

La enseñanza de la migración masiva a la Argentina en multigrados rurales: el lugar de la salida didáctica¹

Adriana Serulnicoff y María Belén Deladino

Este artículo relata y analiza una situación de enseñanza que tuvo lugar en el marco de una secuencia sobre migración masiva en dos multigrados rurales²: la salida didáctica al centro de la ciudad de Chascomús para relevar los indicios de la inmigración de fines del siglo XIX y principios del XX.

En primer lugar, presentamos algunas de las ideas y autores que fundamentan el valor y los sentidos de las salidas al medio como promotoras de aprendizajes en la escuela. Luego de examinar la experiencia procuramos considerar algunas de las condiciones didácticas para el diseño y realización de salidas didácticas en el nivel primario así como algunos de sus alcances.

Tal y como lo mencionamos, en este caso el relato se circunscribe al trabajo desarrollado junto con docentes y niños que concurren al plurigrado de escuelas rurales, y es por ello que nos interesa interrogarnos acerca de qué rasgos presenta una salida didáctica que integra a alumnos de diferentes edades y grados en torno a un mismo objeto de estudio. Asimismo, nos preguntamos qué implicancias tiene una visita a la ciudad para alumnos de escuelas rurales en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

¹ Agradecemos la lectura crítica de este texto por parte de Isabelino Siede, Alina Larramendy, Verónica Kaufmann, Cecilia Bernardi, Yamila Wallace.

² Se trata de las escuelas primarias N.º 19 y N.º 25 de la región 17 del distrito de Chascomús, provincia de Buenos Aires. Al momento de la experiencia, a la escuela N.º 19 concurrían ocho alumnos: dos de primer año, una de segundo, dos de tercero, dos de cuarto y una de sexto. Mientras que a la escuela N.º 25 asistían dieciocho alumnos: tres de primer año, dos de segundo, cuatro de tercero, dos de cuarto, cuatro de quinto y tres de sexto.

Si bien la secuencia fue llevada a cabo en dos escuelas, por el alcance de la información recabada en el trabajo de campo no nos interesa tanto estudiar semejanzas y diferencias entre ambos procesos, sino presentarlas de modo conjunto, indicando algunos matices particulares percibidos en uno u otro caso.

Ideas que fundamentan el sentido de las salidas didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales

A partir de los años 60, diferentes autores han fundamentado, desde distintas perspectivas, la importancia de que la escuela salga al encuentro con el medio, el ambiente, el entorno, la realidad social, el territorio (Frabboni *et al.*, 1980; Luc, 1981; Tonucci, 1978; Morales Pelejero, 1984).

Estas posiciones plantean por lo general una crítica rotunda a la escuela tradicional, porque esta concibe a la escolarización como “el alejamiento del aprendiz de los estrechos límites de su inmediatez... aprender escolarmente supone una expropiación de las experiencias y una reflexión en el vacío” (Caivano, 1990, pp. 17-18). Desde esta mirada, la escuela cerrada en sí misma percibe al entorno como una perturbación o una amenaza.

En línea con las ideas de la escuela nueva, Dewey (1938) es quien con mayor radicalidad reivindica la necesidad de “hacer de la escolaridad una experiencia vital”. Se trata de “introducir la vida en las escuelas”. Al decir de Caivano, la fuerza de estos planteos reside en el descubrimiento de la potencialidad educadora del entorno (Caivano, 1990). Todo ambiente educa. Todo lo que nos rodea es una forma silenciosa de enseñanza (Morales Pelejero, 1984).

Asimismo, Franco Frabboni (1980), el Movimiento de Cooperación Italiana, Francesco Tonucci (1988) y Mario Lodi (1980), entre otros, procuran recobrar la preocupación política de unir la escuela con la sociedad. La escuela recupera su más decisiva función: organizar, vertebrar y estructurar la experiencia vivida (Caivano, 1990, p. 19). En términos de Frabboni (1980) se trata de concebir al ambiente como categoría de labor didáctica.

Desde la historia, Jean Noël Luc (1981) explica que el medio es un recurso para el estudio del pasado próximo. El fundamento de su propuesta se basa en la cualidad de “autenticidad” que tiene el medio frente a las reproducciones de los libros, las películas, las fotografías. La importancia de que la escuela salga ya suponía en ese momento un cuestionamiento al uso y abuso de las

tecnologías: “probablemente el factor que más aceleradamente ha hecho envejecer la aproximación de la escuela al entorno es la imparable configuración de un nuevo espacio simbólico a través de las tecnologías” (Caivano, 1990, p. 19). Esto redobla la necesidad de vincular la escuela con el entorno.

La escuela va al encuentro del territorio: no lo ignora y tampoco lo reproduce en pequeña escala en su interior.

Esa voluntad de apertura de la escuela llega en un momento en el que el entorno es evanescente e incluso hostil o amenazador. A menudo la escuela retrocede a refugiarse en una concepción del medio más asequible y cómoda. De modo que finalmente no es la vida –según la precisa interpretación deweyana- lo que entra en la escuela, sino tan solo algún elemento del entorno lo que llega hasta el aula, pero escolarizado... (Caivano, 1990, p. 17).

Estas cosmovisiones conciben al medio como un alfabeto a ser leído. Para que este sea legible en su trama de significados, los maestros asumen como función ofrecer las claves de lectura. En la medida en que los alumnos conocen el territorio, se apropian de él, y en este proceso lo van transformando, a la vez que se constituyen a sí mismos en ciudadanos.

La organización de la posibilidad de conocer una ciudad, de ofrecer a sus aprendices los secretos que la constituyen en algo único, implica llevarlos imperceptiblemente a la condición de ciudadano. Toda ciudad es educadora puesto que dice su palabra al individuo (Caivano, 1990, p. 17).

Desde la perspectiva que concibe a las ciudades como educadoras se afirma que llevar a la práctica estas premisas requiere de una corresponsabilidad social del entorno y de sus diferentes actores sociales.

En nuestro país, estos planteos se retoman en la década de los 90 en el marco del reconocimiento de los niños como sujetos sociales con derecho a apropiarse del medio en el que viven, y a la escuela como la institución privilegiada para cumplir con esos derechos (San Martín de Duprat y Malajovich, 1995; Fumagalli, 1993). Silvia Alderoqui (1990) sostiene, apoyándose en estas ideas, que la visita al medio no es simple observación, no es excursión turística o recreo, sino que supone que tanto los niños como los maestros cuestionen

la percepción inmediata del ambiente para poder interrogarlo. No se trata de que la salida sea la ilustración de lo enseñado previamente en la escuela. Tampoco la inmersión en lo real enseña de por sí: el mero contacto no provoca aprendizaje. El entorno permite desarrollar no solo acciones y experiencias, sino que a partir de ellas es preciso tejer relaciones y explicaciones. No es salir a ver sin percibir, sin comprender y tampoco una reflexión académica sin experiencia (Caivano, 1990). “Las explicaciones no están en los muros, ni en las calles, sino en las relaciones que se establecen y que permiten organizar lo que observamos otorgándole un sentido a los objetos materiales...” (Alderoqui, 2002, p. 39).

Para que esto sea posible, es necesario que las salidas escolares sean parte de un proyecto de enseñanza que les otorgue sentido. Por lo tanto, es preciso que las visitas estén precedidas por un conjunto de actividades que brindan información a la vez que abren aquellas preguntas que mueven a salir a indagar el ambiente (Kaufmann; Serulnicoff, 2000). Asimismo, luego de la experiencia “no se trata solamente de que los alumnos cuenten lo que vieron: los datos y las observaciones recogidos durante las salidas tienen que ser aprovechados como información en la resolución de nuevas actividades planteadas por el docente” (Alderoqui, 2002, p. 40).

Los diseños curriculares de nivel inicial y primario de diferentes jurisdicciones (por ejemplo, CABA, Río Negro, Buenos Aires, Neuquén, Chubut, etc.) han recogido en mayor o menor medida muchas de estas ideas y delineado una mirada crítica sobre los sentidos de la educación y la escuela en su conjunto.

La salida didáctica en una secuencia sobre migración masiva a la Argentina a fines del siglo XIX

Las salidas pueden ubicarse en diferentes momentos de un itinerario didáctico y en función de ello, asumir distintos propósitos. En algunos casos, inician el recorrido y, por lo tanto, presentan y abren el tema a estudiar. En otros, constituyen un modo central de búsqueda de información y están ubicadas en el corazón del proyecto. En ellas se relevan datos e informaciones que luego serán analizados y sistematizados a la luz de otras fuentes, para dar respuesta a las preguntas que vertebran el itinerario didáctico. La experiencia que aquí se relata —el recorrido por el centro de la ciudad de Chascomús en busca de indicios de la inmigración de fines del siglo XIX y principios del XX— es una

actividad situada en la última etapa de la secuencia. Si bien la salida inauguró un nuevo y último eje de estudio para responder al interrogante acerca de “qué rasgos de la sociedad argentina actual muestran que recibió gran cantidad de inmigrantes en esa época”, procuraba también poner en juego y sistematizar los saberes que venían circulando, de modo de ir cerrando la propuesta de enseñanza. Se trataba de alentar a los alumnos para que advirtieran la presencia y relevancia que tenía la migración masiva en el Chascomús actual, al mismo tiempo que se acercaran a la idea de que los procesos históricos no son solo hechos del pasado sino que dejan huellas en la ciudad y en su gente.

Sabíamos de antemano que la inmigración masiva había sido importante en la conformación de Chascomús, pero era necesario diseñar la salida atendiendo a las particularidades de esta ciudad que era desconocida para la mayoría del equipo de investigación³. Por lo tanto, durante la etapa de planificación, primero destinamos un tiempo a buscar información y a recorrer las calles de la ciudad acompañados por un miembro del equipo oriundo del lugar, que ofició de informante. También fue necesario leer bibliografía variada, visitar el Museo Pampeano y entrevistar a una historiadora local —Alicia Lorcade— especializada en el tema. Así conocimos acerca de la inmigración vasca en esta zona y la proveniente de otras regiones de España, además de la francesa, la inglesa, la italiana, la árabe. Descubrimos la existencia de distintas instituciones y espacios sociales vinculados con su origen inmigrante: el centro vasco, el cementerio inglés, el club de pelota con su arquitectura vasca, así como el monumento a los inmigrantes, frente a la laguna, y el reloj —ubicado en el centro de la ciudad— donado por la comunidad italiana. Supimos de la gran convocatoria que suscita la fiesta del inmigrante en Chascomús, que tendría lugar con la elección de la reina, comidas, bailes, etc. durante el transcurso de la secuencia.⁴ También tomamos contacto con referentes de algunas de las asociaciones, quienes manifestaron su disposición a brindar información a los alumnos durante la experiencia.

Era preciso comprender el “conocimiento local” (Geertz, 1983) estableciendo una colaboración estrecha con personas del lugar, manteniendo la

³ Gran parte del equipo de investigación residía en las ciudades de La Plata y CABA, mientras que las maestras vivían en la ciudad de Chascomús y los niños de ambas escuelas, en diferentes campos y estancias dentro del partido.

⁴ Por ejemplo, uno de los niños de una de las escuelas participaba con su caballo del desfile en la fiesta de los inmigrantes.

mente abierta y la mirada atenta a fin de poder construir una descripción y una interpretación atinadas. Nuestro lugar de “extranjeros” demandaba trabajo para suplir baches y desconocimiento (por ejemplo, investigar a qué se debía la presencia del escudo laosiano en el Paseo de los Inmigrantes) y a la vez permitía no dar nada por obvio, sino, por el contrario, preguntar y repreguntar. Probablemente sería una mirada que tendría puntos de contacto con la de los niños que vendrían del campo a la ciudad, algunos de ellos, por primera vez.

Como suele suceder, el amplio caudal informativo era necesario para que maestros y equipo de investigación tuviéramos un panorama general y complejo para diseñar la salida, aunque sin duda era excesivo para los niños. Por lo tanto, resultaba indispensable seleccionar y priorizar qué de todo aquello sería objeto de indagación para los alumnos. En particular, era preciso retener en todo momento el eje de la propuesta “buscar la presencia de los inmigrantes en la ciudad”, evitando que la salida se transformara en una reconstrucción de la historia de Chascomús. El tema de la inmigración masiva resulta tan nodal en la historia argentina, y en este caso, en la conformación de Chascomús, que el desafío consiste en focalizar en ella y no abrir nuevos temas que, si bien están vinculados, nos llevarían a otras derivas con el riesgo de perder en el camino el eje de análisis y también, la atención y el interés de los chicos.

A diferencia de otras disciplinas, [las Ciencias Sociales], tienden a abrirse y ramificarse. Cualquier tema de las Ciencias Sociales se relaciona con otros y, cuando más rico e interesante es el abordaje que propone el docente, tanto más lejos lo llevan los alumnos con sus comentarios y reflexiones. Echados a rodar, los contenidos de Ciencias Sociales crecen como una bola de nieve que se nutre de lo que encuentra a su paso (Siede, 2010, p. 278).

En este proceso de selección decidimos tomar ciertas fuentes para indagar durante la salida y dejar otras⁵ de lado, no solo porque resultaba inabarcable tal cantidad y variedad de información, sino porque también era necesario diseñar un recorrido posible de realizar a pie durante el transcurso de la jornada escolar.

Al organizar la salida en pequeños grupos fue posible abarcar gran parte del amplio abanico de datos que presentaba la inmigración masiva en Chascomús y,

⁵ Como la Casa de Casco -Archivo histórico de Chascomús-, el Museo Pampeano, el cementerio inglés y la posibilidad de entrevistar a la historiadora con los alumnos.

a la vez, favorecer que todos y cada uno de los alumnos tuvieran la posibilidad de buscar información de primera mano. El relevamiento inicial nos permitió elaborar una consigna para cada uno de los equipos. Si bien el recorrido de los grupos iba a ser el mismo —es decir que todos darían una mirada general a las mismas instituciones, monumentos, etc.— cada uno focalizaría su trabajo de indagación en una comunidad de inmigrantes y, por lo tanto, en una institución en particular: la Sociedad Española, la Sociedad Italiana o el Centro Vasco.⁶ En cada una de ellas nos esperaba uno de sus miembros para conversar con un grupo de niños. Sabíamos que se trataba de información por demás valiosa, pero también que estas personas, por lo general muy apasionadas con su tarea de preservar la cultura de su comunidad, no suelen estar habituadas a tratar con niños y su discurso podía exceder la capacidad de escucha de los pequeños. No obstante, decidimos correr el riesgo, anticipando la necesidad de intervenir para encauzar y acotar la charla. El encuentro final de todos sería en el Paseo de los Inmigrantes, ubicado en la laguna, para observar los diferentes escudos de las comunidades de inmigrantes presentes en Chascomús y destinar un tiempo para jugar y hacer un pícnic.⁷

Organizar de este modo la tarea procuraba evitar aquellas salidas cuya dinámica asume la modalidad de “visita guiada”, en la cual el rol protagónico recae en el maestro o el guía mientras que los alumnos van detrás, de manera pasiva, solo mirando y escuchando lo que se les indica.

Para ello, era preciso prever la presencia de adultos que coordinaran la tarea de cada uno de los grupos: uno estaría acompañado por la maestra y los otros, por mamás. Elaborar con detalle las consignas que orientaran la búsqueda de información era una condición para garantizar que todos los equipos pudieran llevar a cabo su trabajo. Por lo tanto, fue necesario destinar un tiempo para compartir con los familiares acompañantes cuáles eran los objetivos de la experiencia y qué se esperaba de su participación. Como suele suceder, comprendieron rápidamente la tarea, y lograron que los niños cumplieran, paso a paso, cada una de las consignas. También decidimos que un miembro del equipo de investigación quedara como “líbero”, sin grupo a cargo, para que

⁶ En una de las escuelas la salida se realizó en tres grupos con tres consignas, mientras que en la otra se organizaron dos grupos con dos de las consignas.

⁷ Véase Anexo consignas.

podiera recorrer los diferentes equipos y así estar disponible en caso de que se presentara cualquier imprevisto, sacar fotografías, organizar los tiempos, etc.

El trabajo previo a la salida también demandó tareas de orden burocrático y la organización del traslado. Como los niños eran pocos, no era conveniente, desde el punto de vista económico, contratar a un micro. Algunos podían ir directamente con sus familias al centro de la ciudad, mientras que el resto fue distribuido en los autos de la maestra, del portero y de miembros del equipo. Todo parecía complicado para la mirada de quienes solemos planificar este tipo de propuestas en zonas urbanas, donde dificultades de distinto orden suelen obstaculizar estas experiencias al punto de obturarlas (ausencia de fondos para costear los micros, problemas para contar con acompañantes suficientes, imposibilidad de cumplir en tiempo y forma con autorizaciones, etc.). Sin embargo, ambas docentes asumían con claridad la importancia que tenían las salidas para sus alumnos de escuelas rurales, quienes por las características de los trabajos de sus familias, las condiciones de aislamiento de sus viviendas, etc. no contaban, por lo general, con oportunidades para conocer espacios sociales variados. Si bien estas situaciones “de aislamiento” suelen replicarse por otros motivos en contextos urbanos, en la ruralidad adquieren ribetes particulares. Las maestras tenían un compromiso y un saber construido que les permitía asegurar a lo largo del año algunas visitas cercanas y otras más alejadas, puesto que sabían que, para muchos de los niños, era la escuela la encargada de permitir el acceso al conocimiento de otras realidades diferentes de las propias.

Si bien es sabido de los esfuerzos que requieren las salidas más lejanas, (...) es preciso reconocer que para muchos niños la escuela es la única oportunidad de ampliar sus horizontes y acceder a espacios que no forman parte de sus experiencias. Asumir las decisiones didácticas desde este posicionamiento supone una concepción de enseñanza que liga la perspectiva pedagógica con su carácter ético y político (Kaufmann y otros, 2015, p. 16).

Estas reflexiones plantean el desafío de realizar una selección a conciencia de los sitios a visitar con los alumnos en el transcurso del año y del nivel educativo en su conjunto. En el caso de las escuelas rurales se plantea el problema de no repetir los lugares, puesto que los alumnos permanecen durante varios años en el mismo grupo, pero, a la vez, asegurar ciertos aprendizajes para todos.

Para que la salida pudiera integrarse a la propuesta de enseñanza como una actividad más de búsqueda de información, en respuesta a los interrogantes formulados en las actividades previas, era importante que las docentes, además de aportar a sus alumnos datos sobre el lugar a visitar y explicitar los aspectos en los que focalizarían la mirada, acordaran con ellos el objetivo central de la visita, y lo hicieron de la siguiente manera: “Venimos estudiando un montón de los inmigrantes... a Chascomús también vinieron inmigrantes. Vamos a ir a investigar qué cosas quedan hoy del tiempo en que los inmigrantes llegaron acá”.

Luego, las maestras organizaron los grupos, teniendo en cuenta que en todos hubiera niños mayores y menores. Leyeron la consigna para todos y les contaron cómo iba a ser la dinámica de la actividad: “vamos a organizar un poquito la salida, qué vamos a ver, a dónde vamos a ir, cómo y qué preguntas pueden hacer ustedes porque los van a atender distintas personas...”.

En una de las escuelas, mientras la maestra leía las consignas, los alumnos buscaban —con ayuda, en el plano de Chascomús— dónde iban a ir, y así anticiparon cuál sería el recorrido. Posteriormente, cada grupo se abocó a pensar las preguntas para la entrevista, que tendría lugar en la asociación asignada. Ante la preocupación de algunos, que se preguntaban en qué consiste una entrevista, las docentes les dieron información. Una de ellas les explicó: “cuando uno quiere saber sobre un tema, piensa preguntas y busca una persona que sabe mucho sobre ese tema y le va a hacer esas preguntas”. Las aclaraciones y precisiones del docente abren a las siguientes actividades que ponen en foco el procedimiento —la elaboración y realización de entrevistas— y así lo convierte en objeto de enseñanza.

Los chicos pensaron muchas preguntas. En esa tarea participaron los más pequeños y también los más grandes. El proceso de elaboración dio cuenta de cuánto se habían apropiado de los interrogantes que motorizaban la propuesta. En este sentido, la salida, tal como señalamos, era un momento de sistematización, a la vez que abría nuevos interrogantes. En uno de los subgrupos, las alumnas más grandes escribían al dictado de los demás. En otro, iban acordando las preguntas de manera oral, y una alumna las escribía en una hoja, para luego releerlas en voz alta para todos. Estas son algunas de las preguntas que previeron: ¿por qué vinieron tantos inmigrantes españoles a Chascomús?, ¿por qué se quedaron?, ¿de dónde venían los vascos?, ¿dejaron familiares

en sus tierras?, ¿conoce un testimonio de un vasco?, ¿en qué clase⁸ venían en el barco?, ¿qué juegos trajeron?, ¿qué comían cuando llegaron?, ¿sigue habiendo inmigrantes españoles en Chascomús?

Luego de releer las preguntas, las ordenaron, y cada uno las copió en su Cuadernillo de Escritura⁹. Advertimos entonces que los interrogantes estaban centrados lógicamente en los procesos migratorios y pocos apuntaban a conocer los nuevos contenidos involucrados: la función que tuvieron y tienen las asociaciones. Como no disponíamos de tiempo antes de la visita para introducir en el aula el tema de las asociaciones y que así los chicos tuvieran un piso desde el cual preguntar y comprender mejor el relato del informante, decidimos que nuestra intervención durante la actividad debería poner el foco en este eje. Entendemos que, si bien son los alumnos “los autores” de la entrevista, el maestro participa para garantizar que se cumpla el propósito de la misma. El proceso de elaboración de las preguntas evidencia una vez más que es muy difícil preguntar sobre aquello que no se conoce. Por lo tanto, para que los alumnos estén en condiciones de construir una entrevista es necesario que cuenten con anterioridad con ciertos conocimientos. “Pareciera que el trabajo previo de la secuencia permite a los niños construir un marco conceptual desde el cual elaborar preguntas (con lo cual el aspecto conceptual estaría orientando al procedimental)” (Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001, p. 56).

Al advertir junto con la maestra el interés que mostraban los niños por preguntar, decidimos elaborar una pequeña encuesta —es decir, pocas preguntas cerradas para realizar en las calles de la ciudad a las personas que pasaban— con el objetivo de conocer si eran descendientes de inmigrantes, y en caso de que la respuesta fuera afirmativa, saber la procedencia de sus familiares. La docente les contó esta propuesta a los niños y la sumamos a la consigna.

En las salidas realizadas por ambas escuelas, la asistencia de los alumnos fue muy alta.¹⁰ Nos trasladamos en varios autos y en la plaza nos encontramos con otros niños que fueron con sus familiares. En una de las escuelas también

⁸ En actividades anteriores habían estudiado que la mayoría de los inmigrantes viajaban hacinados en tercera clase.

⁹ Los niños contaban con un Cuadernillo de Escritura y otro de Lectura para trabajar en el aula durante el tiempo en que la secuencia se llevó a cabo.

¹⁰ Esto era particularmente sorprendente en una de las escuelas, caracterizada por su alto porcentaje de ausencias.

nos acompañó la profesora de inglés, el portero (quien aportó su auto) y tres mamás. Una de ellas le contó a la docente que no conocía Chascomús. Constatamos una vez más cómo, en varias ocasiones, aquellos lugares a los que decidimos llevar a los alumnos también son novedosos para sus padres. Siempre que sea posible, incluirlos en la visita permite ampliar las experiencias culturales de las familias, que a la vez, acompañan y potencian los aprendizajes de los niños.

Cada maestra, al reunirse con su grupo en la plaza del centro de Chascomús, recordó cómo se organizarían y cuál era el sentido de la salida. Cada grupo inició su recorrido observando el Club de Pelota, el reloj donado por la comunidad italiana y luego se dirigieron a las Sociedades española, italiana, francesa y vasca.

En el camino los chicos iban reconociendo las banderas, anotando en sus cuadernillos los años de fundación de las asociaciones y leyendo los carteles (que leían en castellano, pese a que estaban escritos en otros idiomas; por ejemplo, sociedad en lugar de Societé). Luego se sentaron a observar y dibujar con detalle la institución que les correspondía investigar. Contaban con tablitas para apoyar el papel y así poder registrar gráficamente.



Imagen 1. Alumnos, maestra y mamá acompañante de la escuela N° 25 leyendo la consigna en la plaza.



Imagen 2. Alumnos de la escuela N.º 19 observan y dibujan frente a una de las asociaciones de inmigrantes.

Tanto los alumnos pequeños como los mayores estaban muy entusiasmados con hacer las encuestas durante el recorrido. Se sorprendían ante la emoción de las personas que les contaban sus recuerdos; en particular uno de los grupos, al encontrar a un joven que no era descendiente de inmigrantes, sino que él mismo había nacido en Italia: “cuando Ana le preguntó a un señor si era descendiente de inmigrantes, le dijo que no era descendiente de inmigrantes, y que sí, que él mismo era un inmigrante”. Como suele suceder, la planificación se ve enriquecida con aquello que no estaba previsto y que tiene lugar durante la experiencia directa. Asimismo, tomar contacto de primera mano con los informantes permite a los alumnos “encarnar” la historia en las personas.

En cada asociación, los chicos miraron fotos, observaron mapas y placas, leyeron fragmentos de documentos y conversaron con un referente de dicha comunidad. Pese a que, en un caso, una de las alumnas se había olvidado las preguntas que habían planificado en el aula, entre todos lograron reconstruir

casi la totalidad de la entrevista al miembro de la asociación vasca. La maestra repuso las que faltaban y también intervino para acortar las respuestas del entrevistado. Así los niños obtuvieron información sobre, por ejemplo, el idioma vasco, el significado de las banderas y escucharon relatos de inmigrantes de boca de sus hijos. La riqueza de la fuente oral radica en que es “particularmente apropiada para aproximarnos a la dimensión de la experiencia de los sujetos, a la de su perspectiva, de su subjetividad” (Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001, p. 18). Ante la pregunta de por qué vinieron inmigrantes de esa comunidad, relevaron respuestas como “la pobreza, enfermedades o por la guerra y porque otros de su comunidad les hacían propaganda para que vinieran”. “Vení, venite acá que hay trabajo, estamos cerca de Buenos Aires”, contaba uno de los referentes imitando un intercambio por carta de la época. En la asociación vasca conocieron también que ellos trajeron la costumbre de usar la boina (chapela), que jugaban al mus, a la pelota pero con la mano, y a deportes rurales. En cada una de las sociedades contaron que la razón de su existencia era reunirse para seguir haciendo actividades que realizaban en su país de origen, como celebrar fiestas y ayudarse en la difícil tarea de vivir en un lugar desconocido. En la actualidad ofrecen cursos de idioma, baile, cocina, etc. En particular, resultó impactante para todos ingresar en la Sociedad francesa, donde funcionaba un taller en el que personas discapacitadas fabricaban cepillos y dulces. Allí nos contaron que para la fiesta de los inmigrantes de ese fin de semana ellos preparaban crepes con dulce.

Finalmente, recorrieron el Paseo de los Inmigrantes observando los escudos de las diferentes comunidades en Chascomús. Los chicos contaban con un material impreso que los orientaba para identificar a qué comunidad pertenecía cada uno de ellos. El escudo de la comunidad laosiana apareció como novedad y planteó la necesidad de seguir investigando sobre un tema desconocido hasta el momento. La salida terminó con un desayuno y juegos frente a la laguna.

Todos estuvieron atentos y muy interesados. Una de las mamás (de tres hermanos que compartían el mismo grado) estaba sorprendida por el interés que los chicos mostraban sobre este tema en su casa, donde seguían preguntando.

Dado que cada grupo realizaba una tarea diferente durante la salida, fue necesario diseñar situaciones de enseñanza que permitieran compartir e inter-

cambiar las informaciones relevadas en un momento posterior, ya de regreso en la escuela. Al día siguiente, los alumnos pusieron en común sus observaciones e impresiones. En una de las escuelas, se organizaron de acuerdo al grupo con el que habían realizado el recorrido. La maestra repartió las encuestas¹¹, las notas y los dibujos que había hecho cada uno el día anterior. En primer lugar, entre todos sistematizaron los resultados de las encuestas; la docente les explicó “tenemos que hacer algo con esta encuesta porque si no nos queda ahí, como una encuesta nomás, nosotros tenemos que organizar esa información de la encuesta para saber qué resultado nos dio...”. Los chicos contaron que casi todas las personas a las que encuestaron se mostraron dispuestas a contestar y que algunos, además de responder a las preguntas, les contaron historias personales que llevaron a la clase. Los alumnos iban leyendo los resultados de sus encuestas mientras la maestra los registraba en el pizarrón.

Al contar el número de personas encuestadas, advirtieron que no siempre coincidía con la cantidad de países de origen. Pensaron que tal vez había sido un error de copia, pero entonces una de las niñas mayores y uno de los menores recordaron que, a veces, “te contestaban por dos. Te decían que su papá venía de un país y su mamá de otro”.

Una vez completados los resultados, la maestra les propuso copiarlos en el cuaderno de escritura para analizarlos detenidamente y pensar qué información aportaban. Una de las alumnas dijo: “En Chascomús hay gran cantidad de descendientes de inmigrantes”. Respecto de los otros datos concluyeron que “vinieron más españoles, italianos, franceses que de otros países”. Una de las alumnas mayores vinculó estas ideas con los datos de los gráficos que habían analizado en las primeras clases, a partir de los cuales conocieron de qué países provenían los inmigrantes que llegaron a la Argentina. La docente se detuvo a poner a disposición de todos los niños la relación construida solo por algunos: “la encuesta nos sirvió para ver que en Chascomús hay gran cantidad de descendientes de inmigrantes y que los que más llegaron fueron españoles, italianos, franceses y de otros países. Coincide, como dijo Milena, con los gráficos que ustedes ya habían estudiado” Para ello les explicó que si bien la categoría “otros” sumaba un número considerable, esos inmigrantes

¹¹ En las que preguntaban a la gente si eran descendientes de inmigrantes y, en el caso de respuestas afirmativas, averiguaban el país/países de origen.

provenían de países diversos: “tiene razón lo que dice Milena que ‘los otros’ no son todos del mismo país. En el ‘otros’ puede ser que uno sea alemán, otro ruso, otro árabe, húngaro”.

La maestra preguntó por qué habría más inmigrantes españoles y pidió a los chicos que habían ido a la Sociedad Española que contaran la información que les habían dado allí. Los ayudó a recordar que con el fundador de Chascomús llegaron los primeros españoles al pueblo ya en 1779. Luego escribió estas conclusiones en el pizarrón y los niños las anotaron en sus cuadernos.

Después, los grupos intercambiaron información sobre el significado de los colores de las banderas, los motivos de la llegada a Argentina, las actividades que se realizaban en las asociaciones en la actualidad, etc. En particular, la maestra les pidió que repararan en qué año se habían fundado las diferentes asociaciones (casi todos habían anotado ese dato en los dibujos de la fachada). Fue evidente, entonces, que todas empezaron a funcionar en un mismo momento.

Por último, analizaron los escudos que habían observado en el Paseo de los Inmigrantes. La maestra fue anotando a qué colectividad correspondía cada uno de ellos y luego les comentó qué otros edificios habían construido las diferentes colectividades, además de los que ellos habían conocido el día anterior. En este intercambio participaron casi todos los chicos, mientras que quienes se mostraron más callados igualmente estaban atentos.

Las actividades planificadas fueron más de las que se pudieron realizar. Quedó en el tintero discutir con los alumnos por qué varias asociaciones se llamaban *de socorros mutuos* y armar un cuadro que comparara para qué se usaban en sus inicios y en la actualidad.

Sentidos, posibilidades y alcances de las salidas didácticas

Las experiencias relatadas dan cuenta, una vez más, de la potencia de las salidas didácticas como promotoras de aprendizajes, al poner a los alumnos “en contacto directo” con aquello que están estudiando. Ponemos entre comillas la expresión *en contacto directo*, asumiendo que —como se expuso en las primeras líneas de este artículo— la sola experiencia sin mediaciones con el ambiente no produce necesariamente aprendizajes significativos. Estas afirmaciones plantean la importancia de analizar las condiciones didácticas que se despliegan en el diseño y realización de las salidas en el marco de una propuesta de enseñanza, en este caso, sobre migraciones masivas.

Tal como se detalla en el relato, el maestro conoce con anterioridad el lugar a visitar con sus alumnos, tanto si se trata de un sitio desconocido (así lo era para la mirada extranjera del equipo de investigación) como de un espacio conocido (para las maestras, quienes vivían en la ciudad de Chascomús). En este último caso, volver a recorrer el territorio con la intención de desnaturalizar aquello que resulta obvio y cotidiano permite complejizar la propia mirada como condición necesaria para promover que los alumnos enriquezcan la suya. Como señalamos, no toda la información requerida se desprende de la observación del lugar a visitar. El maestro completa estos datos con otras fuentes (libros, revistas, diarios, información de la web, filmaciones, etc.). Contar con algunas de estas lecturas antes del relevamiento facilita y enriquece su realización. Finalmente, el docente define los sitios relevantes a recorrer con sus alumnos de acuerdo a la pertinencia de estos con respecto a la pregunta que vertebra la propuesta de enseñanza y teniendo en cuenta variables de distinto orden, como las particularidades del espacio a visitar, el tiempo disponible, las características del grupo, etc. En este trabajo previo, el maestro selecciona los informantes (en este caso, las personas a entrevistar son los miembros de las asociaciones de inmigrantes) y les anticipa qué tipo de datos está buscando, así como la extensión y profundidad de las respuestas esperadas en función de la edad de los niños y el propósito del proyecto de enseñanza. A partir de todo ello, es posible planificar los diferentes momentos de la salida (en este ejemplo, la cita inicial en la plaza, el recorrido en subgrupos, el reencuentro final en el Paseo de los Inmigrantes), así como prever los tiempos y los materiales necesarios (tablas para apoyar las hojas, lápices, cámaras fotográficas, material impreso sobre los escudos, etc.).

Organizar pequeños grupos resulta una condición fundamental para realizar la visita, siempre que las características del lugar lo permitan. En algunas oportunidades, cada equipo lleva a cabo una consigna diferente (como en la experiencia relatada) abarcando en el conjunto gran parte de la complejidad del ambiente. De este modo, se evitan salidas de una extensión que excede las posibilidades de los niños (y también de los adultos). En otras ocasiones, todos realizan la misma consigna, pero de todos modos se desarrolla en un grupo pequeño, puesto que posibilita que cada uno de los alumnos observe, pregunte, registre, participe, intercambie con sus compañeros.

El maestro diseña las consignas que orientan la búsqueda y registro de la información de diversas maneras (en la experiencia relatada prevé momentos para observar y registrar gráficamente, para realizar encuestas y entrevistas, tomar fotografías, etc.). Es importante definir con precisión qué tipo de información es aquella que solo se puede observar, escuchar, sentir y vivir en la salida, evitando realizar en ella actividades que se podrían desarrollar en el aula (por ejemplo, lectura de documentos largos, observación de filmaciones, etc.). Elaborar por escrito y con detalle las consignas es una condición para garantizar la tarea, en especial cuando la salida se realiza en pequeños grupos coordinados por otros adultos que no están al tanto de la propuesta didáctica (familiares u otros miembros de la escuela). A la vez, trabajar de este modo requiere destinar un tiempo para compartir con los acompañantes los objetivos de la experiencia y qué se espera de su intervención. Incluir este tema en las reuniones con los familiares de los alumnos permite ir “formándolos” en un tipo de participación que cuestiona el modo habitual en que los padres acompañan las visitas escolares —solo para cuidar de la integridad física de los niños.

Diseñar las salidas desde esta perspectiva supone otorgar a otros actores —las familias, miembros de la escuela, los informantes que ofrece el entorno— un lugar preponderante en las situaciones de enseñanza. Esto requiere que el docente pueda abrir su “cocina” didáctica y correrse del centro de la escena, para que sean los alumnos quienes tomen contacto con el ambiente y así busquen ellos mismos y de primera mano, la información que dará respuesta a los interrogantes planteados. En este proceso, el maestro comparte verdaderamente su propuesta didáctica y la hace pública. Es sabido que esto supone poner en cuestión ciertas premisas muy afincadas en la matriz que constituye el rol docente, definido entre otras cosas por la capacidad de monopolizar todas las tareas y responsabilidades del aula. Volviendo al diseño de la visita, la experiencia nos muestra que delegar la tarea en otros adultos acompañantes facilita que el maestro asuma, como se dijo, una posición de “libero”, es decir que no tome a cargo ningún subgrupo en particular, sino que se encuentre disponible para recorrer los diferentes equipos y pueda estar atento a cualquier necesidad o imprevisto, a la vez que conserva cierta mirada y cuidado general sobre la actividad.

Una reflexión especial merece la elaboración de las consignas cuando se trata de salidas a museos o espacios culturales que cuentan con la coordinación de un guía o educador especializado. En esas oportunidades, resulta fundamental tomar contacto previo con la institución para compartir los propósitos de la actividad, acordar así el recorrido a realizar y la posibilidad de que el personal del museo intervenga como informante ante una demanda o consulta de los alumnos. Sin embargo, es sabido que en muchos casos las visitas guiadas no se ajustan a las posibilidades de los alumnos de escuelas primarias o están pensadas desde un enfoque solamente expositivo, que contradice los criterios que venimos planteando. En esas situaciones, es aconsejable que el docente diseñe las consignas (del mismo modo que venimos proponiendo para una salida en un espacio de otras características) que permitan desarrollar un recorrido por determinadas salas o bajo ciertos parámetros de observación y búsqueda.

Antes de salir, el docente anticipa a los alumnos cuál es el propósito de la salida y comparte con ellos de qué manera esta aportará al tema que están estudiando. Cuantos más datos tengan los niños sobre la visita, mayor será su posibilidad de aprovecharla. Esta idea entra en disputa con una concepción muy arraigada en la enseñanza que concibe a las salidas como una “sorpresa” más que como una búsqueda, un momento de indagación. Por lo tanto, el maestro brinda información sobre el lugar a recorrer (en la experiencia, los alumnos buscan datos en el plano de Chascomús), comparte cuáles serán los distintos momentos de la salida, acuerda con ellos los aspectos en los que se focalizará la mirada, les lee las consignas de trabajo y les cuenta los modos de búsqueda y registro de datos (en este caso, los niños elaboran las entrevistas que harán a los miembros de las asociaciones de inmigrantes). Asimismo, queda claro para todos cuál será el momento y el lugar para la distensión y, si fuese posible, también para el juego.

Contar con consignas que orientan la tarea durante la salida implica, por cierto, tener flexibilidad para modificarlas en función de múltiples variables. En particular, salir al ambiente siempre supone imprevistos, que a veces obstaculizan y otras enriquecen la tarea (por ejemplo, cuando los alumnos se encontraron con un muchacho que no era descendiente de italianos, sino que él mismo era inmigrante).

Nótese que parte de la actividad a realizar en la salida consiste en observar y dibujar. La posibilidad de dibujar no solo permite contar con un registro que podrá ser consultado luego en el aula, sino que enriquece la observación de los alumnos. Esto es pertinente tanto para los más pequeños como para los mayores. Es común solicitar a los estudiantes que ya tienen dominio de la lengua escrita que consignen sus impresiones de esta manera. No obstante, dibujar plantea el desafío de reparar en otros aspectos que tal vez pasan inadvertidos ante una primera mirada.

La observación resulta más fructífera cuando va acompañada de un registro gráfico realizado por los niños... Dibujar conlleva volver a observar tantas veces como sea necesario para captar detalles, representar con la mayor fidelidad posible y por lo tanto mejorar la calidad de la información obtenida (Kaufmann y otros, 2015 p. 200).

Por supuesto que la palabra escrita estará disponible para completar y enriquecer el relevamiento.

Sin embargo, como planteábamos en un comienzo, la sola inmersión en lo real no enseña de por sí. Por lo tanto, es preciso que la salida no quede solo en una actividad sensorial o experiencial. Para ello, la información relevada es en primer lugar, compartida por todos. Para esto resulta un aporte invaluable contar —siempre que sea posible— con los adultos acompañantes de los subgrupos, quienes completan y aportan sus impresiones. Luego, en las clases siguientes, estas informaciones serán organizadas y sistematizadas (en el marco de esta secuencia, los alumnos pasan en limpio los resultados de las encuestas, escriben sus conclusiones, vuelven a mirar los dibujos y las fotos, comparten las informaciones de las entrevistas, etc.). Además, buscan información para responder a las nuevas dudas que se abren durante la salida (por ejemplo, sobre la inmigración laosiana). Muy especialmente en esta etapa, el docente vuelve a “mostrar” de qué manera la salida aporta y enriquece al proyecto de estudio que tienen entre manos (en esta experiencia la maestra socializa la conclusión de una de las alumnas mayores, quien nota que los datos arrojados por la encuesta realizada en la salida guardan relación con los porcentajes de inmigrantes de diferentes nacionalidades llegados a la Argentina en su conjunto). A partir de los relatos escuchados en las asociaciones, los

alumnos contrastan y enriquecen los motivos que estudiaron hasta el momento, por los cuales los inmigrantes europeos llegaron a la Argentina. Además, no solo advierten las múltiples funciones que cumplieron las asociaciones de inmigrantes en sus orígenes sino también las actividades que continúan realizando para mantener vivas sus costumbres y tradiciones, y así amplían sus saberes sobre los modos de vida de los inmigrantes en el país que los acogió.

Por último, las salidas aportan un tipo de información que debe ponerse en relación con los datos que brindan otras fuentes para alentar la construcción de relaciones cada vez más complejas sobre el tema de estudio (por ejemplo, la lectura de textos explicativos, el análisis de cuadros y gráficos, etc.). Dado que en esta experiencia la visita se ubica en el final de la secuencia, el trabajo posterior en el aula no convoca tanto a la consulta de nuevas fuentes como a ir cerrando en torno a ciertas conclusiones. En síntesis, para que las salidas didácticas sean promotoras de aprendizajes, deben formar parte de un proyecto de enseñanza que las contenga y les dé sentido.

Sin duda, la construcción de estas condiciones didácticas requiere de un trabajo institucional y colectivo para trascender la voluntad individual de cada maestro, de modo que tanto la tarea pedagógica como aquella de índole más burocrática (autorizaciones, solicitud de visitas, formularios, gestión de transporte, etc.) se vean facilitadas. Para ello, es necesario contar con tiempos y espacios de trabajo colectivos en el marco de la jornada escolar que posibiliten, por ejemplo, la búsqueda de información, el relevamiento de los sitios, el contacto con los entrevistados, etc. Esto adquiere ribetes particulares en un aula rural a cargo de un solo maestro, quien reúne todas las tareas y responsabilidades de la escuela.

Otro de los desafíos que supone el diseño y realización de salidas didácticas es que, si bien es posible plantear ciertas condiciones generales para su elaboración, se trata de situaciones de enseñanza que solo pueden ser definidas de acuerdo a las características específicas de cada contexto en particular. En este caso, la temática de migración masiva resulta de tal magnitud e importancia en la conformación de la Argentina que seguramente se pueden estimar visitas a lugares muy diferentes. Cada una de ellas requiere de una planificación detallada que sea capaz de capturar aquello de particular y específico que aporta cada sitio. Por ejemplo: en el Museo del Inmigrante ubicado

en el viejo Hotel de Inmigrantes de Buenos Aires es posible observar los documentos de los recién llegados, las fotos en blanco y negro, las cartas y los objetos traídos en baúles y valijas. En la misma ciudad, recorrer las calles del barrio de la Boca y conocer alguno de los conventillos en los que vivieron los genoveses; o bien asistir al desembarco simbólico de inmigrantes que todos los años se realiza en Berisso, en el marco de la Fiesta Provincial del Inmigrante, en el que cada colectividad baja del enorme barco que llega al puerto no solo con las vestimentas y objetos originales que trajeron sus antepasados, sino también con historias y anécdotas que se cuentan y resuenan durante los días que dura la fiesta. Como estos, hay numerosos vestigios de, por ejemplo, la llegada de los galeses a Chubut; de las colonias rurales en Entre Ríos, Santa Fe y Córdoba; de los almacenes que abrieron inmigrantes árabes en las zonas cordilleranas, etc. La visita a cada uno de estos lugares podrá ubicarse en distintos momentos de la secuencia de acuerdo al tipo de información que brinda y, en función de ello, tendrá diferentes propósitos.

A modo de conclusión, nos interesa enfatizar dos ejes de análisis en relación con esta experiencia y su condición de plurigrado rural. Por un lado, el funcionamiento del plurigrado se retuvo en el modo de organización de los grupos —que estaban formados por alumnos mayores y menores— que trabajaron en las actividades realizadas antes, durante y después de la salida. Sin duda, la conformación de equipos heterogéneos enriquece la tarea: mayores y menores se complementan, se apoyan, unos hacen lo que a los otros les cuesta y viceversa. Durante la salida, los niños menores más desprejuiciados se animaban a encuestar con soltura a las personas en la calle, mientras que varios de los mayores sentían vergüenza, pero anotaban con precisión las respuestas. En otro tipo de actividad, como la elaboración previa de la entrevista para los miembros de las asociaciones de inmigrantes, a veces los más pequeños esbozaban ideas sin pulir mientras que los más grandes se ofrecían a escribirlas, y en este proceso, ayudaban a expresar las preguntas más claramente. También los pequeños insistían en algunos detalles acerca de qué preguntar, que los más grandes pasaban por alto.

Por otro lado, nos preocupa observar cómo se despliega una salida de alumnos de escuela rural a la ciudad. En los dos grupos había niños que conocían el centro de Chascomús porque iban con sus familias a realizar allí

algunas actividades, mientras que, para otros, esta era la primera vez que lo visitaban. Si bien los datos con los que contamos son escasos, la impresión primera es que el entusiasmo, la participación y el nivel de aprovechamiento de la experiencia por parte de los alumnos no parece ser diferente de cuando esta se realiza con otros grupos de niños de escuelas urbanas o suburbanas.

En el contexto de esta experiencia, la salida didáctica al centro de Chascomús para buscar los vestigios de la inmigración masiva posibilitó que los alumnos, a la vez que se acercaban a parte de su historia, fueran conociendo cómo es la ciudad en la actualidad (para varios de ellos, desconocida). Como sostiene Fabricio Caivano (1990), en este proceso de conocer la ciudad, los alumnos se van apropiando de ella y así comienzan a construir su lugar de ciudadanos.

Las experiencias aquí relatadas y analizadas parecen abonar la idea de que las salidas didácticas diseñadas y realizadas de acuerdo a ciertas condiciones constituyen situaciones de enseñanza potentes para el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B., Carnovale, V. y Larramendy, A. (2001). *Una experiencia de historia oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. Dirección de Currícula (GCBA). Serie Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires. Edición digital Recuperado de: <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/planeamiento/primaria.php>
- Alderoqui, S. (1990). La ciudad es la escuela. *Revista de educación de Escuela Nueva S.C.L. Hacer Escuela*, 12, 10.
- Alderoqui, S. (1994). *Una didáctica de lo social: del jardín de infantes a tercer grado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Alderoqui, S. y Penchansky, P. (comps.). *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.
- Caivano, F. (1990). Barcelona es la escuela. *Revista de educación de Escuela Nueva S.C.L. Hacer Escuela*, 10.
- Dewey, J (1938). *Experiencia y Educación*. Edición realizada por Javier Saenz Obregón (2004) Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Frabboni, F., Galletti, A. y Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona: Fontanella.

- Fumagalli, L. (1993). La enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel primario de Educación formal. Argumentos a su favor. En Weissmann, H. (comp.). *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (1983). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. (2000). Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaufmann, V.; Serafini, C.; Serulnicoff, A.; Bernardi, C. (2015) *Cuaderno para el aula Propuestas para indagar el ambiente social y natural en el jardín*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En prensa.
- Lodi, M. & Munné, A. (1980). *Empezar por el niño: escritos didácticos, pedagógicos y teóricos*. Reforma de la escuela, Barcelona.
- Luc, J. (1981). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cancel.
- Morales Pelejero, M. (1984). *El niño y el medio ambiente: orientaciones y actividades para la primera infancia*. Barcelona: Cikos Tau.
- Movimiento di Cooperazione Educativa (1979). *A la escuela con el cuerpo*. Barcelona: Ferrán Pelliza Editor.
- San Martín de Duprat, H. y Malajovich A. (1995). *Pedagogía del nivel inicial*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Serulnicoff, A. y Siede, I. (2010). Enseñar sobre los procesos migratorios recientes: coreanos en la Argentina. En Siede, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. 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.
- Tonucci, F. (1988). *La escuela como investigación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Anexos

Consignas para la salida (cada niño cuenta con su cuadernillo de escritura, el plano y lápiz):

Grupo 1

1.- Diríjanse al Club de Pelota de Chascomús. Busquen en la entrada dónde dice el año de su fundación y anótenlo. Observen el frente desde la plaza para verlo por completo: miren la forma de los techos, las ventanas, los colores de la fachada.

2.- A lo largo del recorrido encuesten a algunas personas.

Pregúntenles: ¿son descendientes de inmigrantes?

En caso de que la respuesta sea afirmativa: ¿de dónde vinieron sus familiares?

3.- Ahora camino a la Sociedad Española van a ver en Mitre y Lastra un reloj. Este reloj fue donado por la comunidad italiana. Fíjense en qué año fue donado y anótenlo.

4.- Vayan a la Sociedad Española en la calle Alvear y Soler. Observen la fachada desde la vereda de enfrente: miren las banderas (¿saben de qué países son?), los techos, las molduras, las formas de las puertas y ventanas. Traten de dibujar el frente del edificio con el mayor detalle posible y busquen y anoten el nombre completo de la asociación y el año de su fundación. Ahora entren y miren los pisos, los techos, suban la escalera y observen las banderas que están junto a la escalera. Observen en el piso superior fotos de las personas que fueron presidentes de la Sociedad Española, el mapa de España y busquen un cuadro donde están los nombres de todos los inmigrantes españoles que pusieron dinero para comprar este edificio

Arriba los espera el señor **Claverol** a quién le pueden preguntar de dónde son todas esas banderas, qué les ofrecía esta asociación a los inmigrantes cuando se fundó y qué actividades se hacen ahora.

5.- Ahora diríjanse y observen:

- el frente de la Sociedad Italiana (Franklin 181) y al lado, la Asociación de Socorros Mutuos (Franklin 177): anoten los nombres (¿en qué idioma está escrito?) y el año de su fundación. Miren las características del frente.

- el frente de la Sociedad Francesa (Alvear 235) anoten los nombres (¿en qué idioma está escrito?) y el año de su fundación. Miren las características del frente. Averigüen para qué se usa actualmente este edificio.

6.- Nos encontramos todos a las 11.15 hs. en el Paseo de los Inmigrantes.

Grupo 2

1.- Diríjense al Club de Pelota de Chascomús. Busquen en la entrada dónde dice el año de su fundación y anótenlo. Observen el frente desde la plaza para verlo por completo: miren la forma de los techos, las ventanas, los colores de la fachada.

2.- A lo largo del recorrido encuesten a algunas personas.

Pregúntenles: ¿son descendientes de inmigrantes?

En caso de que la respuesta sea afirmativa: ¿de dónde vinieron sus familiares?

3.- Ahora camino a la Sociedad Española van a ver en Mitre y Lastra un reloj. Este reloj fue donado por la comunidad italiana. Fíjense en qué año y anótenlo.

4.- Vayan a la Sociedad Española en la calle Alvear y Soler. Observen la fachada desde la vereda de enfrente: miren las banderas (¿saben de qué países son?), los techos, las molduras, las formas de las puertas y ventanas

5.- Ahora diríjense a la Sociedad Italiana (Franklin 181) y al lado la Asociación de Socorros Mutuos (Franklin 177). Miren las características del frente, los techos, las molduras, las formas de las puertas y ventanas, la escalinata. Traten de dibujar el frente del edificio con el mayor detalle posible y busquen y anoten el nombre completo de la asociación (¿en qué idioma está escrito?) y el año de su fundación.

Ahora entren. Los espera **Ricardo Santino** a quien le pueden preguntar qué les ofrecía esta asociación a los inmigrantes cuando se fundó y qué actividades se hacen ahora.

6.- Para terminar miren el frente de la Sociedad Francesa (Alvear 235), anoten los nombres (¿en qué idioma está escrito?) y el año de su fundación. Miren las características del frente. Averigüen para qué se usa actualmente este edificio.

7.- Nos encontramos todos a las 11.15 hs. en el Paseo de los Inmigrantes.

Grupo 3

1.- A lo largo del recorrido encuesten a algunas personas.

Pregúntenles: ¿son descendientes de inmigrantes?

En caso de que la respuesta sea afirmativa: ¿de dónde vinieron sus familiares?

2.- Vayan al Centro Vasco (Franklin esquina Dorrego). Este es un edificio bastante nuevo porque de un tiempo a esta parte los vascos se separaron de la Asociación Española y armaron su propio centro. Miren las características del frente, los techos, las molduras, las formas de las puertas y ventanas. Traten de dibujar el frente del edificio con el mayor detalle posible y busquen y anoten el nombre completo de la asociación (¿en qué idioma está escrito?), su escudo y el año de su fundación.

Ahora entren. Los espera Jorge Etchepare a quien le pueden preguntar qué les ofrecía esta asociación a los inmigrantes cuando se fundó y qué actividades se hacen ahora.

3.- Ahora crucen al Paseo de los inmigrantes. Busquen la placa que dice cuándo se hizo este paseo. Observen los mástiles y a partir de esta información intenten descubrir a qué comunidades corresponde cada uno de los escudos

4.- Nos encontramos todos a las 11.15 hs. en el Paseo de los Inmigrantes.