



INNOVACIONES DIDÁCTICAS

HACIA LA ARTICULACIÓN ENTRE ASPECTOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES. UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA SOBRE «LAS MIGRACIONES INTERNAS» EN LA ARGENTINA

AISENBERG, BEATRIZ

Departamento de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

baisenberg@arnet.com.ar

Resumen. El presente trabajo¹ se sustenta en una secuencia didáctica implementada en un sexto grado de EGB (alumnos de 11 y 12 años) sobre las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930², es decir, la afluencia de personas de diferentes provincias argentinas a la ciudad de Buenos Aires. Como parte de la experiencia, los alumnos realizaron trabajos de diseño, toma y análisis de entrevistas a migrantes internos. Presentaremos un análisis³ de algunos aspectos de la secuencia didáctica, seleccionados desde dos problemáticas de la enseñanza de las ciencias sociales: la primera, centrada en la dificultad para lograr en el aula el aprendizaje significativo de los contenidos de enseñanza; la segunda se refiere a la necesidad de evitar la desarticulación entre los aspectos conceptuales y procedimentales de los contenidos⁴.

Caracterizaremos a continuación ambos problemas, y en la segunda parte del trabajo plantearemos cómo fueron abordados en la experiencia de aula.

Palabras clave. Historia oral, articulación conceptual y procedimental de los contenidos, situaciones de enseñanza.

Summary. This paper is based on a didactic sequence implemented in a 6th grade group of EGB (11 and 12 year old pupils) about the Home Migrations in Argentina since 1930, that is to say, the affluence of people from different Argentinean provinces to the city of Buenos Aires starting. As part of the experience, the pupils carried out works of design, gathering and analysis of interviews to home immigrants.

We will present an analysis of some aspects of the didactic sequence, taken from two different angles of the teaching of social science: the first one centred in the difficulty to achieve a significant learning of the contents in the classroom; the second refers to the need to avoid the disruption between the conceptual and procedural aspects of the contents.

We will now characterise both problems and in the second part of the paper we will present how they were approached in the classroom experience.

Keywords. Oral History, conceptual and procedural articulation of the contents, teaching situations.

PROBLEMAS DIDÁCTICOS

En función de investigaciones psicológicas sabemos que, para lograr en el aula un aprendizaje significativo de los contenidos, es preciso «partir de los conocimientos previos de los alumnos». En la enseñanza esto suele concretarse con una exploración de las ideas previas relacionadas con el tema a desarrollar, antes de presentar los nuevos contenidos. El problema reside en que, luego de la exploración inicial, resulta difícil sostener la consideración de los conocimientos previos para el abordaje de nuevos contenidos. Caemos, entonces, en una disociación: al inicio de una secuencia hay un trabajo fuerte con las ideas de los alumnos y luego una centración en los contenidos, perdiendo de vista la actividad constructiva necesaria para aprenderlos.

El segundo problema que contemplamos se refiere a la desarticulación que generalmente se produce entre los llamados contenidos conceptuales y contenidos procedimentales (Terigi, 1996). Desde hace al menos treinta años se está tratando de incluir en la enseñanza contenidos relacionados con los modos de producción de conocimientos de la investigación científica, con distintas modalidades como «el método del historiador», «las metodologías de investigación» o «los procedimientos». Sin embargo, cuando se escolarizan estos modos de producción de conocimientos, se transforman en contenidos en sí mismos, como técnicas o procedimientos sueltos, disociados de los conocimientos producidos o a producir, y, en consecuencia, pierden su función (Maestro, 1994).

Según Maestro (1994), son los marcos conceptuales los que dirigen y dan sentido a las operaciones de la investigación. Y agrega: «[...] no es mejor historiador ni aprende mejor quien usa más correctamente una técnica, por muy útil que ésta sea, sino aquél que hace preguntas más variadas, sabe ver los problemas fundamentales y plan-tearlos bien o aventura las hipótesis más sugestivas, dentro de una acción general coherente.» En suma, los procedimientos sólo tienen sentido si están dirigidos por y al servicio de la conceptualización.

Los dos problemas señalados, los dos tipos de desarticulación, se relacionan con una cuestión que los abarca, y que puede darnos pistas para buscar soluciones. Se trata de la problemática acerca de qué significa enseñar conceptos. Para abordarla, conviene preguntarse, en primer lugar, qué es un concepto.

Podemos reconocer en los conceptos dos aspectos, que no son entidades separables: un aspecto declarativo y un aspecto instrumental. El *aspecto declarativo* alude a lo que podemos decir sobre un concepto. Es un saber que podemos expresar a través de la palabra. Tomemos el ejemplo de los fenómenos migratorios. Podemos dar una definición (entre varias posibles): «son movimientos de población relativamente voluntarios, generalmente relacionados con las desigualdades socioeconómicas entre países o dentro de un mismo país».

Pero saber el concepto no es enunciar su definición.

Implica también poder explicar, por ejemplo, las categorías de análisis construidas por los historiadores para estudiar estos fenómenos. Estas categorías conceptuales señalan la existencia de factores comunes en diferentes movimientos migratorios. Tomemos algunas de las categorías que formaron parte de los contenidos de la secuencia implementada (Aisenberg, Carnovale y Larramendy, en prensa). En primer lugar, en todo movimiento migratorio podemos reconocer *factores de expulsión*, es decir, condiciones de diversa índole (políticas, económicas, etc.) que llevan a grandes grupos de personas a dejar el lugar en el que viven. En las migraciones internas en Argentina, a partir de 1930, la crisis del modelo agroexportador genera una disminución de la producción agropecuaria, con la consiguiente caída de la demanda de mano de obra y de salarios en zonas rurales, que se convierten en zonas «expulsoras».

En segundo lugar, en las migraciones podemos reconocer *factores de atracción*, que remiten a las razones por las cuales las personas eligen un lugar –y no otro– para establecerse. En nuestro ejemplo, entre otros aspectos, en Buenos Aires, en la década de los treinta, se instalan nuevas industrias que necesitan mano de obra.

Factores de expulsión y de atracción se refieren a aspectos estructurales. Los historiadores también han elaborado otro tipo de categorías necesarias para explicar las migraciones, relacionadas con factores subjetivos y personales que recuperan a los migrantes como actores sociales; entre ellas, la categoría de *cadena migratorias*, que retomamos más adelante. Podríamos continuar la explicación. Pero esto es suficiente para ilustrar los aspectos declarativos de un concepto.

Un concepto se puede explicar, pero el concepto tampoco es la enunciación de la explicación. Un concepto es fundamentalmente una herramienta de conocimiento. Saber un concepto social es tenerlo integrado en nuestros marcos de referencia y usarlo para comprender fenómenos sociales. El *aspecto instrumental* alude, justamente, a lo que podemos hacer con un concepto.

Guyon, Mousseau y Tutiaux-Guillon (1993) definen los conceptos como herramientas para comprender situaciones, porque permiten seleccionar hechos e interpretar sus relaciones, pasar de lo particular a lo general –a través de la determinación de invariantes, de la identificación de lo análogo, lo distinto–. Construir un concepto no implica simplemente reconocer los rasgos comunes a diferentes situaciones, sino crear en un conjunto coherente las relaciones entre sus atributos.

En nuestro caso, saber las categorías conceptuales implica, por ejemplo, usarlas para buscar las regularidades que se manifiestan en diferentes historias particulares, dentro de un movimiento migratorio específico. Implica también ante un fenómeno migratorio que desconocemos, saber *a priori* que tenemos que buscar tanto factores estructurales como personales para explicarlo. Es un saber que usamos, también, para cuestionar supuestas explicaciones que prejuzgan a los inmigrantes de países limítrofes fuera de todo contexto,

haciéndolos responsables de los males que nos aquejan.

El valor de un concepto está en lo que nos permite hacer. En la enseñanza y el aprendizaje escolar es fundamental preservar este carácter instrumental para acceder a uno de los propósitos centrales de la enseñanza de las ciencias sociales: el de contribuir a que los alumnos alcancen una comprensión crítica de los fenómenos sociales para que puedan participar y transformar el mundo en el que viven.

LOS PROBLEMAS DIDÁCTICOS EN EL AULA

Con los problemas planteados como marco de referencia, construimos la secuencia de enseñanza sobre las migraciones internas. Intentamos generar, a lo largo de todo su desarrollo, condiciones que promovieran la actividad constructiva de los alumnos para aprender los nuevos contenidos y buscamos que los aspectos procedimentales no se desvincularan de los aprendizajes conceptuales.

Antes de relatar algunas situaciones de aula, una aclaración: no pretendemos presentar un modelo de enseñanza. Se trata sólo de una experiencia, con dificultades que no pudimos clarificar; presentamos algunos aspectos porque pueden ser útiles para seguir reflexionando sobre los problemas didácticos señalados.

La secuencia se inicia con una exposición sobre el contexto histórico en el que comienzan a producirse las migraciones, que incluye los efectos de la crisis de los años treinta en la Argentina y la industrialización por sustitución de importaciones. Es decir, comenzamos con un conocimiento de carácter general, declarativo, con la idea de que ayudaría a los alumnos a pensar las historias de los migrantes ancladas en su contexto histórico.

En segundo lugar, proponemos a los alumnos leer la historia de José, que llega a Buenos Aires en 1944. Veamos algunos fragmentos⁵:

«Yo vivía en Santiago del Estero, cerca de la capital de la provincia. Me dedicaba a cultivar la huerta y criaba unos pocos cerdos y corderos. Pensé que en una gran ciudad podría conseguir trabajo y ganar más. Muchos vecinos ya habían partido y decidí que lo mejor era irme con la familia: mi mujer y los chicos. Tomamos el tren sin saber muy bien dónde nos quedaríamos.»

Relata que trabajó en Córdoba y Santa Fe:

«Allí, la gente comentaba que en Buenos Aires había empleo fijo. Necesitaban obreros. Con esa esperanza seguimos viaje hacia la gran ciudad. Cuando llegamos [...] no sabíamos en qué lugar podíamos pasar la noche. Finalmente conseguimos alojamiento en una pensión de la zona.»

»A la mañana siguiente busqué a un amigo de Santiago que se había instalado en la villa⁶ del Bajo Belgrano. Tuve suerte: me ofreció una pieza para instalar a la

familia. Al lado de su casa había un terreno libre: allí construí mi vivienda con chapas y cartones...

»...la casa que levanté en la villa no era muy sólida. Con el tiempo pude mejorarla y hacerla con ladrillos y revoque. Mi mujer consiguió trabajo en una casa de familia...

»...conseguí trabajo en Sudamtex, una fábrica textil.»

Luego, cuenta los trabajos que hacía en la fábrica, las relaciones con obreros de diferentes regiones. Señala que los porteños los despreciaban, llamándolos *cabecitas negras*. También menciona que pudieron tener una radio, los programas que escuchaban, las salidas del fin de semana con su mujer y sus hijos, las preferencias de cada uno.

En este testimonio podemos reconocer algunos indicadores sobre factores de expulsión. José es un actor social de bajos recursos, cuyo trabajo en Santiago del Estero no le permite acceder a un nivel de vida satisfactorio. Observamos, también, indicadores de los factores de atracción: la demanda de mano de obra en fábricas en Buenos Aires.

José busca a un amigo de su provincia, que lo ayuda a resolver el problema de la vivienda. Esto remite a la categoría de cadenas migratorias, referida a las estrategias generalmente utilizadas por los migrantes que facilitan la migración, a través de redes de relaciones primarias que brindan diferentes tipos de ayuda.

En el testimonio, también encontramos informaciones sobre aspectos recurrentes en las historias de migrantes internos (como los problemas de la vivienda y de la discriminación que tuvieron que afrontar) y, en tanto regularidades, también son factores necesarios para comprender este fenómeno.

Ahora bien, nosotros «vemos» los indicadores en el testimonio, porque disponemos de las categorías para pensarlos. Las categorías conceptuales no están en el relato sino en nuestros marcos de referencia. Son ideas generales que nos ayudan a entender esta historia u otra similar.

En la experiencia de aula, los alumnos leen individualmente la historia de José, en silencio y con mucha concentración. Leen sin ninguna consigna específica, sólo se les dijo que leerían una historia relacionada con el contexto histórico explicado anteriormente. Cuando todos terminan de leer, la maestra abre un diálogo con preguntas muy generales: «¿Qué quieren comentar?» «¿Qué les pareció importante?» «¿Hay algo que les haya impactado de la historia de José?»

¿Por qué elegimos consignas tan abiertas? ¿Por qué no hicimos preguntas relacionadas con las categorías conceptuales como, por ejemplo: «¿Por qué se fue de Santiago?» «¿Por qué eligió venir a Buenos Aires?» «¿Cómo resolvió el problema de la vivienda?»

Esta última es una modalidad frecuente en la enseñanza de sociales. En una investigación (Aisenberg, 2000)

encontramos que este tipo de preguntas dadas de inicio, o sea, junto con el material de lectura, puede obstaculizar el trabajo intelectual que pretendemos que los alumnos realicen. Es decir, en lugar de generar que los alumnos interpreten el material, los puede llevar a hacer un barrido del texto buscando las respuestas de lo que al maestro le interesa.

La decisión de comenzar con preguntas muy abiertas no supone dejar de orientar la reflexión de los alumnos en función de los contenidos; se trata de ir introduciendo este tipo de intervenciones progresivamente y en relación con las interpretaciones que los alumnos van haciendo.

¿Qué buscábamos? Que los niños pusieran en juego sus propias conceptualizaciones para interpretar la historia de José. Sus conceptualizaciones también son herramientas intelectuales para el análisis, aunque diferentes de las categorías antes señaladas.

Comenzar trabajando con las interpretaciones de los alumnos es una forma de «partir de los conocimientos previos». Es una forma de explorar sus ideas (en función de las interpretaciones que logran), pero no antes de enseñar, sino mientras las están usando para aprender, con lo cual preservamos la función de los conocimientos previos como marcos asimiladores de los nuevos contenidos.

¿Qué recuperan los alumnos del testimonio de José? ¿Qué fue significativo para ellos? Se centran en algunas cuestiones relacionadas con las categorías y regularidades mencionadas, y otras que desbordan los contenidos previstos. La casa de chapa y cartón es lo primero que surge y lo que más impacta a los alumnos. Veamos algunas intervenciones durante el diálogo:

Matías: «“Seño⁷, este hombre era pobre, ¿no?, porque acá dice “construí mi vivienda con chapa y cartón”.»

Rocío H.: «A mí lo que más me impresionó es ¡cómo pudo haber hecho la casa de cartón!»

Docente: «¿Por qué te impresionó?»

Rocío H.: «Y, porque, si hay un huracán, se iba todo ahí, nomás... Y si hay una lluvia, se moja todo el cartón y no sirve más.»

Alan: «Enseguida la fue mejorando.»

Matías: «Después la mejoró y la hizo con ladrillos y revolques [sic].»

Docente: «A ver, leamos la parte donde cuenta cómo hizo su casa... [relee y luego pregunta] ¿Por qué creen ustedes que José dice que tuvo suerte?»

Ésta última es una intervención «puente», en el sentido de que se apoya en lo que los alumnos recuperan del texto, y al mismo tiempo apunta a que profundicen sus reflexiones sobre un aspecto relevante para los contenidos a enseñar. Las respuestas que ahora veremos, muestran la posibilidad de los alumnos de dar sentido a la información:

Alan: «Porque para ese tiempo las pensiones salían mucho. Entonces como no había mucha plata, así, tenían que ir a una villa, así, porque salían mucho las piezas, todo.»

Rocío R.: «Si ellos buscaban un departamento para instalarse, entonces, no era necesario que busquen trabajo, que vengan. Porque para alquilarse un departamento tenían que tener plata, y ellos venían para tener la plata. Entonces dice que tuvo suerte porque encontró a un amigo de Santiago que le ofreció esa pieza para la familia.»

Ezequiel: «Tuvo suerte porque, si no encontraba casa rápido, no iba a tener dónde dormir. También tuvieron suerte porque encontraron un terreno para hacer su propia casa y así no iba a molestar al amigo.»

Los alumnos están usando sus conceptualizaciones para explicar las razones económicas por las que alguien vive en una villa; las usan también para relacionar la condición social con la migración y para relacionar la ayuda del amigo con el problema de la vivienda. Son explicaciones que responden a una intervención docente. Es decir, partimos de interpretaciones de los niños, pero no nos quedamos en ellas. También en relación con la vivienda, otro alumno dice que le llamó la atención:

Ezequiel: «...que él solo pudiera hacer la casa sin casi... sin ayuda, sin obreros, sin máquinas, ni nada. Pero lo que me impactó más fue cuando la hizo con ladrillos, porque ponerlos, encastrarlos solo, sin máquinas. ¡Habría tardado un montón!»

Los alumnos discuten sobre cómo hizo la casa y cuánto tardó:

Roberto: «...cuando llovía el cartón se deforma.»

Alexis: «Sí, pero para eso está la chapa.»

Rocío H.: «...¿cómo la habrán construido para que se mantengan los cartones de pie?. [...] Tenía que conseguir trabajo para hacer una casa de ladrillo.»

Gastón: «Yo creo que sé cómo podía hacer para que el cartón no se moje: primero lo hacía de cartón y después la recubría con chapa.»

Ezequiel: «Pero se caía todo abajo...»

Gastón: «No, porque la chapa la ponés en la tierra...»

Los niños se están imaginando la situación y se centran en dos cuestiones. Una es la precariedad de la casa, que se relaciona con una de las regularidades seleccionadas como contenidos: el problema de la vivienda. Pero también dan importancia a otro aspecto que nosotros no habíamos contemplado: al hecho de que José construyera por sí mismo su casa (sea de chapa o ladrillo). En producciones realizadas luego del diálogo, los alumnos escriben que les gustó «que él solo pudiera construir su casa» (G), «que él salió a buscar su casa, territorio, y nunca se rindió» (R.H.).

Esta cuestión fue muy significativa a lo largo de la secuencia, porque influyó en la visión que los alumnos construyeron sobre los migrantes. Los niños encontra-

ron por sí mismos una razón importante para valorarlos: los pensaron como personas que afrontaron situaciones difíciles y pudieron superarlas «con sus propias manos». Volveremos sobre esta cuestión, que es central desde los propósitos de la secuencia.

Otro aspecto «fuerte» para los alumnos de la historia de José es el de la discriminación. Les llama la atención que *los porteños los insulten*. También recuperan del testimonio aspectos de vida cotidiana y cuestiones afectivas, que suponen valoraciones positivas; por ejemplo, señalan «la atención que le prestaban a sus hijos», «qué unidos eran». Además, se trata de consideraciones que dan cuenta de que los alumnos, al aprender historia, están pensando en personas «de carne y hueso».

La docente, a lo largo del diálogo, va introduciendo preguntas relacionadas, por ejemplo, con los factores de expulsión y de atracción, pero todavía no con el estatus de cuestiones más importantes que las que recuperan los alumnos, ni con explicaciones declarativas de estos factores.

Finalizado el trabajo con la historia de José, los alumnos analizan dos transcripciones de entrevistas a migrantes internos, Victorio y Alejandrina, realizadas por alumnos de años anteriores. Espontáneamente, piensan los nuevos testimonios desde el anterior; es decir, al comentarlos, se remiten a sus semejanzas y diferencias con la experiencia de José. Por ejemplo, un alumno dice:

Ezequiel: «En la de José y en ésta hablan del cine; porque acá dice: cuando llegué a Buenos Aires [...] yo no conocía el cine... Se ve que vivían en la misma zona, porque en esa época no podía haber muchos cines [...] Los dos mencionan el cine... Por ahí, Alejandrina pasó por ahí y se encontró con José.»

En un grupo, al comentar la historia de Victorio, van intercalando referencias personales con otras que suponen generalizaciones, hablan de «los que migran»:

Pamela: «Victorio vivía en Gualguay, Entre Ríos. Era nieto de italianos. [...] Se venían a vivir porque no había mucho trabajo, allá. Después se vino acá, a la Argentina [*sic*] y dijo que necesitaban obreros.»

Heidi: «Y en ese tiempo también se usaba que venían de muchas partes...»

Ana: «Sí, porque la gente empieza a venir, empezaba a migrar ya la gente.»

Pamela: «Que allá [*sic*] en Buenos Aires había mucho trabajo, y allá donde estaba no había tanto, porque había...»

Heidi: «Porque en ese tiempo, porque en su provincia no había mucho trabajo, la cosa estaba muy difícil...»

Luego de estas primeras lecturas, se propone a los alumnos que piensen qué hay en común y de diferente entre las tres historias. Se trata de una forma de orientarlos a buscar regularidades entre los tres testimonios. Se incluyen las diferencias, para no promover la elaboración de

generalizaciones esquemáticas. Esta actividad ayuda a los alumnos a «despegarse» de un personaje, a avanzar hacia la experiencia migratoria; es un paso más en el trabajo de conceptualización. Los alumnos ya no hablan en singular de José o de Victorio, sino de «los tres», de «todos». Veamos ejemplos de las regularidades que encuentran:

Intervenciones en diálogos:

Ezequiel: «¡Ahora encontré algo de parecido entre los tres!: que los tres vinieron acá a Buenos Aires por el trabajo...»

Matías: «Que todos venían a buscar trabajo.»

Rocío H: «Que tenían amigos.»

XX: «Que vinieron en tren.»

Alan: «Que los dos, Victorio y José, trabajaban en una fábrica.»

Alexis: «Sí, pero Alejandrina no.»

Gastón: «En una casa de familia.»

Docente: «¿Quién más trabajó en casa de familia?»

Varios: «La mujer de José.»

Rocío R.: «Los tres eran argentinos.»

Matías: «Venían de distintas provincias.»

Rocío H.: «Discriminaban a los que venían del Interior.»

Rocío R.: «[...] les decían *cabecita negra*.»

En producciones escritas se van sistematizando regularidades. Con el sujeto de «Los tres» o «Todos», los alumnos escriben:

– Vivían en el campo [...] los tres criaban animales.

– No encontraban trabajo en su provincia.

– Vinieron a Buenos Aires por trabajo.

– Vivían en villas.

– En Buenos Aires tenían: radio, cine, más comunicación.

– Se sintieron tristes al dejar sus provincias.

– Al primer, al segundo día o tercer día consiguieron trabajo en Buenos Aires.

– Les gustaría volver a su provincia natal.

En actividades posteriores, los alumnos van incorporando nuevas regularidades, como que los migrantes «eran pobres» o que «se encontraban con gente de la misma provincia». También generalizan, introduciendo matices, el problema de la vivienda.

Un paréntesis en el relato

Revisaremos las situaciones de aula caracterizadas des-

de algunas observaciones vinculadas con los problemas didácticos iniciales.

• *Una observación sobre el aprendizaje de conceptos:* Aprender un concepto supone un trabajo intelectual de construcción que sólo es posible sobre la base de las conceptualizaciones previas. Las situaciones recién presentadas llevaron a poner «en funcionamiento» dichas conceptualizaciones: los alumnos analizaron las historias de los migrantes desde sus marcos de referencia. Pero, al mismo tiempo, el trabajo realizado llevó a enriquecer sus conceptualizaciones en dirección a los conceptos a enseñar. En estas situaciones, los alumnos aprendieron aspectos de las experiencias migratorias que antes no conocían. Están en un proceso de aprendizaje de conceptos; todavía no alcanzaron una suficiente tematización: no se explicitan a nivel declarativo las categorías de análisis que se están usando a nivel instrumental.

Los alumnos están reconstruyendo las regularidades que hay entre las experiencias de diferentes migrantes. En un sentido, están avanzando de lo particular a lo general. Pero esto no supone un camino inductivo que va «del hecho al concepto», dado que los alumnos, incluso al analizar el primer testimonio, ya lo hacen desde conceptualizaciones que funcionan como ideas generales: lo que pueden abstraer es en función de ellas y no solamente de los datos del testimonio.

• *Una observación sobre la enseñanza de conceptos:* La docente propone leer materiales estrechamente relacionados con los contenidos a enseñar y al mismo tiempo significativos para los alumnos; promueve que los alumnos los interpreten. La docente tiene, en sus marcos de referencia, las categorías de análisis para explicar los movimientos migratorios, las regularidades propias de las migraciones internas. Desde este marco, pero a la vez en función de lo que los alumnos pueden interpretar, orienta la reflexión para promover aproximaciones sucesivas a los contenidos.

En esta fase, la docente no presenta explicaciones sobre categorías ni regularidades; es decir, no presenta todavía los aspectos declarativos de los conceptos en estudio. Pero se preocupa por enriquecer las conceptualizaciones que los alumnos usan en esa dirección.

• *Una observación sobre la articulación entre aspectos procedimentales y conceptuales:* Antes de diseñar y tomar entrevistas, los alumnos analizan entrevistas ya realizadas. Las usan para conocer las historias de los migrantes. Si bien el eje está puesto en el conocimiento de la experiencia migratoria, es decir, en los aspectos conceptuales de los contenidos, al mismo tiempo los alumnos también están aprendiendo aspectos procedimentales: por un lado, el análisis, están analizando para conocer; por otro lado, los alumnos están aprendiendo qué es y para qué sirve una entrevista.

En las transcripciones de las entrevistas trabajadas, además de la historia del migrante, está representada la interacción entrevistador-entrevistado, que también fue

recuperada por los alumnos. Por ejemplo, al leer la entrevista de Victorio, Matías critica al entrevistador porque hizo una pregunta cuya respuesta ya había dado el entrevistado. La crítica alude a un aspecto central de la dinámica de una entrevista: la necesidad de ajustar en el momento las preguntas prediseñadas en función de lo que el entrevistado va diciendo.

• *Una observación sobre la estructura de la secuencia didáctica:* Se inició con una exposición sobre el marco histórico a partir de 1930; luego se trabajó con los testimonios de José, Victorio y Alejandrina; a continuación hubo situaciones de lectura de textos (nuevamente, sobre el marco histórico), y una exposición del docente sobre el crecimiento de Buenos Aires y la formación del Gran Buenos Aires y de las «villas miseria». En estas situaciones, se establecieron relaciones entre los testimonios analizados y la nueva información. Esto responde a la idea de ir avanzando, a lo largo de la secuencia, en un «ida y vuelta» entre las historias particulares y el contexto histórico para promover la articulación entre lo particular y lo general.

El aula nuevamente

Como primer paso para elaborar el diseño de la entrevista, se propone a los alumnos comenzar a elaborar preguntas. Veamos el trabajo que, en 15 minutos, hicieron dos grupos:

Dos alumnas dialogan mientras elaboran las preguntas:

Pamela: «¿Cuántos años tiene? No, ¿cuál es su nombre?»

Stephany: «¿Cuál es su nombre? ¿Por qué vino a este lugar? Estoy poniendo; ¿Por qué decidió venir a capital?»

Pamela: «¿Cuáles fueron...cuál es su trabajo?»

Stephany: «Eh...¿cuál es su trabajo antes...eh...¿cómo era su trabajo antes de venir acá?»

Pamela: «¿Dónde vivía antes de venir acá?, mejor...»

Stephany: «Y después la que yo te digo... Vamos a terminar ya. Éstas son las preguntas: ¿Cuál es su nombre? ¿Por qué eligió venir acá? ¿Cuántos años tiene? ¿Dónde vivía antes de llegar a la Argentina [sic]? ¿En qué trabajaba en su provincia? Y ¿En qué trabajó acá? Y... ¿Cuál fue su... Por qué tomó la decisión de venir acá en vez de ir a otro lado?»

Producción escrita de Heidi:

¿De dónde es?

¿Por qué llegó a Buenos Aires? ¿Y por qué no fue a otro país?

¿Cómo se sintió al llegar a Buenos Aires?

¿Consiguió trabajo al instante?

¿En qué año llegó a Buenos Aires?

¿Recibió ayuda para conseguir trabajo?

¿A qué casa llegó?
 ¿En qué vino a Buenos Aires?
 ¿Lo ayudaron económicamente?
 ¿De qué trabajó?
 ¿De qué trabajaba en su provincia?

Los niños formulan con fluidez preguntas que son pertinentes para conocer la experiencia migratoria en estudio. ¿Qué saberes están involucrados en estas preguntas? Los alumnos buscan las razones de la migración y de la elección del lugar de destino; subyace la idea de que el trabajo tiene relación con lo anterior. Pero esto no está explicitado; parece un saber en acción, no tematizado. Pareciera que el trabajo previo de la secuencia permitió a los alumnos construir un marco conceptual desde el cual elaborar las preguntas; el aspecto conceptual orienta al procedimental.

A partir de aquí las intervenciones docentes se van a centrar, cada vez más, en la tematización y sistematización de los contenidos en su nivel declarativo, siempre en relación con los saberes que los alumnos ya tienen.

La docente propone armar un cuestionario único para la entrevista, tomando y ordenando por temas las preguntas elaboradas por los grupos. Los niños tienen claro el sentido del ordenamiento; uno de ellos dice «para no cambiar todo el tiempo de tema durante la entrevista». Desde la docente, además, esta actividad tiene como finalidad que los alumnos analicen la pertinencia de las preguntas y que avancen en la tematización, dado que agrupar las preguntas por temas supone definirlos y caracterizarlos.

En el trabajo para definir cada uno de los temas, se parte de las preguntas elaboradas por los alumnos. Para caracterizar el tema, la docente explica, de manera general y de modo sistemático, algunas de las categorías, como los factores de expulsión y de atracción, y balance. Elaborar el diseño no es un trabajo solamente «procedimental», sino una instancia para avanzar en el aprendizaje de conceptos. En otros casos, los temas quedan más «pegados», por ahora, a las historias de vida.

Los alumnos establecen los temas del diseño por orden cronológico. Son los siguientes: datos personales, vida en su provincia, factores de expulsión, factores de atracción, el viaje, la llegada a Buenos Aires, la vivienda, el trabajo, en «otros aspectos» incluyen la discriminación y, por último, el balance de la experiencia migratoria. Éstas son algunas de las preguntas del diseño definitivo:

Sobre *vida en su provincia* (antes de venir):

- 1) ¿Cómo era su vida en La Pampa?
- 2) ¿Qué actividad tenía? (¿Cómo eran sus ingresos?)

- 3) ¿Cómo era el lugar dónde vivía? (pueblo o ciudad, vivienda, servicios, transporte)

Los paréntesis indican aspectos a focalizar, en función de lo que el entrevistado vaya respondiendo.

La vida en Buenos Aires

a) Sobre *la llegada*:

1. ¿Cómo se sintió al llegar a Buenos Aires?
2. ¿Tenía familiares acá?
3. ¿Cómo fueron sus primeros días en Buenos Aires?

b) Sobre *la vivienda*:

1. ¿Cómo se instaló? (barrio, villa, pensión, etc.)
2. ¿Cómo era ese lugar? (descripción de la casa)
3. ¿Cómo se sentía en ese lugar?

El balance (o conclusión)

¿Hoy cree que tomó la decisión correcta al venir a Buenos Aires? ¿Por qué?

Parte del trabajo sobre el diseño consiste en simulacros de entrevista: la docente actúa «de entrevistada» para llevar a los alumnos a reflexionar sobre cómo conviene formular las preguntas en función de la información buscada, y sobre cómo reformularlas en relación con las respuestas de un entrevistado que no conoce nuestro diseño y que, probablemente, nos lo «desordene».

La tarea de análisis se inicia en la clase siguiente a la primera entrevista. En primer lugar, la docente retoma las categorías ya explicadas y pide a los alumnos que busquen en el testimonio producido indicadores de las mismas; por ejemplo, en relación con los factores de expulsión, los alumnos, releyendo el testimonio, responden:

Ana: «Acá arriba... ¿Por qué usted dice que la vida en su provincia era fea? Porque vos trabajabas y no veías ningún porvenir. Tenías poquitas monedas...»

Ezequiel: «¿Por qué decidió irse de su provincia? Por ese motivo, que no tenía trabajo. Me vine a Buenos Aires en el año 63. También sufrí muchísimo [...] A la nena más grande la traje de 5 añitos y había que correr. No eras muy bien vista cuando tenías una criatura para trabajar en Buenos Aires. Eras mal mirada. No vivía estable en una casa. Trabajaba aquí, trabajaba allá. En fin, muy duro...»

Rocío H.: «¿Cómo fue que se decidió a venir? Porque pasaba esto: acá habitaba una hermana mía que se llamaba Margarita. Entonces ella vino primero, después yo le mandé a decir "mirá, estoy mal de situación, estoy mal". Entonces me hizo traer a trabajar a Moreno, a una casa de familia.»

En cierto sentido, se trata de un trabajo inverso al realizado con los primeros testimonios: se exige a los alum-

nos que «miren» el testimonio desde categorías conceptuales predefinidas, pero sabiendo que los alumnos, a su modo, las comprenden, que están incorporadas en sus marcos de referencia.

En segundo lugar, los alumnos comentan sobre otros aspectos de la entrevista, estableciendo relaciones con los testimonios anteriores. En función de estos comentarios y de conocimientos compartidos que ya venían «circulando» a lo largo de las clases, la docente explica y sistematiza nuevas categorías de análisis. Para explicar cada categoría, se va realizando con los alumnos una síntesis de las regularidades sobre la misma en los testimonios trabajados, y se establecen relaciones con el contexto histórico. Las explicaciones incluyen instancias donde la docente sistematiza la categoría o regularidad, de modo despersonalizado.

Las categorías finales incluyeron tanto categorías generales para estudiar los fenómenos migratorios como regularidades propias de las migraciones internas. Fueron las siguientes: factores de expulsión, factores de atracción, cadenas migratorias, el problema de la vivienda, el trabajo de los migrantes en Buenos Aires, el problema de la discriminación, el balance de la experiencia migratoria y los sentimientos propios de los migrantes.

Como trabajo final de la secuencia, propusimos a los alumnos que elaboraran una caracterización general de cada una de las categorías trabajadas, a modo de conclusión. Los alumnos no alcanzaron «la versión disciplinar» de estas categorías, la distancia entre contenidos enseñados y contenidos aprendidos es inevitable. Pero sí avanzaron en su dirección.

Presentaremos una de estas producciones, sobre la categoría de «sentimientos»; pero antes, explicaremos por qué tomamos esta categoría como contenido. Primera razón: porque es una categoría útil para analizar cómo juegan en la experiencia migratoria los factores subjetivos (la ambivalencia entre la tristeza y la esperanza, la duda, la inseguridad, los temores). Son sentimientos recurrentes en los migrantes, que influyen en la decisión de migrar, de quedarse o retornar.

La segunda razón requiere de algunas aclaraciones. El análisis presentado se centra en la articulación entre aspectos conceptuales y procedimentales de los contenidos. En la experiencia realizada, los aspectos actitudinales fueron igualmente relevantes y, en parte, se relacionaron con la intención de brindar a los alumnos conocimientos para cuestionar los prejuicios hacia los inmigrantes de países limítrofes en la actualidad.

Los alumnos conocían «el discurso» de la discriminación, decían que es algo «malo», que no hay que discriminar. Pero, conocer este «discurso» no es suficiente para modificar las actitudes discriminatorias. De acuerdo con Novaro, una condición para respetar la diversidad es conocerla; en consecuencia, los aspectos actitudinales de los contenidos deben sustentarse en los conceptuales (Novaro, 1999). La reflexión sobre los sentimientos de

los migrantes (y sus razones) es una forma de conocer al otro. Este aspecto adquiere especial relevancia en escuelas en las que se vive el problema de la discriminación.

El curso en el que hicimos la experiencia tiene quince alumnos –casi todos de familias humildes–: tres peruanos, dos bolivianos, un uruguayo y un misionero; el resto son porteños (nacidos en Buenos Aires). Es un curso en el que son frecuentes las actitudes de marginación y desvalorización hacia los inmigrantes.

Nuestra experiencia no eliminó mágicamente este problema pero, cuando se analizó la discriminación en los testimonios, surgieron acaloradas discusiones entre los alumnos en torno a sus propias actitudes discriminatorias. Creemos que la experiencia sirvió para que los niños comenzaran a «mirarse» entre sí de otra manera. Cuando trabajaban en grupo sobre las entrevistas, una nena porteña preguntó a sus dos compañeras, una peruana y otra boliviana, por su propia experiencia migratoria: cómo se sintieron, cómo fue su adaptación. Era la primera vez que tocaban el tema...

Veamos la caracterización escrita por dos alumnas porteñas, sobre la categoría de «sentimientos»:

Las personas que migraron a Buenos Aires tuvieron *sentimientos* como: miedo, esperanza, dudas, tormento, alivio, tristeza.

En algunos casos tuvieron *miedo*, porque, cuando estaban en sus provincias, se comentaba que, en Buenos Aires, robaban criaturas.

En otros casos tuvieron *esperanza*, porque algunos migrantes no tenían trabajo en sus provincias, y tenían esperanzas de que en Buenos Aires había trabajo fijo.

Algunas personas, cuando estaban en viaje a Buenos Aires, tenían *dudas* que si en Buenos Aires había mejores posibilidades de progresar que en sus provincias.

Algunas personas sintieron *tormento*, por la gran diferencia que tiene Buenos Aires, a comparación de sus provincias.

Las personas que sintieron *alivio* fue porque, en su provincia, no se sentían cómodos o bien con su familia, y pensaban que, si se iban, se sentirían más libres.

Las personas que sintieron *tristeza*, fue porque extrañaban a su provincia.

En general, todos sentían *tristeza* y *dudas*. Porque, cuando uno se va de su provincia, siempre hay algo que extraña, por ejemplo, su familia, su casa, sus costumbres...

Algunas personas, cuando iban en el transporte, sin saber adónde irían, sentían *dudas* porque no sabían adónde pudieran llegar para encontrar trabajo, buen alimento, buena educación, etc.

En esta producción, las alumnas pudieron «meterse en la piel del otro». En ella se plasman, en forma integrada, aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales: *a)* conceptuales, porque hay una comprensión de las regularidades en un aspecto de la experiencia migratoria que las alumnas no tenían antes de la enseñanza, y que suponen una descentración para adoptar el punto de vista del otro; *b)* procedimentales, porque este texto es producto del trabajo de análisis, diseño y realización de

entrevistas y porque la escritura misma es un modo de construir conocimiento social; c) por último, esta producción incluye aspectos actitudinales: podemos reconocer en ella un acercamiento al «otro» desde el respeto y el conocimiento, y no desde el prejuicio.

Señalamos, al comienzo, que no pretendíamos presentar un modelo de enseñanza; tuvimos aciertos pero también muchas dificultades. Los alumnos lograron aprendizajes significativos, pero seguramente no fueron los mejores posibles. Creemos que el valor de la experiencia radica en el intento de afrontar, en «el fragor del aula», la búsqueda reflexiva de mejores formas de enseñanza.

Ante nuestra realidad social, tan angustiante, sostenemos la esperanza de que enseñar mejor ciencias sociales puede aportar un granito de arena, por minúsculo que sea, para construir un mundo más justo. Esto es una expresión de deseo. Ojalá así sea...

NOTAS

¹ Basado en la conferencia «*Problemas en la enseñanza de conceptos sociales*» presentada en las III jornadas nacionales: enseñar a través de la ciudad y el museo. Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina, 27 de noviembre de 2000.

² La secuencia didáctica pertenece a un trabajo realizado en el año 2000 desde la Dirección de Curricula de la Secretaría de Educación del GCBA, por un equipo conformado por Beatriz

Aisenberg (coordinadora), Vera Carnovale y Alina Larramendy. En el diseño de la secuencia se retomaron lineamientos del «Proyecto de Historia Oral en escuelas de las Zonas de Acción Prioritaria», dirigido por Dora Schwarzstein, realizado en 1998-99 por el Programa de Historia Oral de la FF y LUBA y la Secretaría de Educación del GCBA, subsidiado por la Fundación YPF. La descripción de la secuencia didáctica implementada se presenta en: Aisenberg, Carnovale y Larramendy (en prensa): «Una experiencia de historia oral en el aula: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930». Documento de actualización curricular. Dirección de Curricula de la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

³ El análisis se basa en los registros de todas las clases de la secuencia (realizados por dos observadoras y con dos grabaciones) y en las producciones escritas por los alumnos.

⁴ Un análisis focalizado en los aspectos actitudinales de los contenidos de la secuencia didáctica se desarrolla en la comunicación «Una experiencia de enseñanza sobre migraciones. Conocer la diversidad para respetarla», presentada en el XII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Oviedo. Abril de 2001.

⁵ La «historia de José» fue extraída del *Manual de Ciencias Sociales para sexto año de EGB*. Editorial Estrada, Bs. As., 1997.

⁶ *Villa* alude a las «villas miseria», asentamientos precarios en terrenos baldíos (generalmente fiscales) que no cuentan con servicios básicos como agua corriente, desagües cloacales, etc.

⁷ En Buenos Aires, los alumnos llaman a la docente *Señorita* o *Seño*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISENBERG, B., CARNOVALE, V. y LARRAMENDY, A. (en prensa): «Una experiencia de historia oral en el aula: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930». Documento de actualización curricular. Dirección de Curricula de la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

AISENBERG, B. (2000). Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales, en Castorina, J.A. y Lenzi, A. (comps.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.

GUYON, S., MOUSSEAU, M.J. y TUTIAUX-GUILLON (1993). *Des nations á la Nation. Apprendre et conceptualiser*. París: INRP.

MAESTRO, P. (1994). Procedimientos versus metodología. Los procedimientos desde la disciplina y la metodología didáctica, en *Los procedimientos en Historia. Iber*, 1, julio/94. Grao Educación, Barcelona.

NOVARO, G. (1999). «Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos». *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 18.

TERIGI, F. (1996). Aportes para el debate curricular: sobre conceptos, procedimientos y actitudes. *Novedades Educativas*, 64.

SCHWARZSTEIN, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

