciones por qué elegirían ésta.

Docente: *Ajá. ¿Y acá le aclaramos esto Juli, “y no a otros lugares”?*

Julieta (4°): *Y no a otros lugares.*

Docente: *Por qué decidieron venir a la Argentina...*

Si bien la de Julieta se asemeja a una pregunta prevista en el recorrido de enseñanza, agrega matices que no estaban presentes: no es lo mismo preguntarse por qué la Argentina era un destino atractivo que indagar por qué era más atractivo que otros. Al mismo tiempo, Julieta agrega una variable relevante: por qué un país que estaba tan lejos podía resultar más atractivo que otros a los que era más sencillo viajar y, seguramente, más económico. La contribución de Julieta, que suscitó interés en sus compañeros y cierta perplejidad en la maestra, expresa el grado de implicancia en el problema que se les propuso indagar. Téngase en cuenta que las preguntas que estructuran la propuesta son formulaciones didácticas de un equipo docente que conoce el contenido y establece distinciones analíticas. La pregunta de Julieta, en cambio, es una genuina pregunta de investigación, porque surge de su primera aproximación al problema y de su interpretación del mapa.

En el *fragmento 3*, también de la misma clase, luego de que los alumnos y alumnas hicieran la transcripción de las conclusiones al Cuadernillo de Escritura, la docente retoma la pregunta del eje 1 y les pregunta qué aprendieron de lo abordado en estas clases. Finalizado ese momento, el investigador presente realiza una intervención en función de esclarecer aspectos concernidos en la pregunta que estructura ese eje.

Fragmento 3⁹

Observador: *Una pregunta, por el trabajo que hicieron con las fotos. Ustedes allá pusieron que venían por la pobreza y por el hambre. ¿Hay algo de las fotos que les dé pistas acerca de si los inmigrantes son pobres o no?*

Alumno/a: *Porque también por la cantidad de...*

Alumno/a: *Hay un señor que acá tiene una fruta.*

Observador: *Ah, está con frutas. Y esta imagen de acá, ¿les hace pensar*

⁹ Escuela N ° 19. Clase 3.

que son pobres? ¿O no? ¿Qué les parece? [señala la imagen de la página 5 del Cuadernillo de escritura].

Julieta (4°): A mí no.

Observador: ¿Por qué no?

Julieta (4°): Porque están vestidos con ropa, como ropas comunes. Hay algunas con vestido, los nenes bien vestidos. A mí, no.

Observador: Es decir que, si fueran pobres, ¿no estarían vestidos?

Alumno/a: Sí.

Julieta (4°): No, que...

Alumno/a: Tendrían ropas rotas...

Julieta (4°): No, que tendrían otras vestimentas.

Observador: Ajá.

Julieta (4°): A mí no me parece.

Observador: No les parece...

Alumno/a: No, no.

Docente: ¿Y en esta de las...?

Alumno/a: Tampoco son pobres.

Docente: En algún... Alguien dijo, no sé, me parece que fue Analía o Ana, que esas personas tenían ropa de su país, como que tenían ropa de otro país.

Julieta (4°): Eso dijo Analía.

Observador: Sobre todo, las mujeres, ¿no? Porque el varón pareciera que tiene una vestimenta más común, pero tanto la mamá como la hija tienen una vestimenta típica. Ahora, esta vestimenta de acá [refiriéndose a una foto en particular], que ustedes dicen que no son pobres, ¿son vestimentas como para una fiesta? ¿Son ropas de trabajo? ¿Son ropas de alguien que...?

Alumno/a: No, para ellos eran ropas comunes.

Alumno/a: Para ellos eran ropas comunes y corrientes.

Alumno/a: Ropas con boina.

Observador: Claro. Bien, bien. Bueno, pero ya tenemos ahí, por lo menos, alguna pista. Después vamos a seguir viendo a ver si aparecen más datos. Digo, porque es interesante tratar de pensar: bueno, si eran pobres qué significa ser pobres, ¿que venían con la ropa rota...?

Alumno/a: *Que no tenían nada.*

Observador: *¿Ser pobre quiere decir no tener nada?*

Julieta (4°): *Lo que habíamos puesto del hambre...*

Alumno/a: *Sí, tienen ropa, pero rota...*

Julieta (4°): *Era porque a veces era grande la cantidad, creo que lo pusimos por la cantidad de habitantes, es como que la comida escaseaba, que es como que faltaba comida.*

Observador: *Bien, bien. O sea, no es lo mismo decir “tengo hambre porque falta poco para el almuerzo”, que decir “está escaseando la comida” o que es demasiado cara. Bien, y después ayer decían “por negocios”. ¿Hay algo de acá que los lleve a pensar que venían por negocios? En la foto, ¿vieron algo que los haga pensar que venían por negocios?*

Alumno/a: *No.*

Observador: *No. Bueno, listo, entonces después vamos a retomarlo.*

En este fragmento, la relación entre la pregunta del eje 1 (en realidad, las hipótesis que los alumnos y alumnas formularon en respuesta a dicho interrogante) y las informaciones correspondientes a dicho eje (las fotos) las establece el mismo investigador, a partir de su intervención por medio de una pregunta inicial y varias repreguntas posteriores. Se trata de una intervención ligada a la observación de imágenes, en la cual el trabajo didáctico requiere una orientación específica del docente, ya que no necesariamente los alumnos saben qué están buscando en ellas. Es la pregunta del investigador la que provoca una observación direccionada y suscita distintas respuestas y construcción de hipótesis por parte de los alumnos. Por otra parte, esta pregunta referida a qué indica la condición de pobreza -como muchas otras a lo largo de la secuencia- expresa un rasgo característico de la enseñanza de las Ciencias Sociales, que es la imposibilidad de aislar variables: aquí la pobreza no es el foco de análisis, pero es necesario abordarla como contenido colateral para avanzar en el análisis del problema seleccionado. Numerosos aspectos de la realidad social se relacionan con este o con cualquier otro recorte temático del área, por lo que es necesario adentrarse en ellos y luego retomar el hilo conductor de la secuencia.

El *fragmento 4* que presentamos está tomado de la cuarta clase de la misma escuela, en la que estaban los ocho alumnos presentes. Inés, la docente, comenzó

la clase presentando el Cuadernillo de Lectura. Luego reparó en el título del eje 2 y en el mapa y fotos que aparecían en este. Además, comentó qué eran los testimonios, y leyeron en forma colectiva el de Hipólito Fernández, siguiendo la lectura de la maestra en voz alta. Posteriormente completaron, entre todos, un cuadro sobre este testimonio en el Cuadernillo de Escritura y en el pizarrón. Seguidamente, la docente organizó a los alumnos y alumnas en parejas para trabajar sobre cuatro testimonios -uno por pareja- y completar el cuadro para cada caso. En la parte final de la clase, compartieron en plenario el trabajo realizado por cada grupo. En este fragmento, Analía y Ana comentan sobre el testimonio de Hilda Fisher.

Fragmento 4¹⁰

Docente: Hilda Fisher. Ustedes, a ver, ¿qué escribieron? A ver, Analía. Vino... [...]

Ana (2°): Vino de Inglaterra.

Docente: Vino de Inglaterra. Ana, ¿con quién vino?

Ana (2°): Con sus padres y una hermana.

Docente: Muy bien ¿A quién dejó en su país?

Alumno/a: No lo sabemos.

Docente: ¿A ver qué pusiste? ¿No sabemos qué?

Alumno/a: A quienes dejó...

Docente: Si hay alguien más de la familia. Solamente les dice que ellos vinieron aquí, ¿con quién?

Analía (3°) y Ana (2°): Con sus padres y una hermana.

Docente: No sabemos si en su país quedaron abuelos, algunos otros hermanos...

Alumno/a: O alguna hermana, porque puede tener más.

Docente: Bien. Puede tener más. A ver, ¿por qué vinieron?

Analía (3°) y Ana (2°): Vinieron por trabajo y por curiosidad.

Alumno/a: Y también por gusto.

Docente: Muy bien ¿Les decía ahí? ¿En qué trabajaba el papá? ¿En qué lugar?

Alumno/a: Arquitecto.

¹⁰ Escuela N.º 19. Clase 4.

Analía (3°) y Ana (2°): No, ingeniero y trabajaba en el ferrocarril.

Docente: ¿Qué es el ferrocarril?

Alumno/a: Las vías del tren.

Docente: Muy bien. Donde pasan las vías del tren ¿Estarían qué...?
¿Qué estarían haciendo? El ingeniero...

Alumno/a: Acomodando las vías del tren.

Docente: ¿Estaría acomodando o haciendo?

Analía (3°) y Ana (2°): Haciendo.

Docente: Bien, porque acomodar es como arreglarlas.

Observador: ¿Haciendo cómo? ¿Un ingeniero es alguien que va y con sus manos arregla las vías del tren? ¿Alguien sabe qué hace el ingeniero?

Alumno/a: Con una palanca, una palanca.

Alumno/a: Indica.

Observador: ¿Cómo indica?

Alumno/a: Por ejemplo, a los trabajadores... [no se entiende por superposición de voces].

Alumno/a: Con la palanca.

Observador: Ah, o sea, es alguien que no hace el trabajo con las manos, sino que dirige a otros, ¿no? En general el ingeniero es el que arma los planos, el que diseña los trenes, el que dice: "Por acá va a ir la vía", pero hay otro que es el que va y hace el trabajo manual.

Alumno/a: El empleado.

Observador: Que es el peón. Y entonces, ¿quién gana más: el ingeniero o el peón?

Varios: El peón.

Varios: El ingeniero.

Observador: ¿El ingeniero? Claro, el ingeniero porque es alguien que es el jefe. Vieron que dice, ella dice: "Otros inmigrantes sufrieron hambre". Pero con ellos era distinto. ¿Ellos venían con hambre?

Varios: No.

Docente: ¿Cómo sería la familia de ellos?

Alumno/a: Buena.

Alumno/a: Rica.

Docente: Sería rica, sería una familia de plata, porque ¿el papá qué...?

Para ser ingeniero...

Alumno/a: Tardaba mucho...

Alumno/a: Cobraba...

Docente: Para ser ingeniero cobraba sí, primero cobraba, pero, además, ¿es una persona que no fue a la escuela?

Alumno/a: No, que fue a la escuela.

Alumno/a: Que estudió.

Docente: Es una persona que estudió, es una persona que tiene que estudiar para ser ingeniero, y además cobraba por su trabajo. Ahí dice también, lo que les decíamos recién, que su familia no pasó hambre, “nosotros...”, ¿cómo dice a ver? Si lo cuentan ustedes...

Julieta (4º): Dice: “¿Pasar hambre en Inglaterra, nosotros? ¡Claro que no! Otros inmigrantes sufrieron hambre, pero eso era distinto. Nosotros vinimos de gusto y curiosidad. Más que todo nos gustó el clima, buenísimo. La Argentina de aquel tiempo era un país lindo para vivir”.

Observador: Giuseppe vino por trabajo ¿verdad? El carpintero, ¿sí?

Varios: Sí.

Observador: Vino por trabajo. E Hilda vino por trabajo del padre; el papá vino a trabajar en el ferrocarril como ingeniero ¿Es lo mismo lo que le pasó a Giuseppe que lo que le pasó a la familia de Hilda?

Varios: No.

Observador: Los dos vinieron por trabajo, ¿es lo mismo?

Varios: Sí.

Alumno: No.

Observador: ¿En qué sí es lo mismo y en qué no es lo mismo?

Alumno/a: Los dos vinieron por otro trabajo. Uno vino para trabajar de ingeniero y el otro vino para buscar trabajo.

Docente: Ah. Uno viene con un trabajo asegurado, eso es una diferencia, y el otro, viene a buscar trabajo ¿Hay alguna otra diferencia?

Alumno/a: No.

Alumno/a: Los trabajos.

Observador: Los trabajos. A ver, ¿por qué los trabajos?

Alumno/a: Porque carpintero no es lo mismo que ser ingeniero.

Observador: ¿En qué sentido no sería lo mismo? ¿En qué estás pensando?

Alumna: *Porque ingeniero era... Si se trata de...*

Alumna: *Como que es más, más, más, como que le pagan más.*

Alumno/a: *Le pagan más al ingeniero que al carpintero.*

Observador: *Varios opinan que le pagan más al ingeniero que al carpintero.*

Alumno/a: *Y también que es el trabajo más fácil.*

Observador: *¿Es más fácil?*

Alumno/a: *No, es más difícil.*

Observador: *Yo no sé, para mí son difíciles los dos.*

Alumno/a: *El que tiene peón es el ingeniero, tiene peón el ingeniero, y el carpintero no.*

Observador: *Ah, tiene gente a cargo... Una diferencia es que le pagan mucho más al ingeniero, que está a cargo de algo, que a un carpintero o un aprendiz de carpintero.*

Alumno/a: *Él no tiene que trabajar.¹¹*

Alumno/a: *Él dibuja, ¿no?*

Alumno/a: *Le pagan más.*

Alumno/a: *Él lo diseña.*

Observador: *Otra diferencia es que uno viene a ser el empleado, el carpintero venía a ser el empleado de alguien, en cambio el ingeniero venía a tener él empleados. Él era el que daba las órdenes.*

Alumno: *Él lo diseñaba y los otros lo armaban.*

Observador: *Y los otros lo hacían. Uno venía a ser el trabajo con las manos, con su cuerpo, el carpintero. Y el otro venía a hacer un trabajo con su cabeza ¿sí?, que otros hacían con las manos. Entonces los dos vinieron por trabajo, eso tienen en común.*

Alumno/a: *Pero uno lo buscaba y el otro...*

Varios: *Ya lo tenía asegurado.*

Observador: *Ya lo tenía asegurado. [...] [El observador explica brevemente algunos aspectos sobre cómo era la construcción de ferrocarriles en Argentina en ese tiempo].*

Observador: *Estaba mirando que ustedes escribieron la semana pasada*

¹¹ Aquí se puede apreciar la concepción de muchos niños según la cual el trabajo propiamente dicho es manual o físico.

que algunos inmigrantes vinieron por pobreza, por hambre, por trabajo [lee esto del cartel que está expuesto en la pared del aula]. Se puede pensar en qué sentido el papá de Hilda y Giuseppe están relacionados con la pobreza, el hambre y al trabajo, ¿no? ¿Qué les parece? ¿Quién venía por trabajo? Giuseppe y...

Alumno/a: *El padre de Hilda.*

Observador: *El padre de Hilda. Ellos dos venían por trabajo, ahora, ¿quiénes eran pobres?*

Varios: *Giuseppe.*

Observador: *¿Y el padre de Hilda?*

Varios: *No.*

Observador: *No ¿Y quiénes habían tenido hambre?*

Algunos: *Giuseppe.*

Observador: *Lo que ganaba en un día le alcanzaba para dos litros de leche. O sea, mucho de comida no había. Un litro de leche para repartir entre ocho hermanos.*

Alumna: *Dos litros.*

Observador: *Dos litros. Y además hay que pagar la vivienda, la ropa... ¿no?*

Docente: *Bien.*

Julieta (4°): *Tenía razón seño, estamos confirmando... Seño, seño...*

Docente: *¿Eh?*

Julieta (4°): *Tenía razón lo de que cuando tengamos los testimonios íbamos a confirmar más. Que había gente que venía por pobreza, por hambre y por trabajo.*

Docente: *Sí. Claro. Y esto nos va a ir sacando las dudas. Es para eso.*

Julieta (4°): *Nos tenemos que sacar la duda de la esclavitud [se refiere a una de las hipótesis que habían formulado al inicio del Eje].*

Se trata de un fragmento complejo, en el que nuevamente observamos la imbricación de diferentes aristas de la realidad social en torno a un contenido particular: si bien el foco está puesto en las migraciones, es necesario develar qué tipo de trabajo realiza un ingeniero, en qué se diferencia su tarea de la de un peón de ferrocarril, cómo llegó a formarse como tal y cuánto gana en relación con sus subordinados, para desvelar los motivos que llevaron a su

familia a trasladarse a la Argentina. A partir de la intervención de una de las investigadoras que observa la clase, los alumnos comparan la situación de la familia Fisher con la de Giuseppe Frizzera. Este tipo de intervenciones favorece la reflexión sistemática, porque acude a una herramienta de las Ciencias Sociales que es la analogía: solo comparando ambos testimonios, por contraste y semejanza, se podrá hacer inteligible cada uno de ellos (Pagés, 2006). Además, se establece un vínculo entre los testimonios de los antes mencionados y lo trabajado en la pregunta del eje 1 de contenidos. En esta misma dirección, Julieta, una alumna de 4° grado, realiza una contribución muy interesante de reflexión metacognitiva, al reconocer los avances que reporta el análisis de los testimonios al abordaje del problema.

En la clase de la que tomamos el *fragmento 5*, que corresponde a la escuela 25, hacía mucho frío y había algunos problemas contextuales que resolver: no había agua, había faltado el portero, etc. En consecuencia, la clase tuvo algunas interrupciones, y si bien la maestra estuvo concentrada en la enseñanza, hubo algunas preocupaciones latentes que alteraban la concentración de todos los y las presentes. La clase empezó con diez chicos y chicas (Gervasio, Horacio, Rubén, Inés, Mariana, Rosario, Nicolasa, Ismael, Valeria y Edith) y luego se agregaron tres más (Tomás, Aylén y Denise). Tras un breve repaso de lo hecho la semana anterior, los y las mayores analizaron la Ley de Inmigración (páginas 28 y 29 del Cuadernillo de Escritura) y los pequeños e intermedios dibujaron cómo imaginaban el viaje en barco, como anticipo del eje 4. La clase se desarrolló de manera bastante fluida. Érica y el observador acompañaron la lectura de los mayores, para quienes el texto normativo resultó un importante desafío. Solo a través de ejemplos muy concretos pudieron aproximarse a algunos conceptos incluidos en el articulado de la ley. El fragmento corresponde al intercambio posterior a esa lectura.

*Fragmento 5*¹²

Docente: [...] *A ver, bueno, escriban, a ver acá. ¿Qué dice la ley de inmigración que pudo haber atraído a los inmigrantes? Entonces, si nosotros pensamos que esta ley se armó para que a los inmigrantes les pareciera atractiva la Argentina, ¿qué les decía la ley?*

¹² Escuela 25. Clase N.º 9.

Alumna: *La ley te decía que...*

Docente: *¿Que decía? A ver.*

Alumna: *Que... que vengan.*

Docente: *¿Que venga por qué...? Anoten. Acá.*

Alumna: *La ley.*

Observador: *¿Qué cosas, de eso que decía la ley, los podía atraer para que vengan a la Argentina?*

Docente: *Para qué que vengan...*

Alumna: *Para trabajar.*

Docente: *Para trabajar... ¿Quiénes los ayudaban a conseguir más trabajo?*

Alumna: *Yo pongo “que vengan a trabajar”. [Los más grandes trabajan en la redacción de la respuesta. Mucho ruido ambiental, mientras los más chicos trabajan en el dibujo del barco].*

Alumna: *Listo.*

Observador: *¿Ya está?*

La docente plantea una pregunta que vincula el texto legal que habían leído detenidamente con el problema general del eje, pero solo recibe respuestas aisladas y ella misma abandona la pregunta poco después. La atención de las y los alumnos está puesta en escribir alguna respuesta para resolver la consigna, sin asumir la pregunta como propia. La pregunta no suscita curiosidad, no genera intercambios ni se mantiene en suspenso hasta hallar alguna respuesta satisfactoria, pues hay una expectativa de resolución inmediata para completar el cuadro. Hubo, como aclaramos más arriba, muchos factores contextuales que afectaron la tarea, pero también parece haber una pregnancia de la enseñanza usual, a la que los alumnos y alumnas se aferran sin incorporar una dinámica reflexiva nueva. Por su parte, el texto institucional los había llevado muy lejos del problema y no mostraron intención de volver a él.

Lo que el fragmento analizado permite apreciar es la insuficiencia de la propuesta original del equipo investigador, pues la puesta en aula en la primera escuela sirvió para tomar conciencia de algunos aspectos que teníamos que atender especialmente. Tanto la docente de la segunda escuela —que fue leyendo las crónicas del trabajo realizado en la primera— como los y las integrantes del equipo de investigadores pudimos planificar con mayor cuidado

los recaudos y las intervenciones que serían necesarios al abordar este tipo de problemas, lo cual generó resultados más alentadores.

El contraste se aprecia en el *fragmento 6* que proponemos analizar, tomado de la novena clase de la escuela 19. Estaban los ocho alumnos, distribuidos en dos mesas. En la de menores: Maia, Stefania, Ana y Analía. En la de mayores: Julieta, Milena, Santiago y José. La maestra comenzó la clase pidiendo a los mayores que le comentaran lo que habían analizado en la ley como tarea. Mientras tanto, los más chicos leían en voz baja el texto explicativo “¿Por qué la Argentina trataba de atraer inmigrantes?”. La maestra vinculó la información del texto con los cuadros de población analizados al principio de la secuencia. A continuación, cada uno pasó sus conclusiones a la pregunta del eje en el Cuadernillo de Escritura. Finalmente, pusieron en común lo que habían escrito:

Fragmento 6¹³

Docente: ¿Vieron que en cada parte tenemos preguntas? Bueno, la pregunta fue: ¿por qué la Argentina era un destino atractivo?

Julieta (4°): ... para los inmigrantes.

Docente: ... para los inmigrantes. ¿Por qué les gustaría venir? ¿Por qué me gustaría venir a mí, de un lugar, hacia la Argentina?. Entonces, a ver... ¿A qué conclusión llegamos para estas preguntas? A ver... Ana.

Ana (2°): Por transporte desde Europa hasta Argentina a gran...

Docente: Eran...

Alumno/a: Eran gratis por...

Docente: A ver dale, a ver (señala a otra alumna). Por...

Alumna: Por las leyes que había en Argentina, que los hacían querer venir.

Docente: Muy bien.

Alumno/a: Porque les ofrecían tierra, trabajo y por la protección.

Docente: Muy bien, muy bien. Este grupo puso eso. A ver ustedes.

Alumno/a: Yo.

Docente: A ver, algún otro.

Alumno/a: Por los beneficios, por los transportes, porque había cosas

¹³ Escuela 19. Clase N.º 9.

gratis, por trabajo, por la higiene, por los conocimientos, por la protección.

Docente: *Bien, ustedes escuchen a ver si los chicos tienen parecido a lo que ustedes hicieron. A ver, Santiago, leé alguno de los puntos que pusiste vos.*

Santiago (3°): *La Argentina era un destino atractivo por los be... ¿qué dice? Beneficios de trans...*

Docente: *¿De los?*

Santiago (3°): *De transporte, de los alojamientos, comodidades y la higiene.*

Docente: *A ver, Milena.*

Milena (6°): *Por los conocimientos de otros inmigrantes que fueron a la Argentina, por los trabajos que ofrecían, por los transportes gratuitos dentro del país, por las protecciones que ofrecía la ley de inmigrantes y el gobierno.*

Docente: *A ver, Julieta.*

Julieta (4°): *Yo puse, por los barcos gratuitos desde Europa hasta la Argentina, por los conocimientos de los inmigrantes que fueron a Argentina, por los trabajos que ofrecían en distintos lugares, por la protección que les ofrecía la ley y la Constitución, por el traslado de un punto a otro del país.*

Docente: *Bien, lo que...*

Alumno/a: *Puso algo igualito a nosotros.*

Docente: *Sí, es que vamos a poner cosas iguales, porque el tema es el mismo y las cosas que aparecieron son las mismas.*

Alumno/a: *La higiene nosotras no pusimos.*

Docente: *Está bien, ustedes pusieron, por ahí, de otra manera. Lo escribieron de otra manera. Milena habló del conocimiento de otras personas.*

Julieta (4°): *Que lo pusimos ahí.*

Docente: *Que lo habíamos puesto ahí. ¿Qué tenía que ver eso con...?*

Julieta (4°): *¿Con lo de Lorenzo Scatolla¹⁴?*

Alumno/a: *Que le informó a una persona ahí.*

Docente: *Claro.*

¹⁴ Se trata de uno de los testimonios ofrecidos, en el Cuadernillo de Lectura, para este Eje. Lorenzo Scatolla le escribe desde Italia a un paisano venido a la Argentina unos años antes, para saber cómo ha sido su experiencia migratoria, en función de tomar sus propias decisiones.

Julieta (4°): *Por la carta de Lorenzo Scatolla.*

Docente: *Claro, que le informó ¿a quién?*

Alumno/a: *A su amigo.*

Docente: *A su amigo. Bien. ¿Y le habló de qué cosas?*

Santiago (3°): *De que le iba bien en la Argentina.*

Docente: *¿Lorenzo es el que escribe o el que...?*

Santiago (3°): *El que... escribe.*

Docente: *Pero, bueno, ¿Lorenzo era el que vivía en la Argentina?*

Alumno/a: *No.*

Docente: *¿El qué?*

Julieta (4°): *Lorenzo era el que tenía la curiosidad de la Argentina. El que quiere venir...*

Docente: *Ah... Lorenzo es el que quiere venir. Pero ya había recibido... ¿se había enterado de algo?*

Julieta (4°): *No.*

Alumno/a: *Sí.*

Julieta (4°): *Había recibido la carta de su amigo que se había hecho millones...*

Docente: *¿Había recibido una carta de su amigo?*

Alumno/a: *No, su amigo de él.*

Milena (6°): *No su amigo, sino que lo encontró al tío de su amigo y el tío le comenta.*

Docente: *Ah... el tío le contó. Ustedes también habían leído una parte ¿o no? Ah, bueno, saben entonces de qué está hablando Milena. El tío le había contado. Lorenzo ¿qué hace, entonces?*

Alumno/a: *Tiene curiosidad y le manda una carta.*

Docente: *Bien Lorenzo tiene curiosidad y le manda una carta a su amigo.*

Alumno/a: *Seño, ¿por qué no figura el nombre del amigo? ¿Para quién va...?*

Docente: *No, no figura. Después hay otras, después vamos a ver si el amigo le contesta ahí. Bueno, entonces cerramos la pregunta. Entonces: la Argentina ¿fue un destino atractivo?*

Alumno/a: *Sí.*

Docente: *Sí ¿no es cierto? ¿Fue un destino atractivo?*

Alumno/a: Sí.

Docente: Sí, porque, ¿vinieron inmigrantes?

Alumno/a: Sí.

Docente: ¿Sirvió...?

Alumno/a: La idea.

Docente: ¿Sirvió la idea, la propuesta del gobierno de mandar información a otros países?

Alumno/a: Sí.

Docente: Sí, ¿eh? Sirvió. Vamos a ver lo que dicen los cuadros. La inmigración creció. La población de Argentina creció.

En este fragmento se puede apreciar el despliegue de argumentos para dar respuesta a una pregunta sobre la cual el grupo de alumnos había estado trabajando y que alcanzaba algún grado de resolución. Ese diálogo de carácter conceptual sufre un viraje cuando la docente pregunta con qué casos leídos se relaciona lo que han encontrado en el texto explicativo. Julieta lo vincula con la carta de un inmigrante ya llegado a la Argentina a otro que está tomando la decisión de partir desde Italia. El interés inicial por dar cuenta del problema de investigación se desmenuza en múltiples disquisiciones puntuales para dar cuenta de la información relevante del caso. Eso puede distraer a varios alumnos y alumnas, pero la docente vuelve, hacia el final, sobre la pregunta inicial, aunque la reduce. Ya no pregunta, como estaba planificado, “por qué la Argentina era un destino atractivo”, sino si efectivamente lo había sido. Aun con este corrimiento, el diálogo expresa una relación fuerte entre el problema y los datos relevados.

En el *fragmento 7*, tomado de la decimotercera clase de la misma escuela, estaban presentes los ocho alumnos y alumnas del grupo. Inés, la docente, comenzó la clase explicando la importancia de participar en la salida que harían próximamente a Chascomús. Luego retomó la tarea del lunes anterior, para lo cual leyó del Cuadernillo la consigna para la escritura de una carta e indicó que los y las que habían faltado completaran esa tarea en sus casas. Continuó con la lectura de la página 32 del Cuadernillo, “Los que vinieron en los barcos”. Leyó en voz alta mientras los chicos y las chicas seguían la lectura con la vista. Al finalizar les pidió que se fijaran en el Cuadernillo que este eje estaba

terminando y entre todos recuperaron algunas de las cosas que aprendieron: “lo que pasaba cuando venían, cómo era el viaje, si venían en primera o en tercera, etc.”. Inés volvió al afiche con la pregunta “por qué tantas personas decidieron...” y repasaron las respuestas.

Fragmento 7¹⁵

Docente: Bueno, nosotros terminamos con esta parte, pero hay cosas que descubrir. Marcaron en el afiche de las preguntas... por ejemplo, Marcos, ¿por qué vino, de todas esas opciones?

Varios: Por los familiares, por trabajo, por carta. Un primo le había dicho que le había ido bien.

Docente: Bien, por trabajo y porque los familiares lo habían convocado. Y... había alguien ahí que decía que se iba por... el éxodo ilegal, por ejemplo, ¿por qué se iban?

Alumno/a: Por la guerra en su país.

Docente: Perfecto. Por la guerra en su país. O sea, esta opción que ustedes habían puesto también es valedera. ¿Por qué esas personas se vinieron? Porque había guerra en su país. Y tenían que huir, ¿cómo?

Alumno/a: Despacito.

Docente: ¿Cómo? ¿Cómo había que irse?

Alumno/a: En la noche, despacito, sin hacer ruido.

Alumno: Tratando de que no los vieran, porque si iban haciendo ruido y los veían, los iban a castigar.

Docente: Muy bien. Tratando de que no los vieran.

Alumno/a: Y tratando de no hacer ruido.

Docente: Bien, entonces... También los otros testimonios nos muestran la guerra, el hambre, la pobreza. ¿Sí? Bueno, terminamos. Este capítulo trató de eso.

En este, como en otros fragmentos –al igual que en cualquier clase usual–, no siempre son claras las preguntas puntuales que propone la docente (“Y tenían que huir, ¿cómo?”). Sin embargo, las alumnas y los alumnos logran hilvanarlas con la estructura general de la secuencia. Quizá no responden en

¹⁵ Escuela N.º 19. Clase 13.

términos conceptuales lo que la docente esperaba (huían de forma ilegal), sino con sus propios términos (“En la noche, despacito, sin hacer ruido”), más ligados a la descripción de las formas que a su carácter social (legal o ilegal). La docente busca dar un cierre al eje, confrontando las hipótesis que habían formulado inicialmente con la información obtenida en los testimonios que habían analizado en las diferentes clases destinadas a ello. Esto les permite reconocer cierto proceso de acumulación y capitalización de saberes, porque cada pregunta alcanza algún grado de resolución.

Algo semejante ocurre en el *fragmento 8* que seleccionamos, correspondiente a la misma clase. Tras el cierre del eje por parte de la docente, que sugirió confrontar las hipótesis que habían formulado inicialmente con la información obtenida en los testimonios, una alumna propone agregar algo que no habían previsto en sus hipótesis iniciales.

Fragmento 8¹⁶

Alumna: *Seño, acá hay otra cosa que tendríamos que haberla puesto: la persecución.*

Docente: *Bueno, pero ustedes no lo pusieron porque en ese momento ustedes no lo sabían.*

Alumna: *Porque no lo sabíamos...*

Observadora: *Pero lo podemos agregar ahora que ya lo sabemos... ¿te parece?*

Docente: *Bien. Entonces, agarrá el fibrón y ponelo.*

Alumna: *“Por las persecuciones”.*

Docente: *Bien, queda claro, queda claro que este capítulo trata de cómo fue la vida...*

Alumna: *“Las condiciones en que vinieron”.*

Docente: *Bien, bien.*

En este caso, la contribución de una alumna atañe a la metodología de indagación propuesta en la secuencia original. Lo que la docente realizó es una contrastación entre las hipótesis iniciales y lo que habían hallado en los testimonios, para corroborar, descartar o modificar aquellas en función de estos.

¹⁶ Escuela N.º 19. Clase 13.

No estaba previsto que los testimonios ofrecieran oportunidad de agregar una nueva variable al listado original de causas. El fragmento no solo pone de manifiesto la implicancia de los alumnos y las alumnas en el problema analizado, sino un grado considerable de incorporación de la metodología propuesta para el trabajo, que se permitían enriquecer y adecuar a su proceso reflexivo.

Algunos comentarios sobre el desarrollo de la secuencia en ambas escuelas

Un dato que parece de menor envergadura, pero cobra cierta relevancia al evaluar la potencialidad formativa de este tipo de propuestas, es la repetición. En el pasaje de la primera a la segunda escuela, hubo un aprendizaje de todo el equipo interviniente (docentes e investigadores), semejante al que puede producirse cuando un docente repite una propuesta de enseñanza con más de un grupo. La posibilidad de realizar ajustes y de apropiarse de los contenidos, no solo en su conjunto sino en matices insospechados al inicio, enriquece notablemente la enseñanza. En consecuencia, podríamos pensar que renovar el enfoque de enseñanza de las Ciencias Sociales no supone realizar una única experiencia exitosa, sino pulirla en variadas ediciones, con la mirada puesta en enriquecer la práctica y recrear la actitud exploratoria de todo cientista social.

En líneas generales, apreciamos que en la escuela 19, el desarrollo de las clases adoptó rasgos de un modelo problematizador. Esto significa que, con la misma propuesta, materiales semejantes y un asesoramiento similar del mismo equipo de investigadores, el tipo de enseñanza ofrecido en ambas escuelas y los aprendizajes resultantes fueron muy distintos.

Hay diferentes condiciones a las que podemos atribuir esta variedad de efectos. Entre ellas, mencionamos algunas de carácter contextual que han sido relevantes en sus efectos didácticos:

- por un lado, la continuidad del grupo de alumnos durante el recorrido didáctico (en la escuela 19, el grupo se mantuvo bastante estable durante el desarrollo de la secuencia; en la escuela 25 hubo numerosas ausencias de diferentes alumnos y alumnas, lo que modificaba sustancialmente la conformación del grupo cada día);
- por otro lado, la circunstancia de que la secuencia se llevara a cabo en la escuela 25 antes que en la 19 posibilitó correcciones, ajustes y

aprendizajes por parte del equipo de investigación y de la segunda maestra involucrada.

Con el telón de fondo de esos rasgos contextuales y como evaluación de la experiencia realizada, podemos concluir que algunas condiciones didácticas parecen operar como obstáculos o facilitadores en la incorporación de un enfoque problematizador en la enseñanza de las Ciencias Sociales:

a) la distancia entre el enfoque propuesto y la enseñanza usual del área, ya que el pasaje de unas prácticas meramente expositivas o de recorrido lineal por el programa a un abordaje como el que proponemos implica un cambio en el contrato áulico y las expectativas entre docentes y alumnos/as. Como muestran distintas investigaciones sobre el nivel primario, las prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales se caracterizan habitualmente por presentar contenidos estrechamente vinculados a las efemérides patrias, con lo que se reiteran año a año y se establece una dinámica en la que exponen información por parte de los y las docentes, que intentan abarcar los restantes contenidos del currículum en el poco tiempo que queda del calendario escolar. Así, la enseñanza usual tiende a presentar contenidos en la menor cantidad de clases posible. En este sentido, la propuesta desarrollada resultó especialmente disruptiva ya que se trabajó durante ocho encuentros con un mismo contenido, lo cual no resultó problemático ni para las docentes, ni para las autoridades escolares ni para las familias. Por el contrario, considerando el hecho de que varios alumnos y alumnas se apropiaron y generaron nuevas preguntas en relación con el contenido, como muestran algunos de los fragmentos expuestos anteriormente, los resultados fueron productivos.

b) la preocupación de la o el docente por dar cuenta de la estructura didáctica general, lo cual permitiría al alumnado una apropiación progresiva de la lógica investigativa y la organización de la información en recurrentes revisiones de los problemas abordados;

c) el uso de carteles u otros elementos de apoyo que contribuyan a la continuidad y cohesión de la propuesta, particularmente para registrar con mayor detalle las producciones orales de los alumnos, lo que permite volver a ellos en numerosas oportunidades, cuando resulte conveniente.

También es conveniente aclarar que no todos los alumnos y las alumnas parecen haber transitado este proceso de aprendizaje en función de la estructu-

ra problematizadora que ofrecía la enseñanza. Mientras algunos (como Julieta en la escuela 19) asumen las preguntas como propias y expresan cierto grado de autonomía en la búsqueda de respuestas adecuadas, otros expresan mayor sujeción a las decisiones y el ritmo de investigación propuesto por la docente, sin mostrar señales de haber desplegado una indagación propia.

Se trata de un dato relevante, pues este ha sido el foco de buena parte de las innovaciones desarrolladas en las últimas décadas para la enseñanza escolar de la Historia: “Una de las innovaciones más interesantes que se introdujo con la reforma educativa fue la atención que se brindó al desarrollo en los alumnos de habilidades análogas a las que utilizan los historiadores para llegar a sus conclusiones, en una asignatura donde tradicionalmente se había privilegiado a la memorización como actividad intelectual predominante” (De Amézola y Cerri, 2018, p. 50). Alcanzar ese propósito es aún una tarea pendiente de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Esta caracterización del desarrollo de una propuesta de enseñanza de carácter problematizador nos permite advertir que hay condiciones didácticas y no didácticas que influyen en los resultados de su implementación, además de la calidad misma de la propuesta. Sobre algunas de ellas es posible trabajar desde el aula, fortaleciendo, por ejemplo, la ligazón interna de la estructura didáctica propuesta y apelando a recursos visuales u otros elementos de apoyo. Otras, como el ausentismo del alumnado, exceden las posibilidades de intervención didáctica y requieren políticas públicas u otras modalidades de intervención institucional. Asimismo, las particularidades del vínculo que cada docente ha forjado con las Ciencias Sociales a lo largo de su recorrido escolar y de formación profesional suponen un desafío para su formación inicial y continua, que debería contemplarse en la fundamentación misma de una propuesta innovadora.

Referencias bibliográficas

- Bail, N. y otras (2010). Enseñar sobre pueblos originarios y ‘conquista del desierto’: alternativas para revisar la propia mirada. En Siede, I. A. (Comp.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Carnevale, S. (2016). Los actos patrios en la escuela secundaria y la construcción de identidades. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 14,

81-98. ISBN N° 1668-8864.

- Carretero, M. y Kriger, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En Carretero, M. y Castorina, J. A. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. (2010). Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. En Castorina, J. A. (Comp.) *Desarrollo del conocimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação.*, (44). DOI: 10.5935/2175-3520.20170001. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n44/n44a01.pdf>
- De Amézola, G. y Cerri, L. F. (2018). Contenidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas de reformas educativas. En De Amézola, G. y Cerri, L. F. *Los jóvenes frente a la Historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: UNLP/ FaHCE. Edición digital en: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>
- González, M. P. (2018). Sentidos y contenidos en la enseñanza de la historia. En González, M. P. *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, F. y De León, I. (2019). Conceptos epistemológicos de la geografía: sus saberes y métodos para la enseñanza e investigación. *Revista Saberes APUDEP*. ISSN 1 2644-3805. Acceso Abierto. Recuperado de https://revistas.up.ac.pa/index.php/saberes_apudep
- Pagés, J. (2006). La comparación en la enseñanza de la Historia. *Clio y Asociados. La Historia enseñada*. 9-10, 17-35.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Romero, L. A. (2000). *Volver a la Historia. Su enseñanza en el tercer ciclo de EGB*. Buenos Aires: Aique.
- Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede, I. (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.