



## **ENSEÑAR EN LA DIVERSIDAD**

Una investigación en escuelas  
plurigrado primarias

*Mirta Castedo*  
*Claudia Broitman*  
*Isabelino Siede*  
*(compiladores)*



# ENSEÑAR EN LA DIVERSIDAD

Una investigación en escuelas plurigrado primarias

Mirta Castedo  
Claudia Broitman  
Isabelino Siede  
(Compiladores)



Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Edición: Libros de la FaHCE

Diseño: D.C.V. Celeste Marzetti

Tapa: D.C. V. Daniela Nuesch

Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Samanta Rodríguez

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2021 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1994-6

Colección Estudios/Investigaciones; 74

---

**Cita sugerida:** Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.). (2021). *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/Investigaciones ; 74). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/176>

---



Licencia Creative Commons 4.0.



**Universidad Nacional de La Plata**  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

**Decana**

Ana Julia Ramírez

**Vicedecano**

Mauricio Chama

**Secretario de Asuntos Académicos**

Hernán Sorgentini

**Secretario de Posgrado**

Fabio Espósito

**Secretario de Investigación**

Juan Antonio Ennis

**Secretario de Extensión Universitaria**

Jerónimo Pinedo

**Prosecretaria de Gestión Editorial y Difusión**

Verónica Delgado



# Índice

<a href="#">Agradecimientos</a> .....	11
<a href="#">Presentación</a>	
<i>Limber Santos</i> .....	13
<a href="#">Introducción</a>	
<i>Mirta Castedo, Isabelino Siede y Claudia Broitman</i> .....	31
<a href="#">La diversidad como ventaja en clases de Matemática de primaria</a>	
<i>Claudia Broitman, Mónica Escobar e Inés Sancha</i> .....	51
<a href="#">Matemática en aulas plurigrado: atender a la diversidad desde la planificación</a>	
<i>Mónica Escobar</i> .....	97
<a href="#">Una secuencia de enseñanza en aulas plurigrado rurales: “Migraciones hacia Argentina”</a>	
<i>Isabelino Siede y Mirta Castedo</i> .....	119
<a href="#">La enseñanza de Ciencias Sociales en aulas plurigrado desde un enfoque problematizador</a>	
<i>Isabelino Siede, Lucía Condenanza y Stefania Suárez Arrébola</i> .....	141
<a href="#">La enseñanza de la migración masiva a la Argentina en multigrados rurales: el lugar de la salida didáctica</a>	
<i>Adriana Serulnicoff y María Belén Deladino</i> .....	171
<a href="#">Planificar situaciones de lectura y escritura en una secuencia para estudiar las migraciones. Rastros de la construcción de saber en las escrituras de los niños</a>	
<i>Mirta Castedo</i> .....	197
<a href="#">Prácticas de lectura en el estudio de las migraciones en aulas plurigrado</a>	
<i>María Dapino y Yamila Wallace</i> .....	259

[Tramas de escritura en el aula plurigrado](#)

*Mirta Castedo* ..... 297

[Talleres de formación docente sobre la enseñanza de la lectura  
y la escritura en escuelas rurales](#)

*Gabriela Hoz y Agustina Peláez* ..... 361

[Acerca de los autores](#) ..... 425

A las escuelas rurales, a sus maestros y maestras, a sus chicos y chicas. Porque no siempre son acompañados en la construcción de sus historias y porque a veces, en las rurales, solo se ve que “hay pocos chicos”, sin entender los complejos desafíos que enfrentan cada día.



## Agradecimientos

A los maestros de las escuelas rurales plurigrado que nos enseñaron todo lo que aquí compartimos: Andrea Benítez, Inés Caregall, Eugenia Casariego, Érica Eguía, María del Carmen Funaro, Celia Maggiori, Luis Olivera, Mariela Sallago, Laura Simonetta y muchos otros que abrieron las puertas de sus aulas y participaron de encuentros y talleres. Un recuerdo y agradecimiento especial para María Monserrat Apaolaza, Montse, quien lamentablemente ya no podrá encontrarse con este libro. Y, desde luego, a todos los chicos y las chicas.

A los compañeros que formaron parte del equipo de investigación o extensión en distintos momentos: Mariana Bianchi, Fernanda Caratolli, Celeste Carli, Cristian Casco, Noelia Gallego, Natalia Gette, Aldana López, Alejandro Lorenzetti, Samanta Martín Aristizábal, Alejandra Omelusik, Alejandra Paione, Marialina Pedrini, Leticia Peret, Magalí Pérez Fernández, María del Carmen Reinoso, Natalia Sansalone, José Ignacio Urretabizkaya y María Victoria Vázquez. Y muy especialmente, a Irene Laxalt y María Regina Usandizaga, a quienes les debemos aún seguir escribiendo.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, porque aloja e impulsa nuestros proyectos de extensión e investigación y porque todos los días crea oportunidades de formación de equipos y de vínculo con comunidades.





## Presentación

Este libro representa un exhaustivo trabajo de investigación en aulas plurigrado. Constituye, por tanto, un extraordinario avance en la demostración del potencial que estas aulas ofrecen para el aprendizaje, a partir de las interacciones que se producen entre aprendientes asimétricos. Supone además, un amplio conjunto de señales heurísticamente prometedoras en la construcción de una enseñanza que tome en cuenta la diversidad como un valor y no como un obstáculo.

“Enseñar en la diversidad. Una investigación en escuelas plurigrado primarias” interpela a toda la educación a partir de lo que la escuela rural es capaz de mostrar. En este sentido, las proyecciones y alcances de este libro son insospechados. No se trata solo de dialogar con los docentes de escuelas rurales; se trata de un libro dirigido a todos los docentes, además de investigadores y estudiantes, dado que, bien miradas, las escenas didácticas aquí investigadas ocurren o pueden ocurrir en cualquier ámbito educativo.

La consideración de las aulas plurigrado como objeto de estudio, bajo la sospecha de que allí se producen acontecimientos de aprendizaje y de enseñanza dignos de ser analizados, es relativamente reciente. Sin embargo, en la última década asistimos a una proliferación de estudios al respecto que, en términos generales, señalan las ventajas y las complejidades de los plurigrados. Las ventajas para el aprendizaje, así como las complejidades y desafíos para la enseñanza aparecen como denominadores comunes de gran parte de estos estudios. El aprender con otros, la circulación de saberes, las tensiones entre lo común y lo diverso, el escalonamiento y la penetrabilidad, las asimetrías en el aprendizaje, son conceptos que suelen fundamentar la construcción incipiente de una didáctica propia.

No obstante, Mirta Castedo, Claudia Broitman y Isabelino Siede compilan una serie de aportes que adquieren un carácter singular. Nos muestran una cartografía a una escala mucho mayor que las habituales. No se trata ya de consideraciones de carácter general sobre los plurigrados, sino de detallar escenas concretas y analizar el corazón mismo de la vida cotidiana de estas aulas, buscando allí claves esclarecedoras. Nos presentan un trabajo profundamente analítico en el que los detalles cuentan. Es que en las aulas plurigrado todo se juega en los detalles, en las interacciones mínimas, en los movimientos intelectuales y corporales sutiles, en las maneras cotidianas de considerar los saberes que circulan y se transforman cada vez...

Esta construcción surge de diversos ámbitos de reflexión e investigación académica sobre las prácticas educativas en las aulas plurigrado. Son pocos años de desarrollo, aun cuando dan cuenta de una realidad que ha existido a lo largo de todo el siglo XX. Dicho conjunto de acciones ha dado lugar al constructo teórico de la didáctica plurigrado con sus distintas denominaciones: *multigrado*, *classes multisseriadas*, *multigrade teaching*, entre otras.

Si bien la identificación de la didáctica plurigrado con la planificación de las prácticas de enseñanza es directa, la estructura teórica no se reduce a la planificación. También incorpora en la reflexión, la investigación y la formación, el abordaje de lo que para Antoni Zabala (1997) son los elementos de la práctica educativa. La consideración de estos elementos abre la posibilidad de desarrollar investigaciones académicas que vayan más allá de la prescripción técnica y supongan dar cuenta de cómo se configuran esos elementos en un aula plurigrado. Tales elementos están presentes en todas las prácticas, pero considerar cómo se manifiestan particularmente en las aulas plurigrado es un ejercicio potente e interesante. No son nada extraños: tienen que ver con tres elementos iniciales que hacen a las materialidades del aula: los tiempos, los espacios y los recursos (Santos, 2011). No hay aula ni enseñanza sin que estos tres elementos tengan presencia y algún tipo de manifestación. Es evidente que se enseña en un espacio y este es un espacio áulico, de tal modo que el concepto de aula está asociado al de un espacio donde ocurren algunas cosas. Sin embargo, el concepto de aula no remite necesariamente al salón de clases y sus materialidades: las paredes, las carteleras o el mobiliario; también remite a algunas categorías conceptuales: el frente del salón, los rincones o las comisiones

de trabajo. Para describirlas e interpretarlas es necesario ir más allá de los elementos materiales, se debe apelar a comprender los acontecimientos y los actores que los protagonizan. Por lo tanto, es aula en tanto haya actores que actúen allí, enseñantes y aprendientes que tomen decisiones. De lo contrario es solo un salón de clases que también puede ser usado para otros fines: recinto de reunión de un grupo de productores, lugar de una asamblea de vecinos o sala de baile. El salón no es el aula y el aula es el salón u otro territorio donde los actores protagonizan procesos, algunos de los cuales son del orden de las enseñanzas y otros del orden de los aprendizajes.

Tampoco hay posibilidad de enseñanza sin una dimensión temporal. Esa dimensión está directamente vinculada con la planificación porque esta supone administrar los tiempos de enseñanza. Algunos son tiempos didácticos de corta duración que están identificados con la jornada escolar y por lo tanto con la planificación diaria. Pero esta última no sería nada ni tendría el mismo valor si no se enmarcara en tiempos de larga duración. Estos están vinculados con las secuencias de enseñanza, los proyectos y otras modalidades de planificación periódica que, de algún modo, ayudan a mantener ciertos equilibrios.

No es posible pensar el aula plurigrado solo a partir de esas materialidades. Hay otros elementos, como el de la organización social de la clase y muy particularmente el de las relaciones interactivas, lo cual supone considerar cómo interactúan los alumnos entre sí y estos con el docente. Este factor es clave para pensar el potencial que tienen los grupos plurigrado para aprender, y también resulta clave para pensar estos fenómenos en escenarios que no son formalmente multigraduados. Muchas investigaciones parten de hipótesis teóricas sobre el potencial para aprender en las aulas plurigrado y con frecuencia ese potencial está fundado en la existencia de relaciones interactivas entre pares asimétricos respecto del saber. La lista de elementos de las prácticas educativas se completa con los mecanismos de evaluación y con el que constituye la escena fundacional de lo didáctico, que es la organización de los saberes. Este tiene que ver con la organización de los contenidos programáticos y no programáticos. Se trata de un elemento que condiciona a todos los demás y de ahí su carácter fundacional: su organización determina la organización de todos los restantes.

En torno a las posibles definiciones de plurigrado desde la didáctica, han circulado diversos conceptos, tanto referidos a la enseñanza, al aprendizaje o

a los saberes. En relación con la enseñanza, además de la atención a la diversidad desde lo didáctico; a aprendizajes diversos, enseñanzas diversificadas y el cuestionamiento al esquema clásico de la escuela moderna signado por la homogeneidad de los grupos que aprenden y la uniformidad de la enseñanza, cabe agregar el problema de la correspondencia edad –grado– grupo clase. Las experiencias plurigrado no eliminan la graduación, sino que rompen la linealidad de esa correspondencia.

Desde el aprendizaje, las afirmaciones sobre el potencial para aprender basado en las relaciones asimétricas de los aprendientes y la idea de que el aprendizaje necesita de las asimetrías llevan a pensar que en las aulas plurigrado se aprende como en la vida misma. Se produce un grado mayor de naturalización de las relaciones entre aprendientes en torno al saber.

Desde los saberes estas asimetrías desencadenan y sostienen la circulación de los mismos (Santos, 2007; 2011) y permiten el análisis de dos categorías conceptuales: la transposición didáctica de Yves Chevallard (1991) y las ideas directrices de escalonamiento y penetrabilidad de Carlos Vaz Ferreira (1957). La primera opera en la explicación de las transformaciones de los saberes en su circulación, sobre todo en las etapas previas a su incursión en el aula. La segunda marca un cuestionamiento temprano a la graduación y a las prácticas de enseñanza por ella determinadas.

La didáctica plurigrado en sus distintas variantes terminológicas y de alcance conceptual, es una disciplina relativamente reciente. Es en la última parte del siglo XX y primera del siglo XXI que se concentra la mayor parte de las producciones académicas que han tenido como objeto de estudio el fenómeno didáctico del plurigrado.

Si se analizan las investigaciones sobre aulas plurigrado que en los últimos 20 años se han realizado en los contextos iberoamericano y anglosajón, nos podemos encontrar con dos grandes categorías. Por un lado, el saber didáctico sobre plurigrado, esto es, los productos del conocimiento que refieren a los acontecimientos didácticos existentes. Por otro lado, los productos y conocimientos que aluden a los acontecimientos didácticos que deberían existir y que se pueden considerar como conocimientos de orden técnico.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Las consideraciones acerca de las categorías y tendencias en investigaciones sobre didáctica plurigrado en diferentes contextos corresponden a Santos (2018).

Las categorías del primer tipo se diferencian entre sí por la definición del énfasis puesto en el objeto de estudio. Aunque este siempre es el aula plurigrado, algunas investigaciones se detienen en las prácticas de enseñanza, otras en los alumnos y su aprendizaje, en los docentes y sus percepciones, en la caracterización de las instituciones y sus aulas, en el fondo social y cultural de ellas, en su fondo pedagógico y didáctico, en sus resultados educativos o en las propias investigaciones sobre las aulas plurigrado. Las categorías del segundo tipo se refieren a la prescripción de las prácticas de enseñanza y a la extrapolación de la enseñanza plurigrado a otros escenarios áulicos e institucionales.

Cuando el énfasis está puesto en la enseñanza, las investigaciones suelen descomponer el proceso en los elementos que lo constituyen. Se describen y analizan elementos tales como los tiempos, los espacios, los recursos didácticos, la organización social de la clase, las relaciones interactivas, la organización de los saberes o contenidos curriculares y la evaluación de aprendizajes. En Uruguay se ha desarrollado una investigación que encuadra muy bien en esta categoría y es la del equipo de investigación del Departamento de Educación para el Medio Rural de la Administración Nacional de Educación Pública. En este trabajo se recogen datos empíricos vinculados a las aulas plurigrado de escuelas rurales a partir de la observación y análisis de varios de esos elementos y se caracteriza su manifestación en el escenario de las escuelas rurales.

En cuanto a los conceptos teóricos fundamentales sobre el aula plurigrado como objeto de estudio, esta investigación arroja varios, algunos de ellos confirmatorios de conceptos anteriormente emanados de procesos de reflexión. Entre estos últimos se encuentran las ideas del plurigrado como una atención a la diversidad de lo didáctico, el potencial para aprender en estas aulas que radica en la interacción entre pares asimétricos, el concepto de circulación de saberes entre enseñante y aprendiente y entre los mismos aprendientes, así como la idea de la dinámica didáctica de apertura, diversificación y cierre.

Sin embargo, en la investigación se producen ideas a partir de la interpretación de lo observado, aunque no todas ellas terminan configurando conceptos propiamente dichos. Se trata de categorías descriptivas y de análisis que han dado lugar a posteriores procesos de reflexión y de investigación. Entre ellas están las nociones de tutoría en sus diversas manifestaciones; autonomía,

control y semiautonomía; ubicaciones y desplazamientos de alumnos y docente y el concepto de frente del salón.

En el contexto iberoamericano hay un elemento común en la producción de conocimiento que se manifiesta al menos en los casos uruguayo y mexicano. El estudio ya citado y el que coordinan Rockwell y Rebolledo (2016) parten de programas de formación para docentes y es desde ese lugar que se produce conocimiento teórico y práctico sobre multigrado.

Un énfasis del trabajo de Rockwell y Rebolledo (2016) está puesto en la descripción de los modelos didácticos. El concepto común gira en torno a la tensión entre el grupo como unidad y la diversificación didáctica en términos de simultaneidad. El conjunto de ideas y conceptos producidos se termina englobando dentro de la categoría estrategias didácticas multigrado.

Los estudios realizados en las *escolas multisseriadas ribeirinhas* de Pará marcan un especial énfasis en el currículo materializado en ese tipo de escuelas. Esta materialización del currículo tiene expresión particular en las escuelas rurales debido al plurigrado y también el contexto sociocultural. El énfasis puesto en las interacciones entre pares diversos que aparece en los estudios de Uruguay y México también está presente en los estudios realizados en Pará. En todo caso, la diversidad y la heterogeneidad de las aulas plurigrado aparecen siempre fundamentando la riqueza y el potencial que tienen para estructurar procesos de enseñanza.

Cuando se pone énfasis en el aprendizaje, la idea de heterogeneidad de las aulas se presenta como central a la hora de explicar su riqueza. En Antonio Bustos (2011) y en el contexto anglosajón que él cita reiteradamente, a los términos plurigrado y multigrado se los asocia con otros tales como multiedad, multinivel y multicurso, refiriéndose en todos los casos a los aprendizajes diversos y simultáneos.

Los conceptos principales que aparecen en el contexto español de la mano de Bustos son los de aprendizaje por contagio y fuente intercambiable de conocimientos. El primero da cuenta de un fenómeno producido por la interacción entre pares asimétricos y el segundo, de lo que en Uruguay se ha denominado circulación de saberes.

En las investigaciones que ponen énfasis en las percepciones de los docentes acerca de las aulas plurigrado de escuelas rurales, los términos reivindicación y

victimización aparecen como descriptores de esas percepciones. En la muestra seleccionada, Antonio Bustos describe las carencias del profesorado que llevan a tener percepciones negativas del plurigrado. Sin embargo, esas carencias —de formación específica, relacionada con el contexto geográfico y con la falta de recursos— están presentes de un modo generalizado en todo el mundo.

En las investigaciones realizadas en el nordeste de Brasil y más específicamente en el estado de Bahía, surgen reiteradamente las representaciones negativas sobre las clases *multisseriadas*. Esto ocurre de la mano del silenciamiento sobre la realidad de estas escuelas: aparecen conceptos tales como error gravísimo o mal necesario, adjudicado a la existencia de aulas plurigrado, y tanto en Argentina como en Brasil, estas percepciones de los docentes parecen estar determinadas por la influencia de la graduación o del paradigma seriado urbanocéntrico.

Cuando el énfasis está puesto en la caracterización de las instituciones, la multigraduación emerge como una de las diversidades. Sin embargo, no es la única: aparecen también las diversidades culturales, de nacionalidad, de religiones, de edades y lingüísticas. Desde lo institucional, no obstante, la característica sobresaliente que se presenta siempre determinando la existencia misma del aula plurigrado es la baja escala. Esto da cuenta de la particular ratio docente-alumnos que se produce en instituciones educativas con baja matrícula.

En cambio, cuando el énfasis de las investigaciones se pone en los aspectos sociales y culturales que rodean a la escuela con aulas plurigrado, el concepto clave que aparece es el de comunidad. Al tratarse de escuelas pequeñas y la mayoría ubicadas en ámbitos rurales, el vínculo de estas con la comunidad se vuelve estrecho e imprescindible. Por lo tanto, el factor sociocomunitario es abordado en estos estudios como una característica identitaria de la escuela rural y de sus aulas plurigrado.

De la misma manera, cuando el énfasis está colocado en los factores pedagógicos y políticos, los conceptos pedagogía rural o *pedagogia do campo* se manifiestan como estructuradores de todo análisis de lo didáctico. Tampoco son inocentes los términos educación rural y *educação do campo* en este enfoque, sino que dan cuenta de una corriente de pensamiento que le otorga valor cultural y propio a lo rural. Las expresiones mundo rural, vida rural,

campesinado y población indígena aparecen con frecuencia en este tipo de estudios. Suponen conceptos sociales, antropológicos y filosóficos que sustentan la conformación de movimientos pedagógicos que les otorgan pleno sentido. Parece muy claro que en los estudios brasileños los fondos sociales, culturales, pedagógicos y políticos hacen que la mirada hacia lo didáctico no sea nunca meramente técnica sino atravesada por estas concepciones.

Los resultados educativos que se producen en aulas plurigrado determinan la existencia de una serie de estudios, muchos de ellos en el contexto anglosajón. La mayor parte de ellos no arriba a conclusiones contundentes, aunque tienden a observar mejores resultados de desempeños de aprendizaje en aulas plurigrado respecto a las que no lo son. De todas maneras, la multi-graduación parece estar más defendida y fundamentada desde los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no tanto desde estos estudios que intentan ver la evaluación de resultados finales.

El término metainvestigación o investigación de investigaciones es el que se utiliza cuando algunos estudios como el de EDIMUL (Estudio de la Didáctica Multigrado) de la Universidad de la República en Montevideo, intentan mapear el estado del arte de la disciplina. Por las características de los documentos abordados en la muestra, los trabajos de Bustos en España y de Little en el Reino Unido también podrían ser considerados integrantes de esta categoría. En ambos casos hay recorridos no exhaustivos pero sí muy abarcadores de distintas realidades de plurigrado en todo el mundo.

El concepto de prescripción didáctica está en el lugar central de aquellos estudios que se constituyen como guías o sugerencias para la acción didáctica. Aunque con énfasis diferentes, los trabajos de Roser Boix (1995) en España y de Justa Ezpeleta (1997) en México tienen una impronta prescriptiva, mucho más clara e intencional en el caso de Boix. Sin embargo, en el contexto mexicano la prescripción aparece como imprescindible para la generación de manuales para los docentes e instructores comunitarios. Aunque la conceptualización de multigrado en México y en Uruguay tiene una cantidad importante de puntos en común, los documentos prescriptivos son mucho más abundantes en México, ya que en Uruguay y Argentina las guías y manuales de acción no son tan de recibo por parte de los docentes.

El concepto de extrapolación tiene un lugar central en los estudios que visualizan la existencia de estructuras multigraduadas en otros escenarios más



allá de la escuela rural. Este tipo de estudios está en la frontera de las investigaciones sobre didáctica plurigrado. Dan cuenta de exploraciones incipientes que han ido abandonando la exclusividad del escenario de la escuela rural para observar el mismo fenómeno en contextos áulicos diversos.

Cada una de las categorías desarrolladas aquí no da lugar a una corriente dentro de la didáctica plurigrado. En realidad, ninguna línea de pensamiento dentro de este campo reivindica para sí el estatuto disciplinario de corriente. Esto es de esperarse en un campo tan incipiente como el de la didáctica plurigrado. Una corriente supone un posicionamiento teórico definido y compartido por sus integrantes, posicionamiento que le permita interpretar los acontecimientos que ocurren en y en torno al aula plurigrado. Si bien existen diversas miradas y, por lo tanto, diversas interpretaciones de lo didáctico en aulas plurigrado, ninguna parece definirse como una corriente. Se trata de posturas asumidas por cada investigador o equipo de investigadores, bajo la forma de marcos teóricos diversos y con frecuencia inestables. No parece haber masa crítica suficiente para defender la existencia de corrientes dentro del campo teórico de la didáctica plurigrado.

Sin embargo, en un escalón menor de exigencia formal y de contenidos, sí se podría hablar de tendencias. Aunque estas no se corresponden exactamente con las categorías aquí definidas, de las categorías se desprenden al menos cuatro tendencias. La primera de ellas se puede definir como la tendencia pedagógico-estructural. Involucra a las investigaciones que ubican al aula plurigrado en el contexto institucional (las escuelas rurales), social y cultural (los medios rurales) e histórico, político y social (las pedagogías rurales). En esta tendencia el conocimiento producido sobre el aula plurigrado es del orden del ser, aunque por la naturaleza del abordaje está impregnado de lenguaje pedagógico. Por esa razón, los documentos suelen ser en parte producto de procesos de reflexión pedagógica y adquieren formatos acordes con ese tipo de generación de conocimiento. En algunos casos se trata de informes de investigación, pero abundan también los ensayos y las narrativas. Es la tendencia que más hunde sus raíces en los fundamentos histórico-pedagógicos de la educación rural y la que hace el puente entre los discursos históricamente contruidos al respecto y la impronta científico-técnica más propia de lo didáctico.

En segundo lugar, observamos la tendencia definida por la teoría de la didáctica plurigrado. Está conformada por el conjunto de investigaciones que tienen como objeto de estudio al aula plurigrado en su estructura, sus elementos constituyentes y su dinámica de funcionamiento. Esta tendencia se detiene a estudiar los acontecimientos didácticos que ocurren en las aulas plurigrado formalmente conformadas como tales, en general en escuelas rurales. Por lo tanto, estudia los procesos de enseñanza y de aprendizaje que allí ocurren a través de procesos de formación, reflexión e investigación. Es la más generalizada en los últimos años por cuanto la mayor parte de las investigaciones están comprendidas en ella. Se trata de la construcción de una teoría que, aunque no esté laudada, se presenta como una estructura en construcción. Muchos estudios analizados no llegan a manifestarse como una teoría, pero contribuyen desde esta tendencia a la conformación de un corpus que se puede denominar teoría de la didáctica plurigrado.

En tercer lugar, es posible visualizar la tendencia de las prácticas de enseñanza plurigrado. Comprende la producción de conocimiento para la práctica educativa, por lo que suele estar presente en la formación inicial y continua de los docentes, las prácticas de supervisión y la planificación docente. En todo caso supone un conocimiento de orden técnico y de carácter prescriptivo. Desde esta tendencia se prescriben las prácticas de enseñanza en aulas plurigrado tanto rurales como urbanas. En muchos casos articula dos elementos: la gestión curricular (qué enseñar) con la enseñanza propiamente dicha (cómo enseñar).

En cuarto lugar, encontramos la más reciente de las tendencias: didáctica de la diversidad. Aunque con frecuencia no se abandona el término didáctica plurigrado, en esta tendencia se describen, analizan y prescriben prácticas de enseñanza en aulas que no son formalmente multigraduadas. Por lo tanto, es la tendencia de la extrapolación que permite visualizar la diversidad en un grupo de aprendientes y en las prácticas de enseñanza bajo la forma de diversificación. En términos teóricos y prácticos, las investigaciones de esta naturaleza comienzan a visualizar una didáctica derivada de la multigraduación en escuelas urbanas, aulas de educación media, educación de adultos, educación especial, educación no formal, educación superior y universitaria. Es la tendencia más nueva y también la de mayor proyección hacia la didáctica toda.

La investigación de la que aquí se informa se inscribe en la segunda tendencia. Aun cuando puede suponer una gran herramienta conceptual y metodológica para los docentes de aulas plurigrado, el movimiento intelectual preponderante es el de dar cuenta de cómo son las cosas. La investigación describe y analiza las prácticas de enseñanza y sus efectos en las aulas plurigrado, esto es, se centra en sus acontecimientos didácticos.

La investigación busca comprender la acción didáctica en el aula plurigrado con toda la complejidad que supone la interpretación cualitativa de lo que se observa en ese todo complejo. Pero también implica acciones de ingeniería didáctica por medio de las cuales se ponen a prueba situaciones de enseñanza que se planifican y ejecutan para ver sus efectos y resultados. Esta articulación entre una perspectiva de observación de lo dado y una perspectiva experimental de lo provocado es particularmente original en el campo de las investigaciones sobre aulas plurigrado. Si bien el primer movimiento es más habitual, no lo es tanto el segundo, aunque resulte ser muy necesario.

El largo proceso iniciado en Tandil y que luego continuara en Chascomús permite ver el difícil devenir de la formación y la intervención docente en aulas plurigrado, con el propósito de que se configuren contextos de descubrimiento y producción de conocimiento. Por sus características se trata de centros educativos muy representativos de las escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires, aun cuando la investigación no busque la representatividad técnica ni sus conclusiones pretendan enunciados de carácter general. En este sentido, se podría decir que la investigación no pretende resultados generalizables respecto del universo, aunque sí procuran la significatividad. Por otro lado, se destaca la confluencia de múltiples puntos de vista sobre las situaciones didácticas analizadas, riqueza marcada por los diferentes perfiles y formaciones previas de sus investigadores.

Los autores de este vasto trabajo parten del desafío didáctico de enseñar simultáneamente contenidos diferentes a un mismo grupo de alumnos diversos. Está claro que la diversificación de las propuestas de enseñanza lleva a la simultaneidad de dos o más procesos. A su vez, esta simultaneidad obliga a una actitud y postura docente claramente diferente de la que se adopta en las aulas de sección única. Pero como esta postura no es automática, se necesita investigación y formación específicas para ella. Como bien ha señalado

Flavia Terigi (2008), la especificidad didáctica de los plurigrados requiere de investigaciones específicas.

Hacer que el aula plurigrado funcione desde el punto de vista operativo es un desafío cotidiano. Esto supone una distribución adecuada y pertinente de los tiempos, los espacios, los recursos y las interacciones, en función de la diversidad de alumnos y contenidos de enseñanza. Esas diversidades que caracterizan el aprendizaje debieran también caracterizar la enseñanza. Sin embargo, lo primero es una constatación y es lo dado, al tiempo que lo segundo es una necesidad y requiere ser construida.

Cuando el aula plurigrado es investigada desde la enseñanza de una disciplina específica como puede ser la matemática, el lenguaje o las Ciencias Sociales, la escala del mapa se amplía hasta un nivel de detalle que resulta difícil visualizar para un docente. Se necesita la investigación para desarmar esa esencia y hacer visible lo cotidiano. Como señalan Claudia Broitman, Mónica Escobar e Inés Sancha, este movimiento contribuye a generar una didáctica específica a partir de las condiciones de la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado. Ya superada la época de dudas al respecto, hoy tenemos un consenso generalizado acerca del potencial de especificidad de este objeto de estudio. Los autores expresan que:

...pensar en una transformación progresiva de los conocimientos mientras los saberes de un grupo de alumnos se van ‘amasando’ implica reconocer que los conocimientos no se construyen de manera aislada y definitiva, sino que las prácticas sociales de la clase exigen hacer vivir a esos conocimientos de diferentes maneras.

Los saberes circulan y se transforman en el ambiente áulico, con las tensiones, los conflictos y los vaivenes propios de un ámbito social creado con propósitos específicos. Pero el tipo de diversidad que allí está representada refleja la diversidad existente fuera de la escuela, haciendo que aprender en un aula plurigrado sea aprender como en la vida misma.

Un gran avance que se presenta en esta investigación pasa por discernir las interacciones entre pares próximos y entre pares distantes. La hipótesis de base de buena parte de las investigaciones sobre plurigrado indica que el potencial para aprender radica en la interacción entre pares asimétricos. Pero dar

cuenta de las posibles diferencias de esas interacciones según grados y edades, es un paso significativo en busca de evidencias que confirmen esa hipótesis. Un claro ejemplo acerca de este fenómeno aparece con la textualización entre pares diversos que describe y analiza Mirta Castedo en este volumen. Es particularmente significativo el relato que se hace de la producción de textos entre pares distantes, como es el caso de Maia y Milena. Se trata de una escena emblemática para considerar otras que se dan o pueden darse en las aulas plurigrado:

...Maia no delega pasivamente la escritura en Milena: la sostiene repitiendo palabras que propone su compañera, aporta a la formulación de manera coherente con la idea que no se anticipó pero que se puede prever por haber compartido el conocimiento en los meses precedentes, pone en duda con pertinencia ante textos intentados alternativos, corrobora -a la par de su compañera mayor- datos puntuales.

Del mismo modo, es también emblemático el relato sobre la textualización entre José y Analía como ejemplo de interacción entre pares próximos, que denota claras diferencias respecto del caso anterior. Constituye un extraordinario aporte sobre un fenómeno conocido pero del que se sabe muy poco desde la investigación académica.

Los alcances de las interacciones entre pares próximos y distantes tienen efectos didácticos contundentes. Comprenderlos abre la puerta a un vasto mundo de nuevas posibilidades de enseñanza. Los alumnos toman contacto con procesos, saberes y procedimientos que ellos no protagonizaron directamente, pero sí sus compañeros. Esto supone trascender el propio proceso de aprendizaje como algo encapsulado y estático, y abrirse hacia el contacto y la comprensión de lo ajeno que termina siendo propio. El clásico concepto de circulación de saberes es llevado en esta investigación a su más pleno sentido. Y esto se manifiesta con contundencia tanto en el desarrollo de la actividad didáctica como en los momentos de cierre, de confrontación de argumentos y puestas en común. Como señalan los autores, esto solo es posible si las propuestas didácticas son formuladas conforme a criterios de cooperación.

En la investigación se termina de reafirmar una realidad que es a la vez un requisito didáctico: en la interacción entre pares asimétricos, los beneficiados son los alumnos más pequeños, pero también los mayores. En las puestas en

común todos dan cuenta de lo que han aprendido o lo que están aprendiendo, y lo hacen de acuerdo al auditorio de sus pares diversos. Esto supone la necesidad de adaptar el discurso cada vez, lo cual posibilita la consolidación de los aprendizajes a través del exigente movimiento intelectual de la transmisión. Y la transmisión es un acto de aprendizaje. La búsqueda constante de la colaboración entre pares para aproximarse al saber en cuestión es un hilo conductor de toda actividad de enseñanza plurigrado. Como nos dicen Broitman, Escobar y Sancha en este mismo volumen:

El desafío consiste en generar condiciones para que los alumnos más pequeños sean convocados a interpretar propiedades y relaciones matemáticas a las que en una escuela graduada no tendrían acceso, a opinar sobre explicaciones complejas dirigidas a ellos por los mayores, a vincular conocimientos que ellos están estudiando con otros que los mayores están usando.

Esto abre nuevas preguntas acerca de los efectos en los tiempos didácticos de larga duración y durante el transcurso de la escolaridad, pero aparecen como muy auspiciosos y terminan contribuyendo a una nueva forma de hacer escuela. Una escuela donde la diversidad y la interacción constituyan las bases de toda su concepción estructural de enseñanza.

Aunque esta obra no busque generar prescripciones didácticas directas, las posibilidades y alternativas de enseñanza siempre están presentes, aun en sus aspectos más operativos. En este sentido se demuestra a través de ingeniería didáctica que una misma situación didáctica puede ser igualmente desafiante para alumnos diversos a partir de la manipulación de variables que lleven a diferentes niveles de complejidad. Esto implica, entre otros mecanismos, la disponibilidad de un abanico amplio de problemas que, tal como explican Broitman, Escobar y Sancha en *La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria* (2016), “permitan el tratamiento simultáneo de un mismo contenido considerando niveles de conceptualización diferentes”. La búsqueda de la unidad en la diversidad le termina otorgando sentido a esta, tanto en el sentido de grupo como en relación con los contenidos y las actividades.

Como advierten Isabelino Siede y Mirta Castedo, las diversidades “distantes” de las aulas plurigrado exigen tratar al mismo tiempo la interacción

entre pares diversos y los contenidos diferentes para todos los alumnos. En este sentido están sobre la mesa “el problema de la progresión al mismo tiempo que el de la simultaneidad: la situación de enseñanza tiene que resultar siempre un desafío, es decir, cada alumno tiene que tener la oportunidad de avanzar sobre lo que ya sabe y domina”.

El trabajo docente está siempre detrás de estas consideraciones, tanto por su papel a la hora de diseñar y planificar las situaciones didácticas como por su actuación en ellas. Adquiere relevancia aquí la deriva del docente, sus movimientos, su alternancia entre trabajo dirigido y trabajo autónomo, sus recorridos en el territorio áulico y los énfasis de su atención a los alumnos. Ese trabajo docente es clave en este escenario por cuanto, como bien señala Mónica Escobar, aunque todos acordemos sobre la necesidad de atender la diversidad en las aulas, los docentes dicen no estar formados para ello. Parte de esas demandas de formación pasan por sortear las dificultades que presenta la planificación para aulas plurigrado, sobre todo si se piensa en abandonar la lógica de la organización graduada y de sección única.

Concebir la planificación plurigrado en función de ciclos, niveles y agrupamientos y no como una multiplicación por seis de la planificación para un grado, pauta buena parte del cambio de lógica. Esto supone alejarse tanto como se pueda de la ilusión homogeneizadora de la escuela graduada. Pero es siempre una lucha, dado que “la trama profunda de la escuela y de la formación docente aún conserva rastros de su color original” -en palabras de Mónica Escobar, en este volumen. Y aunque el aula plurigrado interpela naturalmente esa fantasía de homogeneidad, esta clave vuelve una y otra vez por razones económicas y de restricción simplificadora. Se trata de transformar la diversidad en una ventaja pedagógica.

En la tensión entre la didáctica general y las didácticas específicas se ubica la didáctica plurigrado como campo disciplinario. Al haber descrito cuatro tendencias claramente diferenciadas y siendo que cada una de ellas tiene múltiples ejemplos de investigaciones, parece evidente que estamos ante un campo disciplinario sólidamente constituido. Aun cuando esté en construcción, parece ser un subcampo de la didáctica, o, en términos de Alicia R. W. de Camilloni (1996), una didáctica específica. Las didácticas específicas se conciben y estructuran en función de diversos criterios: las hay según disciplinas

del conocimiento, según edades, según tipo de instituciones, según niveles educativos y demás. La didáctica plurigrado es una didáctica específica que obedece a una mezcla de criterios, pues se estructura y se concibe de acuerdo a la diversidad de los grupos que aprenden. Aunque nace y se desarrolla sobre la base de los grupos plurigrado de las escuelas rurales y en general en aulas de baja escala, tiene un potencial de extrapolación que fue mostrado en la décima categoría.

Es, entonces, una didáctica específica de doble naturaleza. Por un lado refiere a la enseñanza en aulas plurigrado en las particulares condiciones que se producen cuando confluyen aprendientes de diferentes grados. Por otro lado, refiere también a todos los grupos de aprendientes que, del mismo modo que los grupos plurigrado, se caracterizan por la heterogeneidad por edades, niveles de apropiación de saberes, formas de aprender, historias de vida, trayectorias educativas, intereses, necesidades o procedencias sociales. Por lo tanto, estamos ante una didáctica específica transversal, dado que atraviesa diferentes niveles educativos, tipos de instituciones, edades, áreas de conocimiento y contextos socioculturales.

A partir de estas particulares características como didáctica específica, la didáctica plurigrado adquiere algunas notas definitorias como campo disciplinario. En primer lugar, es un campo de reciente desarrollo. Esto hace que sus productos académicos sean escasos, incipientes y con ciertos rasgos de precariedad en cuanto a sus alcances y efectos. La falta de corrientes definidas con claridad e instituidas dentro del campo es una muestra de ello. Sin embargo, es un campo que precisamente por las razones anteriores, ofrece un gran potencial heurístico para toda la educación. En este sentido es que se posiciona como una didáctica específica que parte de un objeto de estudio concreto como lo es el aula plurigrado, pero a la vez es una didáctica transversal por su proyección hacia toda la enseñanza. Es un campo que, aunque no se advierta la existencia de corrientes, sí parece tener tendencias de desarrollo académico. Las tendencias que se han esbozado están atravesadas por una nota definitoria de todo el campo: su carácter teórico-práctico. Los productos de conocimiento generados conforman en algunas de sus tendencias elementos teóricos en torno al corpus *teoría de la didáctica plurigrado*, y en otras configuran prescripciones que guían las prácticas de enseñanza.



Esta investigación alimenta la didáctica plurigrado como una didáctica específica. Contribuye a demostrar el valor pedagógico del aula plurigrado por sus atributos y posibilidades y no como un mal necesario. La primera demostración es que otro modo de hacer escuela es posible y que la naturalización de la graduación no debe llevar a pensar que es la única e inexorable posibilidad. Como expresa Mirta Castelo: “la enseñanza individualizada por grado, con contenidos fraccionados por grado y en dosis breves no son las mejores ni únicas condiciones posibles de enseñanza”.

A través de la observación y la experimentación, este trabajo también demuestra alternativas a las formas clásicas de abordar la enseñanza en las aulas plurigrado. En la provincia de Buenos Aires —y en buena parte del mundo occidental— estas formas han pasado por aplicar las estrategias propias del monogrado adaptándolas al plurigrado. Se trata de una misma lógica con variantes en sus manifestaciones concretas y que apela al esfuerzo y habilidades del docente. Las formas alternativas que aquí se ponen a prueba suponen el diseño y ejecución de diferentes recorridos didácticos para un mismo contenido. Algo así como las versiones de una misma actividad de enseñanza que han planteado Rockwell y Rebolledo (2016).

Otra confirmación de esta investigación es el valor de las interacciones en el aula plurigrado. La comunicación entre pares diversos ayuda a potenciar la riqueza del grupo como tal y al desarrollo de una “cultura común”. Las puestas en común aparecen como la materialidad de ese desarrollo. Este fenómeno ha sido ampliamente observado en múltiples investigaciones de los últimos años. Sin embargo, la propuesta de producir textos en forma colaborativa entre pares próximos y entre pares distantes, lleva a demostrar que todos escriben y colaboran, aun entre distantes.

He aquí un descubrimiento inusual. Entre pares próximos hay negociación para la producción del texto en todas sus etapas, desde las ideas iniciales hasta su concreción final y sus revisiones, de forma alternada y complementaria. Entre pares distantes, el mayor lidera en el planteo de las ideas y en las formas de llevarlas a la textualización, pero resulta interesante observar que el menor no tiene una actitud meramente pasiva sino que interviene sosteniendo el proceso, dudando y aportando para su desarrollo. La fuerte asimetría entre pares distantes no solo hace posible la interacción sino que la enriquece, y beneficia a

unos y a otros. Aquí es posible visualizar de qué manera el par mayor asume un rol de cuidado afectivo, de protección y de sostén del aprendizaje del par menor, y al hacerse cargo de ese rol refuerza su propio aprendizaje en una situación de doble ventaja pedagógica.

***Limber Santos***

Docente e investigador del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

# Introducción

*Mirta Castedo, Isabelino Siede y Claudia Broitman*

Este libro compila resultados de una investigación centrada en el aula plurigrado, donde niños con diferentes edades y años de escolaridad comparten un mismo salón de clase. El gran desafío que plantea este tipo de escuelas es la diversidad no solo de saberes y de conocimientos, como en cualquier escuela, sino también la de edades dentro del mismo espacio escolar. La organización de la clase asume una exigencia particular: encontrar modos de enseñar los contenidos de diferentes áreas y de variados niveles de complejidad a un mismo grupo de alumnos que cursa años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea.

Como señala Terigi (2008), la planificación y el desarrollo de situaciones en aulas plurigrado suponen una especificidad en la que resultan insuficientes los aportes de las investigaciones sobre la enseñanza en las aulas de sección única y para la cual los maestros generalmente no han sido formados. La investigación que aquí presentamos intenta contribuir al estudio de esas condiciones particulares y ofrecer herramientas para la producción didáctica específica.

Asimismo, desde el comienzo mismo de nuestro proyecto consideramos que una mirada detallada y sistemática sobre las posibilidades de enseñanza en aulas plurigrado ayudaría a redimensionar también el tratamiento de la diversidad en cualquier aula.

Los trabajos aquí presentados son una parte de las experiencias e investigaciones desarrolladas por un grupo de docentes e investigadores que desplegamos numerosas puestas en aula de secuencias de enseñanza. El grupo inició su trabajo en aulas plurigrado con la formación de docentes en la Dirección de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires en el año 2009, en el

marco del Programa para el Mejoramiento de la Educación Rural.<sup>1</sup> Desde 2007, algunos miembros del equipo habían participado como formadores en dos proyectos sucesivos que se prolongaron durante cinco años en comunidades rurales de Piura, Chavin y Llata (Perú), a través de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Desde la misma secretaría, entre 2011 y 2013, se desarrollaron talleres de formación de docentes en las localidades de Tandil y Chascomús. En paralelo, se iniciaron dos proyectos sucesivos de investigación sobre la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje, las Ciencias Sociales y las Matemáticas en escuelas rurales: “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias” (2011-2014) e “Interacciones en el aula multigrado. Aportes para la organización curricular, las prácticas de enseñanza y la formación docente en escuelas rurales primarias” (2015-2016), ambos dirigidos por la doctora Mirta Castedo y el primero codirigido por el doctor Isabelino Siede, todos radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata).<sup>2</sup>

## **Sobre la enseñanza en las aulas plurigrado**

Las escuelas rurales son instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de las comunidades rurales pequeñas, en su mayoría caracterizadas por niveles socioeconómicos bajos. Según datos de los operativos Aprender 2016-2018 de Argentina, considerando el nivel educativo de los padres, grado de hacinamiento (cantidad de habitantes del hogar según cantidad de habitaciones), acceso a servicios básicos (agua de red y desagüe), tenencia de determinados bienes (heladera con *freezer*, aire acondicionado, calefacción, etc.) y tenencia de libros en el hogar, el nivel socioeconómico en el ámbito rural es menor que el urbano: en el rural hay el doble de estudiantes pertenecientes a hogares de nivel bajo con respecto al urbano.

---

<sup>1</sup> En ese momento, además de los autores de este libro, formaban parte del equipo Mara Bannon, Celeste Carli, Verónica Lichtmann, Alejandra Paione, Mónica Rubalcaba, Gloria Seibert y Pablo Ortiz.

<sup>2</sup> Además de los autores que aparecen en este volumen, formaron parte del equipo del primer proyecto: Celeste Carli, Alejandro Lorenzetti, Alejandra Paione y José Urretabizcaya. En la segunda etapa se incorporaron Lucía Condenanza y Stefania Suárez Arrébola.

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 establece una modalidad educativa específica para el contexto rural (LEN 26.206, arts. 49 y 50). Las escuelas rurales se encuentran en localidades y parajes de baja densidad demográfica, dispersión de viviendas y, generalmente, difíciles condiciones de accesibilidad. Por eso adquieren formatos diferentes a las urbanas, debido a la escasa cantidad de población para cubrir un mínimo de alumnos por grado. De allí la organización en sección plurigrado, también llamada sección o grado múltiple. En el nivel primario, este tipo de organización agrupa a estudiantes que están cursando distintos años de su escolaridad con un docente que les enseña en forma simultánea. Es decir que se trabaja con un conjunto de niños y niñas de diferentes edades que cursan distintos grados en un mismo espacio y tiempo. Pero esta organización no supone secciones no graduadas porque en el aula plurigrado cada estudiante pertenece a un grado específico, le corresponde por norma una porción específica del currículum del nivel, transita anualmente por el mismo, y a fin del ciclo escolar puede promover al año siguiente. Según el Anuario Estadístico Educativo 2018 del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, en Argentina se definen como establecimientos de educación rural a los que agrupan unidades educativas ubicadas en localidades con menos de 2000 habitantes. En la actualidad existen 22 097 unidades educativas de educación primaria, de las cuales 9938 son primarias rurales (45 % de las primarias del país), y 1503 se ubican en la provincia de Buenos Aires. A pesar de la notable cantidad de establecimientos, del total de alumnos del país —que se calcula en 4 822 689— solo 472 923 pertenecen a establecimientos rurales (10 % de los alumnos del nivel), 42 286 son bonaerenses (según los datos e indicadores de la Dirección Provincial de Evaluación y Estadística de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, los alumnos son 48 304). Buenos Aires es la provincia que concentra mayor cantidad de escuelas y alumnos rurales. Se infiere que cada establecimiento de educación primaria rural bonaerense atiende un promedio de 28 alumnos de todos los grados que se presentan en la institución.

En el sistema educativo argentino se reconocen varios tipos de establecimientos rurales: las escuelas rurales de concentración poseen una estructura graduada como las escuelas urbanas; las escuelas con plurigrados son aquellas en las cuales se agrupan niños de diferentes grados que comparten espacios y

tiempos de enseñanza con más de un docente a cargo. Dentro del plurigrado también se hallan las escuelas unitarias, que agrupan niños de distintos grados en un mismo salón de clases a cargo de un único docente.

De manera que adoptaremos la denominación “aulas plurigrado” para referirnos a una diversidad de situaciones que comparten la particularidad de que en un mismo espacio y al mismo tiempo trabajan alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad.<sup>3</sup> En ocasiones, estas escuelas poseen una conformación bidocente. Uno de los docentes tiene a cargo un grupo de niños, mientras que quien al mismo tiempo asume el rol de director trabaja con otro grupo. Por ejemplo, una maestra toma 1.º y 2.º grados y la directora trabaja con 3.º, 4.º, 5.º y 6.º.<sup>4</sup>

Según datos cuantitativos extraídos del sistema educativo nacional (2007)<sup>5</sup>, el 30 % de las escuelas rurales son unidocentes (o de personal único o unitarias) y el 15 % son bidocentes.

En este libro utilizaremos los términos plurigrado, multigrado o aula de sección múltiple para referirnos a aquellas en las cuales el docente tiene a cargo en forma simultánea la enseñanza de un grupo de alumnos que cursan diferentes grados. En cambio, el aula de sección única es aquella en la que todos los alumnos que conforman el grupo-clase pertenecen al mismo grado de la escolaridad.

La bibliografía internacional señala que

Las evaluaciones a partir de pruebas estandarizadas aplicadas por instituciones nacionales e internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, con el Programme for International Student Assessment (PISA) o la Unesco, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, muestran que en las escuelas rurales latinoamericanas, tanto mestizas como indígenas, los estudiantes obtienen los resultados más bajos. El abandono escolar, la extraedad (alumnos que tienen más de dos años por encima de la edad

---

<sup>3</sup> La mayor parte de las escuelas en las que hemos trabajado son también unitarias.

<sup>4</sup> En la provincia de Buenos Aires, como en gran parte de la Argentina, la escuela primaria está organizada en seis años (1.º a 6.º) distribuidos en dos ciclos (primer ciclo conformado por 1.º, 2.º y 3.º años y segundo ciclo por 4.º, 5.º y 6.º años).

<sup>5</sup> No se han hallado documentos públicos que permitan actualizar esta información.

promedio esperada para cursar un determinado grado) y el rezago educativo son condiciones que indican la presencia de problemas de dicha población para ejercer su derecho a la educación (Juárez, 2017, p.1).

Argentina es una excepción: en el país —y especialmente en la provincia de Buenos Aires—, tanto la cobertura como el egreso de la educación primaria son prácticamente universales. En las dos fuentes de datos antes mencionadas, al igual que en otros documentos tanto provinciales como nacionales disponibles para la consulta pública, no se discriminan indicadores de eficiencia interna del sistema para la educación rural.

Sin embargo, los resultados del operativo Aprender 2016 y 2018 contienen información de interés al respecto. Específicamente, nos referimos al documento “Los aprendizajes en escuelas rurales del nivel primario”, producido por la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Allí se menciona que los estudiantes rurales del país muestran puntajes superiores en ambas áreas (Lengua y Matemática) y niveles evaluados (tercero y sexto grado) e, inclusive, que los desempeños fueron aun superiores para quienes asistían a escuelas con presencia de secciones múltiples. Entre los factores que se señalan como asociados a los buenos resultados se encuentran tanto el tamaño de las escuelas como el clima escolar.

Otras particularidades que exhiben gran parte de las aulas plurigrado rurales son las inasistencias repetidas —fruto de las inclemencias del clima, el difícil acceso o la actividad laboral de las familias— junto con la presencia de hermanos y otras relaciones familiares en el mismo salón de clases (Terigi, 2008; Escobar, 2016).

Los docentes de las escuelas con multigrado ensayan, con distintos niveles de intensidad y de éxito, diversas estrategias de enseñanza. Con frecuencia recurren a la diversificación de los espacios de aprendizaje y, por ello, en muchas oportunidades organizan a los alumnos con criterios diferentes a los que se emplean para las secciones año por año. Muchos maestros y maestras proponen actividades en paralelo a los diversos alumnos, plantean ejes integradores de contenido para compartir el trabajo de los diferentes años, establecen subgrupos por niveles, deciden momentos de enseñanza individualizada, diseñan proyectos para el grupo total o cuentan con la colaboración de los alumnos avanzados para atender a sus

compañeros pequeños (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007; Terigi, 2008). Afirma Terigi (2008) que

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

Ante las urgencias de la enseñanza —muchas veces en condiciones de aislamiento y casi sin ayuda— los docentes han aprendido a dar respuestas que, dependiendo del contexto, han resultado más o menos efectivas: mantener a todos ocupados con diferentes tareas mientras se pasa por los grupos, de manera de contar con algún trabajo sostenido de todos y de cada uno a la vez; cuando hay más de un maestro, manejar con flexibilidad dónde hacer trabajar a cada niño, con cierta independencia de la edad y el año que cursa, atendiendo de manera prioritaria a sus posibilidades y necesidades de aprendizaje; disponer de secuencias de situaciones bastante armadas (en general bajo la forma de fichas de trabajo individualizado) para seguir dando tareas rápidamente y no “perder tiempo”; pensar en situaciones que algunos puedan hacer solos o casi solos —en especial, los más grandes—, de manera de poder atender a los más chicos; ocupar a los mayores o más avanzados en la escolaridad en dar asistencia a los pequeños (Santos, 2006; Terigi, 2008; Block, Ramírez y Reséndiz, 2015).

Como se ha mencionado, en las condiciones del aula unitaria este trabajo supone una especificidad: enseñar de manera simultánea a niños y niñas de diferentes años e, inevitablemente, con diversos recorridos escolares. La exigencia particular en estos ámbitos es poner a disposición de los alumnos saberes socialmente reconocidos e incluidos en los diseños curriculares para el ciclo y para el año, mientras trabajan al mismo tiempo y en el mismo lugar, alumnos en diferentes etapas de la escolaridad. De tal modo que no solo es una



exigencia para el docente tratar con la diversidad de los alumnos, sino también hacer lo propio con la de los contenidos.

### **Consideraciones teórico-metodológicas de la investigación**

Los trabajos que integran el presente libro tienen características muy diferentes. Sin embargo, comparten varias cuestiones que quisiéramos explicitar como puntos de partida teórico-metodológicos desde los cuales pensamos la enseñanza y el aprendizaje de alumnos y de docentes.

Por un lado, un aspecto común reside en la concepción del trabajo de los alumnos. Pensamos el aula como una comunidad de producción donde se fomentan las interacciones entre los alumnos y con el docente a lo largo de un tiempo sostenido de trabajo. En esta concepción, los alumnos no son evaluados por sus primeras participaciones y respuestas individuales, sino que se apunta a la producción colectiva y aproximativa del conocimiento, asumiendo una perspectiva constructivista del aprendizaje escolar. Desde este punto de vista, promovemos que los temas y contenidos de trabajo en las aulas permanezcan durante una cierta cantidad de clases, en las cuales el docente pueda dar oportunidades diversificadas y variadas para que los alumnos vayan elaborando sus nuevas ideas a partir de tomar conciencia, revisar y ampliar las propias, tanto como a través de la circulación de ideas que aportan sus compañeros y las explicaciones del docente. En estas secuencias de clases, los alumnos, en conjunto, están “estudiando” un tema. Si bien el aprendizaje es un proceso individual, sin duda la enseñanza en estos términos es un proceso que apunta a convertir lo privado en público y a reconvertir —una y otra vez— lo público en privado. De acuerdo a este enfoque, los errores, los enunciados provisionarios, los conocimientos informales, las ideas previas, las hipótesis de los alumnos durante el proceso de estudio, son parte de los “materiales” que se trabajan en las aulas bajo la dirección del docente, quien es responsable de organizar esos espacios de intercambio y producción (Brousseau, 1986; Lerner, 1996; Chevallard, Bosch y Gascón, 1997).

También atraviesa los diferentes capítulos una misma concepción de trabajo colaborativo en la producción de conocimientos didácticos. En toda esta investigación, experimentamos y promovimos la producción conjunta entre docentes, entre docentes e investigadores y entre investigadores de diferentes disciplinas. En consecuencia, el docente nunca es considerado como un sujeto

que lleva a cabo una propuesta diseñada por expertos, sino que tiene un rol activo frente a la toma de decisiones y a la interpretación de los fenómenos didácticos que se van sucediendo en el aula. La labor compartida permite problematizar los contenidos y profundizar en el estudio de diferentes visiones acerca de ellos para decidir qué enseñar y cómo diseñar propuestas de trabajo acordes a los criterios consensuados en el equipo de docentes e investigadores, enriquece la enseñanza y promueve el aprendizaje de todos.

El trabajo compartido fuera del aula supone (...) “tener un tiempo para nosotros”, requiere un intenso trabajo conjunto: estudio colectivo para confrontar interpretaciones, planificación colaborativa para fundamentar y acordar decisiones, coordinación de puntos de vista acerca de la clase anterior y reajustes consensuados para las clases siguientes, relectura y discusión en el aula, producción compartida de escritos en los que se plasman conocimientos construidos a lo largo del análisis, debates acerca de los escritos... Son tiempos y formas de trabajo que no están previstos en la organización escolar vigente (...). Asumir el trabajo compartido -en el aula y fuera de ella- como una dimensión constitutiva de la enseñanza es superar la soledad, es producir un cambio profundo en la concepción del trabajo docente (Lerner y colaboradores, 2018, p. 172).

La investigación colaborativa permite crear una zona interpretativa común alrededor de la práctica que se está explorando y acerca del objeto estudiado y, al mismo tiempo, hace posible construir conocimientos de manera conjunta a partir de la explicitación y discusión de los puntos de vista entre docentes e investigadores.

Paralelamente quisiéramos destacar, a propósito de los roles de los docentes, la perspectiva institucional que atraviesa estos estudios; es decir, las condiciones para que los contenidos se sostengan con una cierta duración en el aula y sean objeto de trabajo y estudio tanto para los alumnos como para los docentes. Si bien en la mayoría de nuestras aulas-escuelas unidocentes un solo maestro o maestra lleva a cabo toda la acción didáctica, cualquiera de los criterios de producción que hemos referido precisan condiciones institucionales para su promoción.

Desde una perspectiva metodológica, nos propusimos construir herramientas para reflexionar sobre el diseño y la comprensión de la acción didáctica en el aula

plurigrado rural. Nuestra estrategia de trabajo fue planificar situaciones de enseñanza, desarrollarlas en las aulas, registrarlas y analizarlas. Es decir, desplegamos una metodología clásica en el campo de las didácticas específicas: el estudio sistemático de proyectos de enseñanza. En esa línea, nos hemos esforzado por articular dos perspectivas que en ocasiones tienden a excluirse: una perspectiva clínica de observación del trabajo del docente en el aula acompañada de un análisis conjunto de su hacer cotidiano (Bronckart, 2007), y una perspectiva experimental, más vinculada con el enfoque conocido como ingeniería didáctica (Artigue, 1996). El intento de articulación obedece a dos razones. Por un lado, porque tomar partido exclusivamente por una de estas metodologías supondría desconocer que, en el campo de la enseñanza de las disciplinas, el debate “sobre la forma de poner a prueba afirmaciones de una investigación está lejos de ser estable” (Mercier, Schubauer-Leoni y Sensevy, 2002, p. 14). Por otro, porque hemos acumulado varios años de investigación didáctica en los cuales la puesta en aula de diversas secuencias —ya sea para corroborar o refutar hipótesis didácticas o para estudiar la viabilidad de una propuesta— ha puesto en evidencia amplios beneficios pero, a la vez, limitaciones, especialmente relativas a la posibilidad de su generalización y apropiación genuina por parte de colectivos docentes.

En cualquier caso el proceso de investigación opera por comparación entre un análisis *a priori* del funcionamiento de un dispositivo de enseñanza y un análisis *a posteriori* sobre sus “efectos” observables en la acción. Por efectos no deben entenderse resultados observables y medibles en el aprendizaje de los niños —aunque no necesariamente estén excluidos— sino todo aquello que permita comprender mejor por qué suceden los fenómenos que ocurren en el aula, jamás idénticos a la acción que se ha planificado: por qué maestros y maestras reformulan una y otra vez las consignas en el transcurso de la clase; por qué algunos alumnos parecen hacerse cargo rápidamente de sus aprendizajes mientras otros no llegan a involucrarse de manera genuina; qué condiciones se generan desde la enseñanza para que los conocimientos y saberes inicialmente comprendidos por pocos se expandan a más alumnos en el transcurso del proceso de enseñanza; qué condiciones obstaculizan ese proceso, etc. Por ello, si bien un producto típico de estas investigaciones es la elaboración de secuencias de enseñanza, no se limitan a ello, ya que se busca describir en detalle los comportamientos cognitivos y sociales de

los estudiantes bajo las condiciones del dispositivo, y apreciar la importancia que diferentes oportunidades de enseñanza brindan para el aprendizaje. Como señalan Mercier *et al.* (2002), este tipo de estudios aporta conocimientos didácticos específicos y nuevos, por lo cual ha impulsado grandes avances en el campo de las didácticas de las disciplinas. Reconocemos que la experimentación de secuencias, cuando se lleva a cabo con la plasticidad propia de la investigación rigurosa, acepta la suspensión de interpretaciones y respuestas inmediatas que, en cambio, son requeridas por las limitaciones del trabajo clínico y el enfoque de analizar los fenómenos del aula para poder conceptualizarlos. No obstante, en las páginas de este libro se advertirá que, en varios casos, también se ha recurrido a otras modalidades de objetivación, como las utilizadas por los enfoques clínicos de los hechos de enseñanza.

La manipulación experimental propia de la puesta en aula de secuencias didácticas permite que muchos hechos elocuentes, fundamentales o interesantes se expresen por medio del lenguaje de la teoría didáctica. La clínica, a su vez, apunta a describir la organización de un conjunto de datos en la forma de configuraciones relativamente estables en determinadas condiciones, donde no solo el investigador sino también otros actores dan cuenta de sus subjetividades a través de la semántica natural de la acción (Sensevy, 2007). Sin embargo, esta integración no es ecléctica: en ambos enfoques apelamos a las mismas disciplinas de referencia para organizar y dar sentido a los datos, de manera que cualquiera sea la combinación que cada caso requiera, intentamos garantizar un análisis desde un marco unificado y convergente.

Nuestros datos se obtuvieron en dos contextos complementarios: talleres de formación permanente de docentes y aulas donde estos docentes desarrollan su acción cotidiana. Describimos esos contextos sucintamente:

- En 2011 desarrollamos talleres de formación en el distrito de Tandil, provincia de Buenos Aires, con 13 docentes. Las aulas donde se siguió el desarrollo de las secuencias, por entonces de Ciencias Naturales, fueron las de las siguientes escuelas y docentes: la N.º 51 (unitaria de 16 alumnos; director y maestro: Luis Olivera); la N.º 38 (unitaria de ocho alumnos; directora y maestra: Laura Simoneta) y la N.º 19 (cuarto grado de 27 alumnos en escuela de concentración; docente: Eugenia Cassariego).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> La producción de este trabajo puede consultarse en Castedo, M. *et al.*, 2012; Castedo, M. *et al.*, 2013 y Castedo, M. 2014a, 2014b y 2014c.

- En 2012, los talleres se implementaron tanto en el mencionado distrito como en Chascomús y reunieron a todos los docentes de escuelas unitarias de ambos distritos. En las aulas se desarrolló un proyecto de trabajo sobre narrativas literarias tradicionales. El seguimiento se hizo en tres escuelas de Tandil y una de Chascomús. En Tandil, en la escuela N.º 18 (unitaria de 16 alumnos; directora y maestra: Celia Maggiori); la escuela N.º 38 (unitaria de siete alumnos; directora y maestra: Roxana Gentile) y la escuela N.º 51 (13 alumnos; docente ya citado). En Chascomús, la escuela N.º 25 (unitaria de 17 alumnos; directora y docente: Érica Vanesa Eguía).

- En 2013, el equipo de Didáctica de las Ciencias Sociales y de Didáctica de la Lectura y la Escritura, trabajó con dos escuelas del distrito de Chascomús. Se desarrolló un proyecto de enseñanza sobre el proceso de migraciones a la Argentina en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX en las escuelas N.º 25 (ya citada) y N.º 19 (unitaria de ocho alumnos; directora y docente: Inés Caregall).

-También en 2013 el equipo de matemática abordó un proyecto sobre enseñanza del cálculo mental en la escuela N.º 20 del mismo distrito (unitaria de ocho alumnos; directora y docente: María Monserrat Apaolaza).

Este libro recoge solo una parte de la experiencia acumulada.

Las escuelas donde hemos intervenido, seguramente porque ellas y sus docentes heredan y comparten la misma historia de las escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires, tienen muchos denominadores comunes. Los niños son hijos de peones, de empleados rurales, de arrendatarios y algunos de pequeños propietarios. La asistencia a clase es muy irregular y los alumnos suelen ausentarse por diversas causas: lluvia, problemas de transporte o porque en algunos momentos se dedican a otras actividades rurales, como yerra, cosechas, remates, etc. Los maestros usan todos los medios posibles, incluido el teléfono celular, para “dar tareas” cuando las ausencias se prolongan.

Con respecto a la enseñanza, la modalidad de trabajo predominante en Prácticas del Lenguaje y en Matemática es agrupar a los niños de acuerdo con el año o ciclo escolar y desarrollar tareas que difieren en función de ese agrupamiento. A lo sumo se comparte el tema pero se presentan distintas problemáticas y contenidos.

Los docentes tienen una gran preocupación por brindar oportunidades de experiencias culturales diversas y ofrecer informaciones que “abran el mundo” a estos niños, que normalmente no asisten a otro lugar o actividad cultural que no sea la escuela. Asimismo, cuidan de manera especial las relaciones socioafectivas entre ellos y con ellos. Los climas de trabajo son agradables y distendidos.

Durante el desarrollo de las propuestas trabajamos colaborativamente con las docentes en el diseño y la implementación de las actividades, observamos las clases, las registramos en audio y en video y acopiamos producciones escritas de alumnos y de docentes en carteles y pizarrones. De manera complementaria realizamos y registramos entrevistas y reuniones con las docentes. En este proceso, varios investigadores se turnaban para observar y distribuir informaciones y opiniones por correo electrónico, a través de un grupo de intercambio en el que también estaban incluidas las docentes.

La información obtenida, sobre la cual se construyeron los datos que aquí se presentan, incluyó relatorías y registros de sesiones de taller y de clases en las aulas de las escuelas; un elevado número de producciones de alumnos recogidas durante las clases observadas; numerosos relatos narrativos sobre la implementación de las secuencias aportados por los mismos docentes y por los investigadores, y, en el último año, entrevistas finales a las docentes y, en algunas aulas, a los alumnos.

## **Presentación de los capítulos**

Los capítulos de este libro ofrecen al lector las reflexiones elaboradas a propósito de la planificación de la acción en el aula plurigrado de primaria, en la formación de maestros o el análisis del desarrollo de las clases en las tres áreas (Matemática, Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje), entre otras cuestiones.

Los dos primeros capítulos tratan sobre enseñanza de la Matemática. En “La diversidad como ventaja en clases de Matemática de primaria”, Claudia Broitman, Mónica Escobar e Inés Sancha estudian el funcionamiento de una propuesta de enseñanza de cálculo mental elaborada en conjunto con la docente. El análisis se centra, en primer lugar, en las maneras en que fue posible anticipar la diversidad a partir del comando de variables didácticas de los problemas y de una variedad de modalidades organizativas y de maneras colectivas de presentar las consignas. A la vez, las autoras focalizan en las

intervenciones didácticas y en la gestión de las clases en las que se buscaba instalar espacios de producción colectiva. Comparten algunas escenas de las clases y presentan una variedad de tipos de interacciones relevadas que permiten reflexionar sobre cómo poner en valor la diversidad de conocimientos constitutiva de cualquier aula.

Por su parte, Mónica Escobar analiza la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado desde la mirada de la formación docente en “Matemática en aulas plurigrado: atender a la diversidad desde la planificación”<sup>7</sup>. La autora relevó las tensiones que atraviesan la planificación de matemática cuando se trata de enseñar simultáneamente contenidos diferentes a una población de alumnos caracterizada por una extrema heterogeneidad. Su trabajo propone escuchar las diferentes voces de maestros y formadores que explican tanto la ausencia de formación específica para pensar en el trabajo de los alumnos en condiciones de diversidad y simultaneidad, como la búsqueda creativa de respuestas al problema.

Los tres capítulos siguientes tratan sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. En “Una secuencia de enseñanza en aulas plurigrado rurales: Migraciones hacia Argentina” Isabelino Siede y Mirta Castedo presentan la propuesta llevada a cabo en dos escuelas. Los autores justifican la elección de esta temática, presentan someramente el marco teórico que da sustento a los contenidos, y explican los criterios con los cuales se establecieron los ejes para la enseñanza y la modalidad de secuenciación de las actividades dentro de cada eje. Allí se brinda la información básica del recorrido de clases que se analiza de manera crítica en los capítulos posteriores.

Sobre la misma propuesta de enseñanza, en “La enseñanza en Ciencias Sociales en aulas plurigrado desde un enfoque problematizador”, Isabelino Siede, Lucía Condenanza y Stefania Suárez Arrébola se preguntan en qué medida los problemas que estructuran la secuencia de enseñanza se han configurado como tales para quienes la llevaron a cabo (docentes y alumnos). Exploran qué nivel de cohesión puede hallarse, en las clases observadas, entre el problema que expresa cada eje, los casos analizados y el texto explicativo presentado al final.

---

<sup>7</sup> El trabajo constituye un recorte del texto: Escobar, M. (2016). La enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires. (Tesis de Maestría), FaHCE, UNLP, La Plata, Argentina.

Por su parte, Adriana Serulnicoff y María Belén Deladino, en “La enseñanza de la migración masiva a la Argentina en multigrados rurales: el lugar de la salida didáctica”, despliegan las implicancias que tiene una salida a la ciudad para alumnos de una escuela rural. Respecto a este tipo de trabajo, muy significativo en la enseñanza de Ciencias Sociales, plantean qué rasgos particulares presenta una salida didáctica que integra alumnos de diferentes grados en torno a un mismo objeto de estudio.

Los siguientes tres capítulos tratan sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la misma secuencia de Ciencias Sociales. En “Planificar situaciones de lectura y escritura en una secuencia para estudiar las migraciones. Rasgos de la construcción de saber en las escrituras de los niños”, Mirta Castedo detalla las condiciones y criterios para el diseño de las situaciones de lectura y escritura involucradas en el estudio del tema. Tomando como referencia los contenidos específicos de la secuencia —así como investigaciones precedentes en el estudio de temas de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales—, los criterios didácticos explicitados pueden ser considerados para el estudio de otros temas. Constituye un punto de especial interés la articulación de dispositivos de enseñanza que permitan que situaciones de lectura y escritura se desarrollen en paralelo para distintas cronologías, de manera complementaria o en simultaneidad.

Por su parte, María Dapino y Yamila Wallace analizan situaciones de lectura desarrolladas en el marco de la secuencia de estudio sobre migraciones, en “Prácticas de lectura en el estudio de las migraciones en aulas plurigrado”. Se focalizan especialmente en el intercambio colectivo sobre dos tipos de textos seleccionados para la secuencia: el testimonio de inmigrantes y el texto de divulgación científica que explica las causas de las migraciones. Los datos se analizan desde la perspectiva de considerar que el trabajo docente consiste en la gestión de una situación de clase escolar en función de las expectativas y objetivos de la institución y de las características de las contribuciones de los alumnos que dan cuenta de sus aproximaciones a los contenidos.

Mirta Castedo continúa el análisis del capítulo anterior centrándose en las escrituras finales de los alumnos y otros rastros recogidos en el desarrollo de la secuencia en “Tramas de escritura en el aula plurigrado”. Ante las producciones orales y escritas de los alumnos, toma como ejes de análisis las



posibilidades para tener en cuenta las interrelaciones que intervienen en los procesos sociales, la articulación de informaciones que provienen de distintas fuentes y la consideración de los estados mentales y motivaciones de la acción de los distintos actores sociales vinculados con las migraciones.

Finalmente, Gabriela Hoz y Agustina Peláez se ocupan de la formación de docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura. En “Talleres de formación docente sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas rurales”, a partir de un esquema de secuencia sobre textos narrativos tradicionales, las autoras describen distintas estrategias de formación: situación de doble conceptualización, lectura literaria y escritura a través del formador, análisis de producciones infantiles, planificación conjunta y tematización sobre la práctica y dan testimonio de la construcción de conocimientos didácticos a los que los docentes se acercan mediante cada dispositivo.

### **Algunas reflexiones**

Nuestros estudios intentan colaborar con problemas ampliamente mencionados en los trabajos iberoamericanos sobre educación rural: la ausencia de modelos pedagógicos y materiales didácticos diseñados de manera específica para sus aulas plurigrado y la formación de docentes para un trabajo pedagógico en estos contextos (Boix, 2004, 2011; Bustos, 2007, 2010 y 2011; Ezpeleta, 1997; Juárez, 2017; Santos, 2006, 2007, 2011).

Pero intentamos ir más allá. Tal como lo hemos anunciado, estos estudios han sido realizados en aulas plurigrado, pero nuestra preocupación e interés excede sin duda esta modalidad organizativa institucional. Mirar con lupa la potencia de la producción en condiciones de heterogeneidad en las trayectorias formativas de los niños (en su edad y en sus historias de escolarización) nos invita, una vez más, a reconocer que la heterogeneidad presente en cualquier aula o institución, lejos de ser una restricción o una dificultad para la enseñanza, puede ser explotada didácticamente y transformarse en una oportunidad para una mayor circulación y diversificación de conocimientos. Las investigaciones en las aulas plurigrado nos enseñan y obligan a profundizar en las condiciones didácticas. En ese sentido, podemos reconocer que siempre se trata de encontrar criterios, recursos y estrategias de intervención que hagan posible instalar espacios colectivos y productivos de estudio. El asunto será siempre descubrir y ahondar en cuáles son esas condiciones.

Como en toda investigación social, no es posible pretender que las situaciones aquí analizadas sean susceptibles de reproducirse en su totalidad en otras escuelas y con otros grupos. Ahora bien, a pesar de considerar que las situaciones aisladas no garantizan los productos obtenidos, apostamos a que sean fuentes inspiradoras para futuras investigaciones y propuestas didácticas. Para ello, hemos tratado de documentar las condiciones que hicieron posible, en estos casos, las interacciones y producciones de los docentes y de los alumnos. En ese sentido, estamos planteando que, bajo ciertas condiciones, fue posible lograr producciones valiosas. Ellas no garantizan los efectos ni es necesario para lograrlos que, en otras circunstancias, sean exactamente iguales a las que aquí se dieron, pero siempre es menester atender tanto a las condiciones estrictamente didácticas como a aquellas institucionales y contextuales que inciden sobre la enseñanza y sus efectos.

Por último, quisiéramos también resaltar la potencia de las investigaciones interdidácticas y codidácticas que aquí se presentan. Sin duda las producciones de las didácticas específicas han sido referentes cruciales para nuestro trabajo, pero reconocemos que la elaboración conjunta de situaciones didácticas y el estudio de las condiciones institucionales han permitido que cada investigador, formado en una de esas especialidades, se viera enriquecido por nuevos aportes y perspectivas provenientes de las otras. Esta experiencia constituye un importante aliciente para seguir transitando caminos compartidos, que no desconozcan ni diluyan las diferencias, sino que las pongan al servicio de un abordaje cooperativo.

En el título de este libro intentamos reflejar la relación del aula plurigrado rural con la heterogeneidad y la diversidad propias de todo grupo de estudio, como los que se dan en el ámbito de cualquier escuela. Los investigadores de este equipo recorrimos un camino que nos llevó a adentrarnos en experiencias escolares poco conocidas para nosotros. Produjimos una documentación copiosa y arribamos a algunas conclusiones que consideramos valiosas, sin perder de vista que el conocimiento siempre es provisorio y que este es solo un aporte para nuevos estudios o para repensar las prácticas y la producción curricular. También encontramos nuevas preguntas e inquietudes que seguirán rondando por nuestras cabezas, nuestros intercambios, y nuevas andanzas de investigación didáctica.

## Referencias bibliográficas

- Anuario Estadístico Educativo 2018. Dirección de Información y Estadística Educativa. Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Artigue, M. (1996). Ingénierie didactique. En Delachauz et niestlé *Didactique des mathématiques*. París.
- Block, D.; Ramírez, M. y Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 711-735.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. WK Educación.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). “Por qué y cómo analizar el trabajo docente”, en: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 2(7), 33-116.
- Bustos, A. (2007) Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-26.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Bustos, A. B. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 155-170.
- Castedo, M. (2014a). Intermediate writings about the concepts of “growth” and “development” in 4th grade of a rural elementary school”. *International Conference on Writing Research Writing Research Across Borders III*. Université Paris-Ouest Nanterre La Défense. Francia.
- Castedo, M. (2014b). Reescritura y transformación de textos narrativos tradicionales producidos por parejas de niños en aulas multigrado. Análisis

- de algunos aspectos de la puntuación. En *Actas VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*. Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Castedo, M. (2014c). Characters' voices in rewriting and transformation of traditional narrative texts produced by pairs of children in multigrade classes. *International Conference on Writing Research Across Borders III*. Université Paris-Ouest Nanterre La Défense. Francia.
- Castedo, M.; Hoz, G.; Kuperman, C.; Laxalt, I.; Peláez, A.; Usandizaga, R.; Wallace, Y. (2013). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias. En: *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense*. Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria.
- Castedo, M.; Paione, A.; Reinoso, M.; Wallace, Y. (2012). "Formación docente en lectura y escritura en escuelas rurales". *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura*. OEI. España. Salamanca.
- Chevallard, Y.; Bosch, M.; Gascón, J. (1997): *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona: Horsori.
- Dirección de Información y Estadística de la DGCyE. *Datos e indicadores, 2019*. Provincia de Buenos Aires.
- Escobar, M. (2016): *La enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado. Un estudio de casos sobre un ISFD de la provincia de Buenos Aires*. (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120.
- Fundación Quántitas (2019) Los aprendizajes en escuelas rurales del nivel primario. Serie de informes temáticos. Aprender 2018. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Juárez Bolaños, D. (2017). Educación básica rural en Iberoamérica. *Sinéctica*, (49), 0-0.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. En Castorina, Ferreiro, Lerner, Oliveira *Piaget- Vigotsky: contribuciones para plantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.

- Lerner, D. y colaboradores (2018). *Leer para aprender historia: una investigación colaborativa protagonizada por equipos docentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria. Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires.
- Mercier, A.; Schubauer-Leoni, M. L. y Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). Ejemplos para pensar la enseñanza en las escuelas rurales. Argentina.
- Santos, L. (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer Educativo*, 75, 72-79.
- Santos, L. (2007). Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada. *Quehacer Educativo*, 81, 22-32.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 71-91.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann del capítulo de *Agir ensemble*. "L'action didactique conjointe du professeur et des élèves". PU Rennes.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales*. (Tesis de Maestría). Buenos Aires: FLACSO.



# La diversidad como ventaja en clases de Matemática de primaria

*Claudia Broitman, Mónica Escobar e Inés Sancha*

## **Introducción, descripción del estudio y marco teórico**

La gestión de la clase de Matemática en las aulas plurigrado<sup>1</sup> exige encontrar modos de enseñar los contenidos a un mismo grupo de alumnos que pertenecen a distintos años de la escolaridad, cuyas edades y conocimientos son diferentes, así como sus niveles de autonomía para realizar las tareas propuestas.

La planificación y el desarrollo de estas situaciones de clase suponen una especificidad para la cual resultan insuficientes los aportes de las investigaciones sobre la enseñanza de la Matemática en las aulas de sección única. Existen algunos estudios en diferentes países de América Latina que aportan elementos sobre las situaciones didácticas que suelen plantearse para la enseñanza de esta disciplina en un grupo multigrado, sobre las formas de interacción entre alumnos y docentes y entre los propios alumnos de diferentes grados durante las clases de Matemática. Varios de estos trabajos también indagan sobre los retos que implica planear y gestionar la clase considerando simultáneamente diferentes grados escolares. Entre ellos destacamos los de Fuenlabrada y Weiss, 2006; Popoca y otros, 2006; García, 2007; Terigi, 2008, 2013; Artega, 2009; Block, Ramírez y Reséndiz, 2013; Muñoz, 2013; Solares Pineda y

---

<sup>1</sup> El aula de sección única es aquella en la que todos los alumnos que conforman el grupo-clase cursan el mismo grado de la escolaridad, mientras que en el aula plurigrado el docente tiene a cargo —en forma simultánea— la enseñanza de un grupo de alumnos que cursan diferentes grados de la escolaridad. En este trabajo usaremos de manera indistinta “plurigrado”, “multigrado”, aula de “sección múltiple”, para referimos a esta última. No utilizaremos las expresiones “aula multiedad” o “grupo multiedad” por estar asociadas a las escuelas de enseñanza no graduada. Para ampliar este aspecto remitimos a la lectura de Terigi (2008).

Solares Rojas, 2018; Popoca y Moscoso, 2019. Sin embargo, a pesar de estas producciones, es aún escasa la bibliografía acerca de las condiciones de enseñanza de esta disciplina en el aula plurigrado. Una cuestión común que hemos encontrado entre los estudios y materiales relevados es la identificación de algunas dificultades —en ocasiones mencionadas como “desventajas” en relación con la escuela urbana— que representa la escuela rural para los alumnos que cursan allí su escolaridad: la discontinuidad de la asistencia (tanto de alumnos como de docentes), el aislamiento, los programas de contenidos que difícilmente llegan a abordarse en forma completa, entre otros. La investigación que aquí presentamos intenta abonar al estudio de las condiciones de enseñanza de la Matemática para estas aulas y ofrecer herramientas para la producción didáctica específica.

Por otra parte, dado que la heterogeneidad de conocimientos de los alumnos y la necesidad de tratamiento simultáneo de un mismo contenido considerando diferentes niveles de conceptualización no son exclusivos del aula plurigrado, sostenemos que el análisis de las intervenciones del docente en este contexto y de las interacciones que estas posibilitan en la clase puede significar un aporte para prever y enseñar en la inevitable diversidad de cualquier aula.

En este capítulo analizamos la gestión del trabajo con la diversidad a partir de un estudio sobre la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado del ámbito rural. Los datos de la investigación que aquí presentamos fueron relevados durante el año 2012 en una escuela primaria rural de la localidad de Chascomús, provincia de Buenos Aires, Argentina. En el momento de la toma de datos, la escuela contaba con un solo docente a cargo de ocho alumnos.<sup>2</sup> El grupo estaba conformado por un alumno de 1.º año, dos de 2.º año, dos de 4.º año, uno de 5.º año y dos de 6.º año. Cabe aclarar que no todas las escuelas rurales presentan estas características, la cantidad de grupos y docentes depende en gran parte de la matrícula y los cargos docentes disponibles. En nuestro país contamos con escuelas con un docente por año de escolaridad, o bien con escuelas tridocentes, bidocentes o unidocentes. La decisión de relevar los datos en un establecimiento escolar unidocente responde al propósito del estudio que llevamos adelante.

---

<sup>2</sup> La maestra era María Monserrat Apaolaza de la Escuela N.º 20 de Chascomús.



Inicialmente se realizó una observación natural de clases para conocer a los alumnos y la organización habitual del trabajo en el aula. En una serie de reuniones con la docente propusimos el análisis compartido de producciones curriculares, la discusión sobre aportes bibliográficos y acordamos contenidos a incluir en la secuencia que se implementaría en el aula con sus alumnos. El trabajo conjunto estuvo centrado en analizar el enfoque didáctico de la producción de la jurisdicción, la elección de los contenidos a tratar en función de las necesidades del grupo en cuestión y el tratamiento y secuenciación de este contenido en propuestas didácticas de documentos curriculares y libros de texto.<sup>3</sup> Si bien este recorrido abarcó varias entrevistas y fue documentado, no profundizaremos aquí sobre sus detalles dado que el proceso de construcción de conocimientos matemáticos y didácticos por parte de la docente no constituye el tema de análisis del presente trabajo.

Paralelamente realizamos algunas indagaciones acerca de los conocimientos de los alumnos sobre el recorte elegido: cálculo mental.

A partir de estas instancias, elaboramos de manera conjunta con la docente una secuencia de problemas. En esta investigación no se utilizó estrictamente la metodología de ingeniería didáctica (Artigue, 1986) dado que el propósito principal no estuvo orientado hacia el estudio y elaboración de una secuencia didáctica original. En cambio, se adaptaron propuestas de enseñanza de diversos libros de texto y documentos curriculares. El análisis no estuvo centrado en la validación de la secuencia didáctica sino en examinar de qué manera se promovieron interacciones entre alumnos y cuáles eran las intervenciones didácticas —previstas o no previstas— que fomentaban esas interacciones. La secuencia estaba constituida por cuatro etapas de varias clases cada una. En la primera se buscó que los niños construyeran o ampliaran sus repertorios de cálculos disponibles en las cuatro operaciones; en la segunda etapa se apuntó a que usaran dichos cálculos para resolver otros cálculos mentales más complejos; en la tercera se propuso que exploraran el uso de la calculadora

---

<sup>3</sup> Los problemas fueron tomados o adaptados de diseños y documentos curriculares: Diseño Curricular para la Escuela Primaria (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004), Diseño Curricular para la Educación Primaria (DGCyE de la provincia de Buenos Aires, 2007), documentos curriculares de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires de 2001, 2008 y 2009, documentos curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de 1997 y 2006; Serie Piedra Libre (MECyT, 2010), libros y artículos para docentes (Parra, 1994; Broitman, 1999, 2005; Itzcovich, 2007) y libros de texto escolares (Serie *Hacer Matemática* de Editorial Estrada, Serie *Matimática* de Editorial Tinta Fresca y Series *Estudiar Matemática* y *Matemática en* de Editorial Santillana).

en problemas que exigían considerar el valor posicional y en la cuarta etapa se abordaron estrategias de cálculo estimativo. Finalmente se implementó una instancia de recapitulación.

La secuencia didáctica de cálculo mental abarcó 17 clases cuya duración oscilaba entre 60 y 90 minutos. Todos estos encuentros fueron videograbados. En acuerdo con la docente, los investigadores que observaban las clases participaban ocasionalmente tanto de interacciones con algunos alumnos, como en los momentos de discusión colectiva. Constituyen también el corpus de información las producciones escritas individuales y grupales de los niños, los registros colectivos realizados en el pizarrón o en afiches por dictado al docente y las notas manuscritas tomadas por los investigadores.

Durante el proceso inicial de trabajo con la docente, la implementación de la secuencia y el análisis de datos, nos apoyamos en las ideas sobre el trabajo matemático de los alumnos y de los roles del docente provistas por algunos referentes teóricos de la perspectiva francesa en Didáctica de la Matemática que permitieron reconocer la posibilidad de generar una actividad constructiva por parte de los alumnos bajo ciertas condiciones didácticas de organización y gestión de la clase.

Tomando los aportes de Guy Brousseau (1986, 1994, 2007) consideramos necesario enfrentar a los alumnos a situaciones en las que actúen para resolver problemas elaborando y usando conocimientos implícitos, que los puedan explicitar en un lenguaje comprendido por todos y validar utilizando pruebas. Estas situaciones están en gran parte determinadas por las interacciones sociales que las constituyen, ya que involucran a otros a quienes se destina la producción. Adoptar las ideas de este autor supone instalar una gestión de la clase en la cual los alumnos se comprometan a elaborar y defender sus convicciones; explicitar sus puntos de vista; comunicar, justificar y explicar procedimientos; argumentar y probar sus ideas. Entendemos el aprendizaje en el aula como una construcción social en la cual los conocimientos de los alumnos se van transformando en una comunidad de prácticas matemáticas. Pensar en una transformación progresiva de los conocimientos mientras los saberes de un grupo de alumnos se van “amassando” implica reconocer que los conocimientos no se construyen de manera aislada y definitiva, sino que las prácticas sociales de la clase exigen hacer vivir a esos conocimientos de diferentes maneras.

A partir de las primeras entrevistas con la docente y de nuestras observaciones de sus clases pudimos constatar que al organizar el trabajo, ella solía proponer a sus alumnos tareas individuales o en grupos por ciclo<sup>4</sup>, de manera que los niños estaban habituados a resolver en forma independiente y simultánea tareas diferentes a las de sus compañeros de clase que podían referirse tanto a la misma área como a distintas áreas curriculares. Diversos estudios (Terigi, 2008, 2013; Block, Ramírez y Reséndiz, 2015; Broitman, Escobar, Sancha y Urretabizcaya, 2015; Broitman, Escobar y Sancha, 2016; Escobar, 2016) han relevado esta práctica usual en los docentes de las aulas plurigrado. Como señalamos, en esta investigación partimos de la convicción de la potencia de las interacciones sociales para el aprendizaje. Al decir de Chevallard (1997), se aprende “en tribu”. Desde esta perspectiva, exploramos diversas interacciones entre pares próximos y distantes dentro de la clase de Matemática en plurigrado y analizamos las intervenciones docentes que las posibilitan y potencian.

Vergnaud (1990) distingue, en el interior de un mismo campo conceptual, problemas con estructuras diferentes que se establecen de acuerdo a las diversas relaciones matemáticas involucradas en cada uno de ellos. Con la intención de promover la cooperación intelectual en las clases a propósito del conocimiento matemático en construcción, hemos intentado que todos los niños resolvieran problemas que, aunque de complejidad muy variable, tuvieran la misma estructura y fueran reconocidos como parte de un mismo contenido escolar transversal. Esta decisión buscaba promover mayores posibilidades de interacción social en torno a los conocimientos tanto en el proceso de resolución como en los espacios de debate y análisis colectivo. Esto sin desconocer —como señala Delia Lerner (2007)— que la cooperación intelectual requiere del trabajo personal de cada alumno: los niños precisan disponer de un tiempo propio (no necesariamente individual) en el cual puedan apropiarse de los conocimientos. A continuación, analizaremos algunas de las decisiones del docente que promueven y sostienen este tipo de trabajo.

---

<sup>4</sup> En la provincia de Buenos Aires, como en gran parte de la Argentina, la escuela primaria está organizada en seis años (1.º a 6.º) distribuidos en dos ciclos (primer ciclo conformado por 1.º, 2.º y 3.º años y segundo ciclo por 4.º, 5.º y 6.º años).

## **Contemplar la diversidad *a priori*: variables didácticas y modalidades organizativas**

Tanto en las instancias de planificación como en las de implementación y análisis de la secuencia didáctica de nuestro estudio, identificamos aspectos del trabajo docente en un aula multigrado que adoptan cierta especificidad cuando se procura instalar espacios de intercambio y de producción colectiva de ideas a partir de la resolución de problemas similares o vinculados entre sí.

Como ya mencionamos, intentamos elaborar una propuesta en la que los alumnos de diferentes grados resolvieran problemas de la misma estructura y contenido con el fin de promover mayores posibilidades de interacción social en torno a ellos. Apuntando a que las actividades fueran efectivamente problemáticas para los alumnos de todos los grados y a generar un campo de problemas que pudieran ser resueltos por alumnos de diferentes niveles de conocimiento, se previó en la planificación el comando de ciertas variables didácticas (Brousseau, 1985). La noción de variable didáctica —central para el diseño de las clases de esta secuencia— fue acuñada por Guy Brousseau (1995) en el seno de su teoría de las situaciones didácticas:

[El docente] puede utilizar valores que permiten al alumno comprender y resolver la situación con sus conocimientos previos, y luego hacerle afrontar la construcción de un conocimiento nuevo fijando un nuevo valor de una variable. La modificación de los valores de esas variables permite entonces engendrar, a partir de una situación, ya sea un campo de problemas correspondientes a un mismo conocimiento, ya sea un abanico de problemas que corresponden a conocimientos diferentes (Citado en Bartolomé y Fregona, 2003, p. 156).

Veamos a continuación algunas situaciones que posibilitaron el intercambio de ideas. Por ejemplo, en la clase seis de la segunda etapa se les propuso a los alumnos que, a partir de una suma ya resuelta, pensarán los resultados de otras dos o tres sumas entre números muy próximos a los anteriores (del mismo modo para ciertas restas). Si bien la consigna y la estructura de los cálculos eran semejantes, se introdujeron cambios en el tamaño de los números involucrados.

<p>Para primer ciclo:</p> <p>Si <math>10+10=20</math>, cuánto será...?</p> <p><math>11+10=</math></p> <p><math>10+11=</math></p> <p><math>10+12=</math></p> <p>Si <math>80-20=60</math>, cuánto será...?</p> <p><math>81-20=</math></p> <p><math>80-21=</math></p> <p><math>80-19=</math></p>	<p>Para segundo ciclo:</p> <p>Si <math>450+250=700</math>, cuánto será...?</p> <p><math>452+253=</math></p> <p><math>451+252=</math></p> <p><math>449+250=</math></p> <p>Si <math>450-250=200</math>, cuánto será...?</p> <p><math>450-251=</math></p> <p><math>451-250=</math></p> <p><math>451-251=</math></p> <p><math>453-251=</math></p>
---	---

En el desarrollo de la clase fue posible identificar la complejidad que revistió para cada uno de los niños.

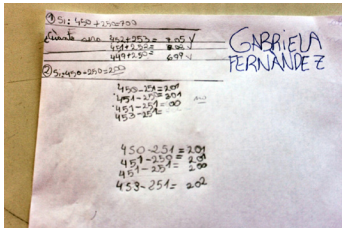
 <p>The image shows a student's handwritten work on a piece of paper. At the top, it says 'Si: <math>450+250=700</math>'. Below that, there are several addition and subtraction problems with their solutions: <math>452+253=705</math>, <math>451+252=703</math>, <math>449+250=699</math>, <math>450-251=201</math>, <math>451-250=201</math>, <math>451-251=200</math>, and <math>453-251=202</math>. The name 'GABRIELA FERNANDEZ' is written in blue ink on the right side of the paper.</p>	<p>Transcripción de la producción original de Gabriela</p> <p>1) Si: <math>450+250=700</math>  ¿Cuánto será? <math>452+253=705\checkmark</math>  <math>451+252=703\checkmark</math>  <math>449+250=699\checkmark</math></p> <p>2) Si: <math>450-250=200</math></p> <p><math>450-251=201</math>  <math>451-250=301</math>  <math>451-251= 00</math> no  <math>453-251=</math>  <math>450-251=201</math>  <math>451-250=201</math>  <math>451-251=200</math>  <math>453-251=202</math></p>
---	--

Figura 1. Producción de Gabriela

Gabriela (4.º, ver Figura 1) no encuentra dificultades para resolver las sumas identificando que debe aumentar o disminuir en uno el resultado inicial porque alguno de los sumandos es una unidad mayor que los del cálculo dado. En cambio, frente a las restas, comete el error de agregar uno al resultado de la resta suponiendo que si se agrega uno al sustraendo entonces se agregará uno al resultado, por ello obtiene 201 en lugar de 199. En el segundo cálculo produce un nuevo error que consiste en agregar uno, pero como posiblemente no sepa

dónde agregarlo, aumenta las centenas además de las unidades y obtiene 301.

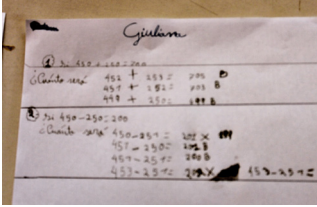
 <p>Handwritten work by Giuliana. It shows two problems:</p> <p>1) Si: <math>450 + 250 = 700</math>  ¿Cuánto será?  <math>452 + 253 = 705</math> B  <math>451 + 252 = 703</math> B  <math>449 + 250 = 699</math> B</p> <p>2) Si: <math>450 - 250 = 200</math>  ¿Cuánto será?  <math>450 - 251 = 201</math> X 199  <math>451 - 250 = 201</math> B  <math>451 - 251 = 200</math> B  <math>453 - 251 = 202</math> X <math>153 - 251 = 100</math></p>	<p>Transcripción de la producción original de Giuliana</p> <p>1) Si: <math>450+250=700</math>  ¿Cuánto será? <math>452+253=705</math> B  <math>451+252=703</math> B  <math>449+250=699</math> B</p> <p>2) Si: <math>450-250=200</math>  ¿Cuánto será? <math>450-251=201</math> X 199  <math>451-250=201</math> B  <math>451-251=200</math> B  <math>453-251=202</math> X <math>153-251= 100</math></p>
--	--

Figura 2. Producción de Giuliana

Giuliana (4.º, ver Figura 2) tampoco encuentra dificultades para resolver las sumas y produce el mismo error que Gabriela frente a la primera resta.

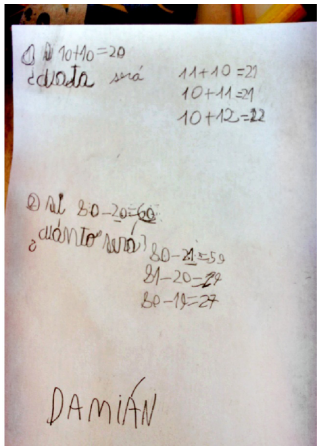
 <p>Handwritten work by Damián. It shows two problems:</p> <p>1) Si <math>10+10=20</math>  ¿Cuánto será?  <math>11+10=21</math>  <math>10+11=21</math>  <math>10+12=22</math></p> <p>2) Si <math>80-20=60</math>  ¿Cuánto será?  <math>80-21=59</math>  <math>81-20=69</math>  <math>80-19=27</math></p> <p>DAMIÁN</p>	<p>Transcripción de la producción original de Damián</p> <p>1) Si <math>10+10=20</math>  ¿Cuánto será? <math>11+10=21</math>  <math>10+11=21</math>  <math>10+12=22</math></p> <p>2) Si <math>80-20=60</math>  ¿Cuánto será? <math>80-21=59</math>  <math>81-20=69</math>  <math>80-19=27</math></p>
--	--

Figura 3. Producción de Damián

Damián (2.º, ver Figura 3) resuelve correctamente las tres sumas, pero se confunde en las tres restas. En la primera escribe 61, posiblemente porque considera que, al aumentar el sustraendo en relación con el cálculo dado, debe aumentar el resultado en uno. Luego de verificar el resultado obtenido usando

la calculadora y con intervención de la docente, corrige su cálculo y escribe 59. En las otras dos restas también podemos ver que Damián está explorando si aumenta o disminuye una unidad (aunque se confunde el cinco con el dos de las decenas).

Es interesante resaltar que, a pesar de tratarse de números de diferente orden de magnitud, varios alumnos producen errores similares. Utilizan para la resta un razonamiento que resulta válido para la suma y que podría interpretarse como un error provocado por un mecanismo de sobregeneralización (Artigue, 1986). Los alumnos elaboran una conjetura: “si se le agrega algo a uno de los números, también se le agrega al resultado”.

La proximidad entre los cálculos propuestos en ambos ciclos permitió que se generaran condiciones para un intercambio colectivo en el que pudieron discutirse errores comunes y reconocerse los límites en el dominio de validez de la conjetura: “sirve para las sumas, pero no para las restas”.

Más allá de las variables que se consideraron en la planificación, fue necesario tomar algunas decisiones no previstas en el transcurso de la clase. Frente a la resolución del problema por parte de una niña de 1.º año y un niño de 2.º año, para quienes los cálculos de primer ciclo eran muy complejos, se les propusieron situaciones con estructura similar que al resto de sus compañeros, pero con números más pequeños y, a la vez, contextualizadas en el marco de la unión de dos colecciones de lápices:

<p>Si junto 4 lápices y 4 lápices, tengo 8 (contándolos), ¿cuántos lápices tendré si junto 4 lápices y 5 lápices (agregando 1)?</p> <p>Si junto 7 lápices y 7 lápices, tengo 14 (contándolos), ¿cuántos lápices tendré si junto 7 lápices y 8 lápices (agregando 1)?</p>
--

La situación intentaba provocar un trabajo anticipatorio por parte de los niños, que promoviera el pasaje de estrategias de conteo a estrategias de cálculo.

En esta misma clase también se modificó la complejidad del problema para dos alumnos de segundo ciclo que ya habían finalizado la resolución de los cálculos mientras el resto del grupo continuaba con la actividad. A la alumna de 5.º año (ver Figura 4) se le propusieron otros cálculos de resta con la misma estructura, más complejos en tanto presentaban números mayores

y no redondos. Como puede observarse, para esta niña la actividad sigue resultando problemática, ya que produce el mismo tipo de errores que en la propuesta anterior.

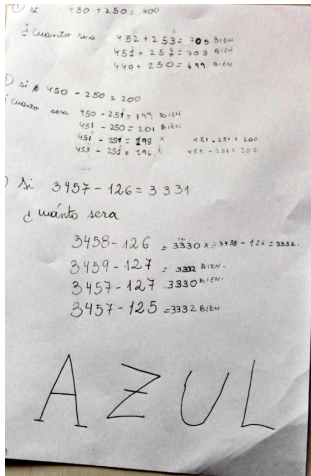
 <p>Handwritten student work showing arithmetic problems and the name 'AZUL'.</p>	<p>Transcripción de la producción original de Azul</p> <p>1) Si: <math>450+250=700</math>          ¿Cuánto será? <math>452+253=705</math> BIEN  <math>451+252=703</math> BIEN  <math>449+250=699</math> BIEN</p> <p>2) Si: <math>450-250=200</math>          ¿Cuánto será? <math>450-251=199</math> BIEN  <math>451-250=201</math> BIEN  <math>451-251=198</math> X <math>451-251=200</math>  <math>453-251=196</math> X <math>553-251=202</math></p> <p>3) Si <math>3457-126=3.331</math>          ¿Cuánto será?  <math>3458-126=3330</math> X <math>3458-126=3332</math>  <math>3459-127=3331</math> BIEN  <math>3457-127=3330</math> BIEN  <math>3457-125=3332</math> BIEN</p>
--	---

Figura 4. Producción de Azul

Para un alumno de 6.º año (ver Figura 5) se propusieron cálculos multiplicativos en los cuales también la tarea consistía en anticipar el resultado de un cálculo a partir de otro resuelto. La complejidad de los números elegidos generó la necesidad de intervenir nuevamente reduciendo el tamaño de los números y seleccionando números redondos para plantear un cálculo multiplicativo más sencillo que sí pudo resolver.



<p>Handwritten work by Maximiliano showing various arithmetic problems and solutions. The work includes several addition and multiplication problems, some with multiple solutions or variations. For example, it shows <math>450 + 250 = 700</math> and <math>483 \times 15 = 7245</math>.</p>	<p>Transcripción de la producción original de Maximiliano</p> <p>1) Si: <math>450+250=700</math>          ¿Cuánto será? <math>452+253=705 \checkmark</math>  <math>451+252=703 \checkmark</math>  <math>449+250=699 \checkmark</math></p> <p>2 Si: <math>450-250=200</math>          ¿Cuánto será? <math>450-251=199 \checkmark</math>  <math>451-250=201 \checkmark</math>  <math>451-251=200 \checkmark</math>  <math>453-251=202 \checkmark</math></p> <p>3) Si <math>483 \times 15 = 7245</math>          ¿cuánto será? <math>7285</math>  <math>483 \times 16 = 7768</math>  <math>484 \times 15 = 7260</math>  <math>483 \times 17 = 8211</math></p> <p>4) Si <math>20 \times 10 = 200</math>          ¿cuánto será? <math>20 \times 11 = 220</math>  <math>20 \times 12 = 240</math>  <math>20 \times 13 = 260</math></p>
---	--

Figura 5. Producción de Maximiliano

Con estos ejemplos hemos intentado mostrar que en un aula plurigrado es posible lograr que una situación sea desafiante para todos mediante un abanico de intervenciones que consiste en comandar variables didácticas para modificar el nivel de complejidad sobre el mismo recorte de un contenido matemático. Sin duda en un aula estándar el docente también precisa explotar la potencia del comando de variables didácticas de un problema para aumentar o disminuir la complejidad del mismo. Sin embargo, una mayor amplitud de estas variaciones –de un modo similar al que suele considerarse para pensar en la planificación institucional o en la secuenciación curricular– es necesaria para una misma situación de enseñanza en el aula plurigrado en la que es preciso anticipar una diversidad de problemas que permitan el tratamiento simultáneo de un mismo contenido considerando niveles de conceptualización diferentes. En el capítulo siguiente se desarrollan con mayor profundidad las decisiones involucradas en los procesos de planificación de la enseñanza en aulas plurigrado.

Otra de las decisiones esenciales que el maestro toma en el proceso de planificación está referida a las diferentes modalidades organizativas por las

que puede optar con el fin de generar tanto espacios para la producción individual de conocimientos diversos, como momentos de intercambio, justificación o validación. Para poder instalar un tipo de trabajo como el que se buscaba en nuestro estudio, fue preciso contemplar distintas modalidades organizativas en la misma clase y en una misma secuencia: actividades para resolver individualmente o en parejas de conocimientos próximos para una misma situación que contemplaba dos o tres niveles de complejidad diferente; organización de parejas o grupos pequeños de niveles heterogéneos entre sí dado que tendrían roles diferenciados—por ejemplo, unos escribirían simbólicamente las relaciones que otros harían circular de manera oral—; momentos de la clase dirigidos a que los alumnos organizados individualmente o en pequeños grupos comuniquen resultados, errores o procedimientos al resto de la clase; situaciones colectivas para introducir la consigna, para evocar la producción de clases anteriores de los diferentes grupos o del grupo total, para institucionalizar nuevos conocimientos o para establecer relaciones entre los conceptos abordados por cada pareja o pequeño grupo; etc. Asimismo, las modalidades organizativas previstas en la instancia de planificación fueron replanteadas en algunas oportunidades durante el desarrollo de las clases, apelando a la reorganización de los grupos de trabajo para potenciar los espacios de intercambio. Por ejemplo, cuando los niños de primer ciclo terminaban de resolver sus problemas se los invitaba a trabajar con los alumnos de segundo ciclo con el propósito de que resolvieran otros problemas más complejos; de esta manera se promovían nuevos tipos de interacciones.

Nos interesa explicitar que la consideración del comando de variables didácticas y la diversidad de modalidades de organización ha favorecido la posibilidad del tratamiento simultáneo de un recorte de contenidos con niveles diferentes poniendo en juego ciertas relaciones entre conceptos que usualmente se enseñan por separado. Si bien ambos aspectos forman parte de las previsiones que realizan tanto docentes de sección única como de aula pluri-grado, la exigencia de planificación resulta mayor en estas últimas cuando se busca generar espacios reales de interacción en los que participen alumnos de los seis grados a propósito de los conocimientos involucrados en la resolución de dicha gama de problemas. Es preciso aclarar que si bien esta situación de enseñanza resultó posible en la secuencia propuesta, no estamos planteando que sea factible para todos los contenidos de la escuela primaria.

## **Promover lo común en la diferencia: aspectos involucrados en la consigna**

Durante la implementación de la secuencia, encontramos algunas especificidades del trabajo en aula plurigrado en el modo en que el docente plantea la consigna inicial al grupo. Aclaramos que dada la intención de este trabajo, en el presente análisis no distinguiremos entre aquellos tipos de intervenciones previstas durante la fase de elaboración de la secuencia didáctica y cuáles surgieron durante la clase por parte de la docente o por parte de los investigadores. Es decir que analizaremos las intervenciones didácticas de la secuencia de nuestro estudio sin distinguir su autoría o el momento de su génesis. Luego de esta aclaración, una clase de intervenciones que resulta interesante examinar es la manera en la que en algunas clases se propone una consigna general para todos los alumnos, aunque luego cada pareja o grupo resuelve problemas de diferente complejidad.

El ejemplo al que haremos referencia a continuación ha sido tomado de una clase en la que todos los alumnos resuelven cálculos que involucran las mismas propiedades matemáticas, pero cada pareja lo hace con números de diferente tamaño. Antes de indicar la tarea que los niños van a realizar, la docente precisa el tipo de actividad que pretende que todos ellos desplieguen durante la resolución.

**Docente:** *Vamos a seguir con la resolución de diferentes cálculos, ¿sí?*

(...)

**Docente:** *Como veníamos trabajando todos estos días, que estuvimos trabajando el martes. Vamos a trabajar con esta resolución de cálculos. Para eso, vamos a trabajar en parejas. Vamos a ir anotando todo; lo que nos parece mal, no lo vamos a borrar, ¿sí? Lo importante es que... no buscamos que salga perfecto, sino ir registrando, ir guardando, ir viendo paso a paso lo que vamos haciendo, ¿se entiende?*

(...)

**Docente:** *Después una vez que terminamos, ahí sí podemos comprobar, podemos ver con la calculadora, ¿sí?*

(...)

**Docente:** *Ver si está bien, si está mal, si nos equivocamos, ver por qué nos equivocamos... (...) ¿Eh? Vamos resolviendo los cálculos, anotamos*

*todo, no borramos nada... Como es en parejas, me apoyo en el compañero, por ahí si yo tengo dudas, o por ahí, si hay algo que no entiendo, le pregunto a mi compañero, mi compañero me ayuda, porque pareja es eso, es trabajar de a dos, ¿sí?, apoyándonos, ¿sí?*

Vemos en estos fragmentos cómo la docente, en lugar de distinguir a los alumnos por el grado que cursan para indicarles diferentes consignas —como es usual en las aulas plurigrado—, se dirige a todos para convocarlos a una tarea común. Más allá de la diversidad de niveles de dificultad del problema, particulariza en el tipo de registro de los procedimientos que espera que todos los niños realicen al pedirles que anoten todo lo que van pensando y que no borren los errores. La palabra de la docente involucra a los niños de todos los grados, y varios de ellos van respondiendo y acotando de manera atenta y comprometida. Si bien esta intención puede estar presente en el modo de presentar las consignas en aquellas situaciones en que se proponen problemas diferenciados en aulas de sección única, el aula plurigrado requiere de manera ineludible la consideración de estas indicaciones para la organización de la tarea.

Además, la docente expresa algunas “ventajas” del trabajo en parejas que, en este caso, están conformadas por niños de grados diferentes e incluso distantes. En la enunciación de la consigna, ella invita a los niños a que interactúen con su compañero y a que pidan ayuda frente a las dudas, y resalta que el trabajo en pareja lo posibilita. Posiblemente, la discontinuidad en la asistencia de los alumnos de aulas plurigrado rurales y los diversos agrupamientos que se proponen de acuerdo a quiénes están presentes cada día, obliga a explicitar con mayor detalle cuál será la modalidad organizativa en cada clase. Esta maestra considera que trabajar y colaborar en grupo con creciente autonomía forma parte de lo que los chicos tienen que aprender necesariamente. Las “reglas del juego” son prácticas sociales matemáticas de esta aula particular que también pueden comunicarse de manera colectiva.

Asimismo, en la formulación de la consigna evoca problemas de cálculos abordados en clases anteriores, a pesar de que no todos han resuelto los mismos. Si bien en el caso de este fragmento la evocación no se presenta de manera demasiado explícita, nos parece interesante señalar que intervenciones de esta índole atraviesan varias clases de la secuencia en las que los niños han trabajado sobre un mismo tipo de problemas en los que se han

comandado diversas variables didácticas y se apoyan en ellos para resolver nuevas situaciones.

Otro aspecto que subyace a la invitación de la docente a este trabajo colectivo es el modo en que propone tratar la diversidad de errores que necesariamente aparecerán en el aula. Ella invita a los alumnos a terminar de resolver los cálculos para recién después comprobar los resultados con la calculadora. Parece mostrar un posicionamiento frente al error que cobra relevancia en un aula en la que conviven niños de distintos grados y con conocimientos diversos. Su propuesta no se limitará a identificar si están bien o mal —tarea en la que solo podrían participar las parejas que resolvieron el cálculo particular—, sino que buscará desde un espacio común analizar por qué siguieron ciertos pasos para resolver, las razones por las que los cálculos resultaron correctos o erróneos o el tipo de estrategias utilizadas. Si bien esta posición frente a los errores de los alumnos está presente en muchas aulas de sección única, resaltamos en este caso la decisión de considerar que los errores producidos por alumnos de seis grados diferentes también pueden ser objeto de reflexión colectiva.

### **Analizar lo común: el intercambio y el registro de la producción**

Veamos otras intervenciones que apuntan a favorecer la colaboración intelectual entre alumnos de edades y grados de la escolaridad muy diferentes, promoviendo y sosteniendo una cooperación productiva para el aprendizaje de todos. Sabemos que en un aula de sección única el docente realiza numerosas intervenciones dirigidas a favorecer la producción colectiva; analizaremos aquí algunas particularidades de este tipo de trabajo en las aulas plurigrado.

Tomemos un ejemplo de intervenciones en un pequeño grupo de alumnos en la clase en que se ha propuesto usar cálculos conocidos para resolver otros desconocidos. Con la intención de retomar el trabajo matemático realizado en clases anteriores —y como parte de las actividades orales y escritas de evocación— la maestra escribe en el pizarrón los siguientes cálculos (ver Figura 6), a partir de los cuales van reconstruyendo entre todos lo trabajado en la clase anterior:

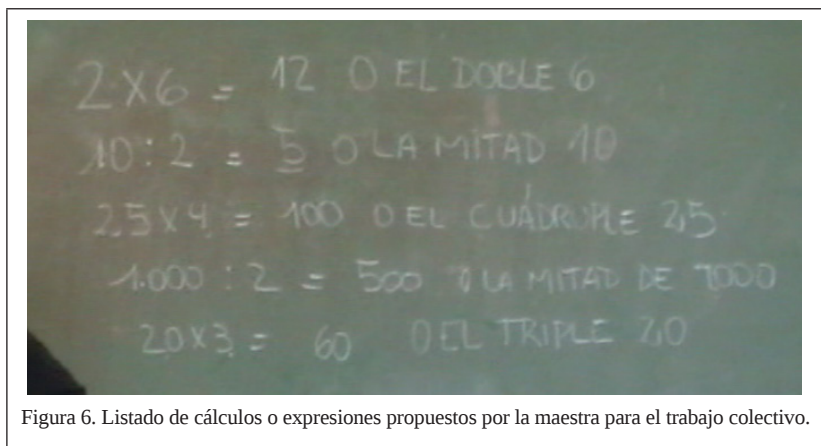


Figura 6. Listado de cálculos o expresiones propuestos por la maestra para el trabajo colectivo.

Al describir las actividades iniciales de las clases observadas en su estudio, Block (2013, citado en Block y otros, 2015) señala que han identificado tres modalidades. Una de ellas consiste en una exposición del docente sobre el sentido o importancia del tema que se va a estudiar; otra apunta a introducir o hacer un repaso a través de preguntas que el docente formula al grupo y, finalmente, han documentado propuestas de juegos y otras actividades con participación de alumnos de todos los grados. Vinculamos el ejemplo que citamos con la segunda de las modalidades descrita por el autor.

Si bien escribir en el pizarrón para que quede un registro de la evocación de conocimientos elaborados en clases anteriores es una práctica que se puede desplegar en cualquier aula de sección única, nos interesa resaltar que no es tan habitual que un mismo escrito en el pizarrón tenga como destinatarios a todos los alumnos, a pesar de que cursen distintos grados de la escolaridad. En este caso la docente está comunicando la importancia de retener en la memoria ciertos cálculos que podrán ser reutilizados.

El nuevo problema que se propone luego en esta clase consiste en resolver los siguientes cálculos sin hacer las cuentas e identificando cuál o cuáles de los cálculos anteriores pueden resultar puntos de apoyo para obtener los resultados:

$$100 : 2 = \quad 100 : 4 = \quad 250 \times 4 = \quad 20 \times 6 = \quad 20 \times 30 =$$

Luego de la evocación y presentación de la tarea a toda la clase, la docente organiza a los alumnos en pequeños grupos o parejas de niveles diversos. Al concluir el trabajo grupal, la maestra gestiona un espacio colectivo en el que se producen nuevos intercambios entre pares y con el docente. Se explicitan, discuten y comparan los vínculos que establecieron entre los cálculos.

Para que los niños se involucren en la resolución de problemas de acuerdo a sus conocimientos de partida y puedan avanzar a pesar de la diversidad, la docente prevé situaciones en las que todos tengan alguna responsabilidad diferente en la resolución de la tarea asumiendo o alternando roles, semejantes o diferenciados. La tarea propuesta intenta habilitar a cada niño para que ingrese y colabore desde lo que sabe y avance a partir de la interacción con compañeros de su grupo o de distintos grupos.<sup>5</sup> En este caso se produce un intercambio entre la docente y uno de los grupos integrado por Daniela (6.º), Azul (5.º) y Román (2.º). A partir de una pregunta de Román vinculada con el cálculo  $100 : 2$  (acerca de una operación que él aún no ha estudiado y que tampoco sabe cómo registrar) se inicia el siguiente intercambio:

**Azul (5.º):** *Mirá...*

**Docente:** *“Mirá”, ¡le dice al otro! Dejalo pensar.*

*(Risas)*

**Azul (5.º):** *Cien dividido dos, cincuenta - que sería la mitad de cien -.*

**Román (2.º):** *Claro, cincuenta... ¿cómo pongo?*

Si bien algo propio del aula plurigrado es que convivan en ella niños que cursan grados diferentes, destacamos que hay una decisión didáctica explícita dirigida a que los alumnos trabajen juntos en el mismo grupo e interactúen a propósito de problemas comunes. Azul (5.º) intenta explicarle a Román (2.º) y dice “mirá”, pero la docente interviene pidiéndole que lo ayude sin reemplazarlo en la resolución de la tarea: “dejalo pensar”. La pregunta de Román “¿cómo pongo?” se reitera a lo largo de la clase (pero, ¿qué pongo?, ¿cómo pongo?, ¿dónde pongo?, ¿acá?, ¿dónde pongo 25?) y abre nuevas discusiones. Román se formula preguntas que Azul y Daniela ya tienen resueltas: cómo registrar esa operación aún expresada como dobles o mitades dado que quiere

---

<sup>5</sup> Block (2015) caracteriza distintos tipos de ayudas de la maestra hacia los alumnos y entre alumnos. El concepto de colaboración intelectual podría entrar en diálogo con las ideas allí desarrolladas.

saber cómo anotan “los más grandes”. Con relación a esta cuestión, la docente podría tomar distintas decisiones: podría liberar a Román de la responsabilidad de escribir dejando esta tarea a cargo de Azul y Daniela, o bien, tomar este asunto como objeto de trabajo, dar lugar a que Román escriba como pueda o que Azul y Daniela le expliquen cómo lo hacen. En este último caso, las invita a que expliciten sus conocimientos y que busquen diversas maneras de poner en diálogo eso que ellas saben con lo que Román tiene disponible, ya que la maestra puso ciertas condiciones a este intercambio: “dejalo pensar”. Es interesante señalar la diferencia de este intercambio con prácticas habituales en el aula plurigrado en las que los alumnos que poseen conocimientos más avanzados (no necesariamente de mayor edad o escolaridad) asumen el rol de ayudantes limitándose a explicar a los menos avanzados los conocimientos requeridos para resolver cada situación.

En otro momento de la clase, la docente le dice a Román mientras él escribe: “Vos ponelo como vos lo entiendas, lo importante es que lo entiendan”. Y frente a otro cálculo Román dice: “¿Cómo 25? ¿Acá pongo 25, al lado del cuatro? (escribiendo 25 es la mitad de cincuenta) Ah, claro.... veinticinco es la mitad de cincuenta”.

Román decide participar, preguntar sin esperar a que sus compañeras resuelvan la tarea. Esta posición activa y comprometida con el trabajo de todos parece colaborar en el hecho de que al avanzar, Román logre proponer cálculos y no solo preguntar cómo escribirlos. Nos interesa resaltar que Román parece comprender algo más acerca de lo que se está preguntando a partir de la escritura. Es probable que, al no dominar o reconocer los objetos matemáticos que circulan en el grupo, desde lo oral se le dificulte atrapar lo que se está discutiendo. Entendemos que cuando el docente interviene diciendo “no se olviden de anotar el cálculo que usaron” o “hacé una cosa, vos anotá cuál estás usando, ¿sí? y después vamos a discutir”, apunta a resaltar la importancia de contar con registros escritos de lo que se va produciendo, tanto para avanzar en la resolución como para tenerlo disponible al momento de compartirlo con el resto de los grupos. Somos conscientes de que la sola circulación de vocabulario, de formas de representación o de técnicas, no implica necesariamente aprendizaje; sin embargo, consideramos que en esta secuencia los alumnos más pequeños fueron convocados en muchas ocasiones a interpretar relaciones matemáticas a



las que en una escuela graduada no tendrían acceso, y los niños mayores, a dar explicaciones dirigidas a ellos que requieren vincular conocimientos.

Resulta interesante analizar el recorrido que la docente realiza por los grupos mientras los niños se encuentran resolviendo, con la intención tanto de acompañar y sostener la tarea como de relevar dificultades o errores que podrán ser retomados en la puesta en común. Como mencionamos, en la clase a la que hacemos referencia, los grupos de trabajo estaban integrados por niños de diferentes grados; en este sentido, eran semejantes. Ahora bien, cuando en las clases se propone un trabajo individual o los grupos reúnen a niños del mismo grado, los docentes tienden a dedicar mayor tiempo de atención directa a los más pequeños mientras los alumnos de los grados superiores realizan tareas que no requieren de la ayuda del docente. Los conceptos de derivas del docente (Terigi, 2008) y la descripción y análisis de las diversas ayudas que realiza el docente o se producen entre los alumnos (Block y otros, 2015) son herramientas que permiten profundizar este análisis. Terigi (2008) usa el concepto de derivas para describir y analizar la circulación del docente en el aula plurigrado al atender a los alumnos a pesar de que están realizando tareas diversas y simultáneas. El recorrido puede iniciarse por aquellos grupos que el docente considera que necesitan más ayuda y continuar siguiendo el camino que trazan las demandas de los alumnos. Si bien el docente de sección única que proponga un trabajo en pequeños grupos podrá emprender tarea semejante al acercarse a las mesas y acompañar el trabajo de sus alumnos, el aula plurigrado exige al maestro adaptar sus intervenciones a la diversidad de conocimientos que los niños ponen en acción, cuya anticipación plantea un desafío a la vez que requiere considerar el contenido matemático en juego dentro de un campo conceptual más amplio.

En esta misma línea también son relevantes aquellas intervenciones del docente en el aula plurigrado dirigidas a sostener la memoria didáctica. El concepto de memoria didáctica (Brousseau y Centeno, 1991) refiere a la necesidad de intervenir en las clases para establecer nexos entre el pasado matemático de los alumnos y los nuevos conceptos, por ejemplo a través de la evocación de las experiencias. Hemos relevado intervenciones que propician la explicitación, sistematización y reorganización de conocimientos así como el establecimiento de continuidades entre la producción matemática anterior y

la nueva tarea. Estas intervenciones fomentan que los niños de ambos ciclos puedan explicitar aquello que han realizado o pensado frente a un auditorio de niveles de conocimientos matemáticos muy diferentes. Si bien ambos tipos de intervenciones también están presentes en un aula estándar, en condiciones de plurigrado exigen contemplar la pluralidad de conocimientos que han circulado y evocar una amplitud de problemas resueltos.

A modo de ejemplo traemos este pizarrón luego de un momento de evocación de una clase anterior dirigido a tomar conciencia de conjuntos de resultados memorizados de cálculos (ver Figura 7). Una rápida mirada permite atrapar la variedad de operaciones (campo aditivo y multiplicativo), de formas de representación (multiplicaciones y dobles, divisiones y mitades), y de rangos numéricos (desde  $5 + 5$  hasta  $12.000.000 - 6.000.000$ ) que reflejan el esfuerzo de la docente por dejar registro de cálculos para todos. A partir del análisis de las producciones individuales fue posible identificar parte de la complejidad que representa la gestión de estas instancias y la multiplicidad de decisiones que toma la docente. Por ejemplo, ella ha considerado poco pertinente incluir también algunos cálculos escritos por alumnos mayores con números racionales.

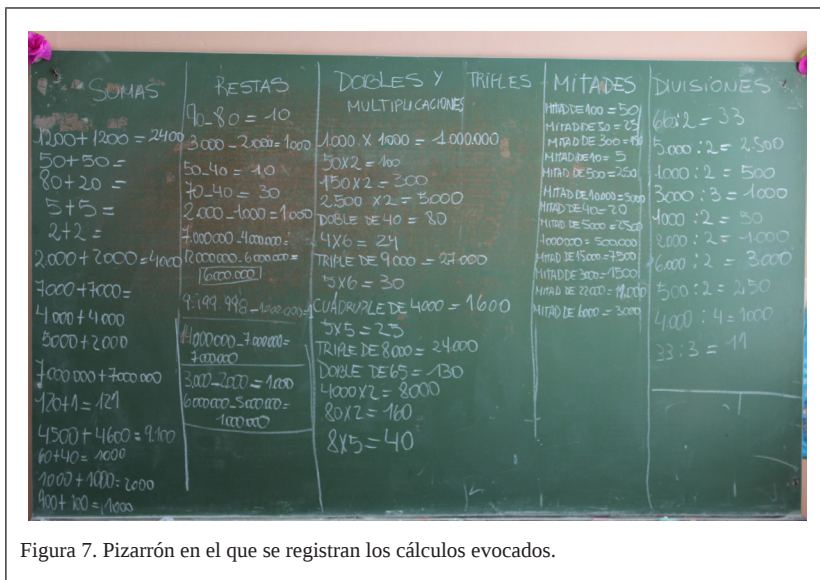


Figura 7. Pizarrón en el que se registran los cálculos evocados.

En las páginas anteriores hemos enfatizado los diferentes roles y decisiones del docente para promover interacciones sociales frente al conocimiento matemático en situaciones de alta heterogeneidad de una clase. A continuación, haremos hincapié en las interacciones entre los alumnos posibilitadas por dichas decisiones.

### **Interacciones entre alumnos que poseen conocimientos diversos**

En el desarrollo de la secuencia fue posible relevar interacciones entre alumnos que poseen diferentes niveles de conocimientos a pesar de que la tarea les exigía resolver cálculos distintos. Agruparemos las interacciones según el aspecto que nos interesa resaltar.

#### ***Alumnos de segundo ciclo elaboran nuevas relaciones al explicar a un alumno de primer ciclo***

Los niños de primer ciclo debían determinar el resultado de  $30 - 13$  a partir del cálculo  $30 - 12 = 18$ . Román (2.º) pone en juego implícitamente la relación “si el 13 es 1 más que 12 entonces hay que agregar 1”. La docente, sin dar pistas de que se trata de un error, invita a opinar a los alumnos de ambos ciclos. Para una mayor comprensión del fragmento que presentamos, aclaramos que en el frente del aula se disponen dos pizarrones contiguos. La docente distribuye los cálculos que se proponen a los alumnos de primer ciclo en uno de los pizarrones y a los de segundo ciclo en el otro.

**Román (2.º):** *Si 30 menos 12 es 18, entonces 30-13 tiene que ser 19.*<sup>6</sup>

Docente: *A ver, los demás, ¿qué opinan?*

**Azul (5.º):** *Si Román presta atención a lo que explicamos acá (señalando uno de los pizarrones) se abrevian los números que están ahí (refiriéndose a los números del cálculo propuesto a los alumnos de segundo ciclo:  $300-120=180$  para averiguar el resultado de  $300-130$ ) sería como 30-12, pero después nosotros explicamos que daría 1 menos siendo 1 más. Entonces Román ahí tendría que haber pensado que tenía que dar 1 menos.*

**Docente:** *¿Alguien más quiere dar su opinión?*

**Maxi (6.º):** *Y si no, una manera más fácil, que le saque todo...*

---

<sup>6</sup> Si bien sería más correcto en los extractos de clase referirse a los números dichos expresándolos en letras (uno, dos, etc.) usaremos expresiones numéricas para facilitar la lectura.

**Docente:** *A ver, más despacio, no me expliques a mí, es él el que tiene que entender.*

**Maxi (6.º):** *Que al de las tres cifras, del 300, le saque el 0 de atrás, entonces te queda 30.*

**Docente:** *¿Que del 300...?*

**Román (2.º):** *Le saco el 0 de atrás.*

**Maxi (6.º):** *Del 120, el 0 de atrás. Y del 19 también el 9 de atrás.*

**Román (2.º):** *El 0 de atrás...*

**Maxi (6.º):** *Y le queda el número más fácil.*

**Docente:** *Maxi, ¿y si se lo tratás de explicar con esta cuenta (señalando los cálculos de primer ciclo) para que les sea más fácil a Sofía, a Román y a Damián (alumnos de primer ciclo)?*

**Maxi (6.º):** *Por ejemplo, el 30 menos 12, cuando el 13 es por ejemplo más grande que el 12 y te tiene que dar 18, cuando te da 18 y el número que le resta...por ejemplo el 13...cuando el número de atrás se lo resta siempre me va a dar...*

**Docente:** *¿Cuál, este?*

**Maxi (6.º):** *El 18 le presta 1 al 13.*

**Docente:** *Si el que le resta es más grande se achica...*

**Maxi (6.º):** *...el 18.*

**Docente:** *...el resultado.*

**Maxi (6.º):** *Se achica el resultado...*

**Docente:** *Él dice que si se agranda el que se resta se achica el resultado.*

**Román (2.º):** *Sí.*

**Docente:** *¿Va queriendo por ese lado?*

En este episodio vemos cómo dos niños de segundo ciclo se dirigen a uno de primer ciclo. Si bien la intervención inicial de la maestra posiblemente estuviera dirigida a que los compañeros ayudaran al pequeño a revisar su concepción errónea, los alumnos mayores establecen un vínculo entre ambos cálculos produciendo una nueva relación que no había circulado antes: ambos cálculos están entrelazados, se parecen y tienen aspectos en común. El niño más pequeño está escuchando dos explicaciones sobre un cálculo que no hizo pero que puede entender; los dos alumnos mayores también están elaborando justificaciones sobre un cálculo que ellos no resolvieron y producen un nuevo conocimiento al

establecer relaciones entre cálculos de ambos pizarrones, conocimiento superador del originalmente elaborado al resolver sus propios cálculos.

Frente a estas explicaciones sobre ambos grupos de cálculos, y de alguna manera más ligadas a lo figurativo (“abreviar”, sacar las últimas cifras, etc.), la docente propone que le expliquen a Román a propósito de su propio cálculo, intervención que posibilita adentrarse aún más en las razones que permiten justificar por qué el resultado disminuye y no aumenta: “si el que se resta es mayor, el resultado es menor”. Esta exigencia de comunicación y explicación posibilita la elaboración de una justificación de mayor nivel de generalidad para todos los cálculos propuestos.

La producción de estos conocimientos fue favorecida por la proximidad de los números involucrados en los cálculos elegidos, por la oportunidad de interactuar a propósito de un mismo tipo de problema que tuvieron en esta aula alumnos de ciclos diferentes, como también, por las intervenciones de la docente en pos de poner en diálogo ambas colecciones de cálculos. Estas condiciones didácticas posibilitaron una ampliación en la circulación de conocimientos con respecto a la que se podría haber generado en un aula estándar.

### ***Alumnos de primer ciclo aportan relaciones que no se habían considerado con anterioridad***

Mostraremos un primer episodio tomado de una de las clases mencionadas en páginas anteriores. Los alumnos tenían que resolver tres cálculos de suma a partir de un cálculo dado (si  $10 + 10 = 20$ , cuánto será  $10 + 11$ ;  $11 + 10$  y  $10 + 12$  para primer ciclo y otros similares con números mayores para segundo ciclo).<sup>7</sup> En la fase colectiva circulaba la estrategia de agregar 1 o 2 al resultado del cálculo inicial tanto por parte de los alumnos de primer ciclo como por parte de los de segundo. Sin embargo, un alumno de 2.º año explica otro procedimiento diferente; él se apoya en un cálculo intermedio recién resuelto para resolver un cálculo nuevo:

**Docente:** *A ver Román, ese me parece que te salió bien, el de 10 más 12, ¿no? (cada alumno había verificado sus resultados con la calculadora).*

**Román (2.º):** Sí.

**Docente:** *¿Y cómo lo pensaste?*

---

<sup>7</sup> El listado completo de los cálculos presentados en esta clase fue incluido en las primeras páginas de este mismo capítulo.

**Román (2.º):** *Porque si 10... eh... si 10 más 12, eh, no, si 10 más 11 es 21, 10 más 12... eh, tiene que ser, es 21, digo 22.*

**Maxi (6.º):** *¡Claro! Es lo mismo que, por ejemplo, 200 más 10...(210) y le vas agregando 10 hasta 20...*

Este alumno de 6.º toma la idea que el niño del primer ciclo puso a circular y afirma que cuando se trata de sumar 20 (cuestión presente en uno de sus cálculos) se le puede sumar 10 y después 10, estableciendo una relación con los cálculos intermedios. Luego la clase continúa analizando la validez de esta nueva estrategia (apoyarse en un cálculo intermedio) y la fecundidad de usarla también para los cálculos de segundo ciclo.

Encontramos otro episodio en el que también un alumno de primer ciclo aporta una relación nueva. En la fase colectiva se estaba discutiendo por qué si  $10 - 5$  es 5,  $10 - 6$  es 4 y no 6, es decir por qué “se achica” y no “se agranda” el resultado si “se agrandó” uno de los números. La intervención de la docente buscaba que los alumnos de segundo ciclo ayudaran a los de primer ciclo a analizar ese error, pero un niño de 2.º año elabora una explicación que no había sido puesta en juego ni analizada por los alumnos de segundo ciclo.

**Docente:** *¿10 menos 5 es...?*

**Damián (2.º):** 5

**Docente:** *10 menos 5 es 5. Si en vez de sacarle 5, le saco 6, ¿me va a dar más o me va a dar menos?*

**Román (2.º):** *Me va a dar menos.*

**Docente:** *Me va a dar menos. ¿Por qué?*

**Román (2.º):** *Porque me comí más (usando el contexto de “comer caramelos” de un ejemplo reciente).*

**Docente:** *Claro, porque me comí más. Porque saqué más. ¿Se entiende? ¿Cuánto menos me va a dar? Cuando me comí 5 me quedaron 5, ¿y si como 6?*

**Román (2.º):** 4.

**Docente:** *Román dice 4, ¿les parece que está bien?*

**Alumnos:** Sí.

**Docente:** *¿Y por qué 4 y no 6? Yo podría pensar se agrandó 1 (señalando el sustraendo), entonces se agrandó 1 (señalando el resultado).*

***Román (2.º): Porque 6 más 4 es 10.***

Vemos en este episodio que Román justifica que  $6 + 4 = 10$  con un argumento diferente al de agregar o quitar 1, que era el conocimiento que estaba discutiéndose tanto en primer ciclo como en segundo ciclo. El niño de 2.º año valida el resultado obtenido en la resta por medio de la operación inversa poniendo a circular incluso ante sus compañeros mayores una nueva relación. Este aporte posibilitó que los alumnos de segundo ciclo analizaran esta relación para sus propios cálculos.

***Alumnos de distintos ciclos resuelven juntos situaciones que son efectivamente problemáticas para ambos***

En una clase de la tercera etapa la docente propuso a los alumnos que resolvieran problemas en parejas o tríos integrados por alumnos de ciclos diferentes. La intención de haber elegido esta modalidad organizativa fue generar oportunidades para que los niños interactuaran entre pares que se encontraban en niveles de conceptualización diferentes —atendiendo a evitar la situación de que quien “sabe” más, reduzca a su par a una actitud de recepción pasiva— y, a la vez, para que los niños mayores pudieran orientar a los más pequeños en el uso instrumental de la calculadora que se introducía con el objetivo de promover el análisis del valor posicional:

Manuel tiene una calculadora en la que no anda la tecla del 2. ¿Cómo podrá hacer para resolver  $26 + 18$ , usando esa calculadora? Anoten los cálculos que pensaron.

Nos detendremos en las interacciones producidas durante el trabajo de una pareja formada por un niño de 2.º año y una niña de 4.º año en torno a este problema. El alumno de 2.º año propone descomponer el número 26 en 116 argumentando “que dos unos son dos”. La niña de 4.º año señala que no está de acuerdo con esta idea, le explica a su pequeño compañero que no puede ser, borra el número 116 (ver Figura 8) y produce otro nuevo error al intentar mejorar la producción ajena. Escribe entonces, a partir del 116 la siguiente descomposición:  $1 + 1 + 6$  (redondeada en la imagen).

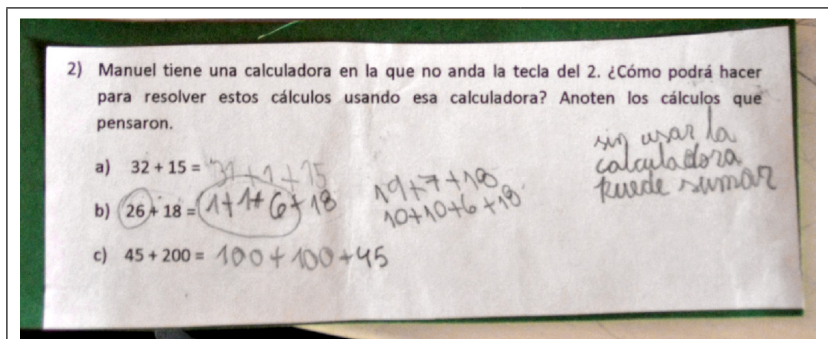


Figura 8. Producción de alumnos de 2.º y 4.º año.

Transcripción de la producción original de alumnos de 2.º y 4.º año

- |                                |             |
|--------------------------------|-------------|
| a) $32 + 15 = 31 + 1 + 15$     | sin usar la |
| b) $26 + 18 = 1 + 1 + 6 + 18$  | calculadora |
| $19 + 7 + 18$                  | puede sumar |
| $10 + 10 + 6 + 18$             |             |
| c) $45 + 200 = 100 + 100 + 45$ |             |

La niña mayor se dio cuenta rápidamente que 116 no es una posible descomposición para 26; sin embargo, su “solución” también involucra el mismo error al no considerar el valor posicional de la cifra 2 y proponer sumar los tres dígitos. La docente les propone verificar con la calculadora sus anticipaciones, intervención que les permite comprobar que ambas respuestas son incorrectas. Al continuar explorando diferentes descomposiciones —y verificarlas una a una con la calculadora— arriban a dos correctas:  $10 + 10 + 6 + 18$  y  $19 + 7 + 18$  (reutilizando una estrategia que se venía trabajando acerca de compensar entre los sumandos de tal manera que sea posible quitarle a uno y agregar a otro, en este caso partiendo de  $20 + 6 + 18$ , cálculo correcto pero que no cumplía con la consigna de no usar la cifra 2).

Con este episodio nos interesa resaltar de qué manera dos alumnos de años distintos resuelven el mismo problema que a ambos les resulta desafiante. Es probable que el lector considere que este problema no resulta desafiante para alumnos de 4.º grado y que los errores que produce esta niña no son esperables para un alumno de este nivel. Sin embargo, interesa resaltar que los errores producidos surgen a partir de intentar interpretar y ajustar la producción de su compañero. Es esta práctica colaborativa de interpretación de las ideas de



los otros y los intentos sucesivos por reencauzarlas lo que resulta desafiante para esta alumna. Si bien disponen de conocimientos diversos y producen cálculos y escrituras diferentes, interactúan y están aprendiendo en simultáneo. Durante este intercambio por un tiempo sostenido y prolongado, estos dos niños producen errores, intentan corregirse entre ellos, aparecen nuevos errores, precisan probar con la calculadora, leen en el visor que sus anticipaciones no son válidas, exploran nuevas respuestas, las vuelven a validar, reconocen que sus nuevas descomposiciones son correctas.

Otro ejemplo similar de interacción lo encontramos en la segunda etapa de la secuencia. La docente presenta a los alumnos un problema en el que tienen que resolver una serie de cálculos identificando cuáles de una lista dada les sirven como punto de apoyo. Recordemos que la lista de cálculos que se retoma con los alumnos (ilustrada en la Figura 6) abarca los siguientes: “ $2 \times 6 = 12$  o el doble de  $6 / 10 : 2 = 5$  o la mitad de  $10 / 25 \times 4 = 100$  o el cuádruple de  $25 / 1000 : 2 = 500$  o la mitad de  $1000 / 20 \times 3 = 60$  o el triple de  $60$ ”, y que el problema que se les presenta consiste en señalar cuál de todos los cálculos que constan en la lista les sirve para resolver estos otros:  $100 : 2 / 100 : 4 / 250 \times 4 / 20 \times 6 / 20 \times 30$ . En este momento un trío formado por dos alumnos de segundo ciclo y uno de primer ciclo intenta resolver:  $250 \times 4$ . Si bien los alumnos de este grupo identifican inicialmente, y de manera correcta, que un cálculo que puede ayudarlos es  $25 \times 4 = 100$ , producen una serie de errores. Algunos de ellos podrían atribuirse a dificultades para comprender la tarea de utilizar un cálculo dado para determinar otro sin realizar dicho cálculo. En este caso hipotetizamos que los alumnos de segundo ciclo podrían haber resuelto sin dificultad de manera directa el cálculo  $250 \times 4$ , pero la búsqueda del cálculo que “ayude” provoca en cambio una pérdida del control del resultado. Más allá de los límites en la elección de los cálculos involucrados, destacamos las interacciones entre niños de ciclos diferentes en una resolución conjunta que se tornó problemática para todos:

**Docente:** *¿Ya determinaron qué cálculo les sirve de acá? (señalando la lista de cálculos dados).*

**Azul (5.º):** *25 por 4.*

**Docente:** *A ver, contame por qué te parece... estamos resolviendo 250 por 4, ¿y vos decís que vas a usar cuál?*

**Azul (5.º):** *25 por 4.*

**Docente:** ¿Por qué?

**Azul (5.º):** Porque hoy cuando dijeron el resultado me di cuenta que sería como...

**Román (2.º):** ...le agrego un cero (completando la oración de Azul).

**Azul (5.º):** Sí, agregándole un cero y...

**Docente:** ¿Vos qué decís? (a Román).

**Román (2.º):** Y... ¡le agrego un cero!

**Docente:** ¿A qué le agrego un cero?

**Román (2.º):** Al 25 por 4 y me queda 250 por 4 (señalando los números en su hoja).

En el extracto anterior podemos reconocer cómo el niño pequeño completa la oración de la niña mayor y también le responde a la docente mencionando y señalando ambos cálculos vinculados. Por otra parte, resulta interesante que, a diferencia de lo que habían planteado sus compañeras, Román propone agregar el 0 a uno de los factores y no al producto. Nos muestra así tanto su involucramiento en la tarea, como cierta comprensión de las relaciones matemáticas en juego.

**Docente:** Ajá, ¿y el resultado?, ¿cómo hago?

**Román (2.º):** 900.

**Docente:** ¿Por qué 900?

**Román (2.º):** Eh...

**Docente:** ¿Cuánto me da 25 por 4? (remitiéndose al cálculo dado que decidieron usar).

**Román (2.º):** 100.

**Docente:** Y acá tengo 250 por 4. Acá me da 100, ¿y acá me va a dar 900?

**Azul (5.º):** Sí.

**Docente:** ¿Por qué?

**Azul (5.º):** Porque el “cuátriple” de 250 es 900.

**Docente:** ¿Y qué es cuádruple?

**Azul (5.º):** 4 veces.

**Román (2.º):** ¿Un millón?

**Docente:** (A Azul) ¿Y vos decís que cuatro veces 250 es 900?

**Azul (5.º):** Sí.

En el fragmento que antecede es posible identificar cómo Román produce

una respuesta errónea (900) y cómo su compañera momentáneamente no solo no la discute, sino que la reafirma apelando al cuádruple de 250. Frente a las intervenciones de la docente aparece la duda y Román apela a otro resultado, también erróneo: un millón. Suponemos que intentaba poner nombre a alguna unidad seguida de ceros agregándoselos al 100 del resultado del cálculo dado. Es preciso aclarar también que él estaba muy interesado en un trabajo exploratorio que se había realizado en clases anteriores sobre el nombre y la escritura de números grandes “redondos”. Algunas de sus intervenciones en estos intercambios provocaron incluso cierto asombro en sus propios compañeros de grados superiores:

**Román (2.º):** *Ocho millones más ocho millones son dieciséis millones.  
(Algunos alumnos se ríen)*

**Docente:** *¿De qué se ríen?*

**Maxi (6.º):** *De Román. Que siendo tan chico ya sepa tan ligero.*

Es probable que la exposición de este alumno de 2.º grado a discusiones en torno a contenidos más avanzados y complejos que los que corresponden a su año de escolaridad le aporten la posibilidad de pensar en nuevas relaciones numéricas que, de haber trabajado con un rango más acotado, probablemente no se hubieran planteado. En estas situaciones la diversidad de conocimientos propia del aula plurigrado, en lugar de operar como dificultad o carencia, lo hizo como potenciadora de nuevos aprendizajes.

Volvamos ahora a cómo Román introduce el resultado correcto (1000) y busca —dado que así lo exigía la tarea— una relación con el número 1000 en la lista de cálculos dados: “ $1000 : 2 = 500$  o 500 es la mitad de 1000”.

**Docente:** *Vos anotó cuál estás usando, ¿sí? y después vamos a discutir un poco el resultado. Pero anotalo, ¿dale?*

**Román (2.º):** *Dale.*

(...)

**Román (2.º):** *1000 es la mitad de... 1000 es la mitad de quinientos (equivocándose al interpretar  $1000 : 2$ ).*

**Dani (6.º):** *No es la mitad.*

**Román (2.º):** *Sí.*

**Dani (6.º):** *El “cuádruple” (posiblemente apelando al cálculo en juego*

$250 \times 4 = 1.000$ ).

**Román (2.º):** ¿Qué es un “cuádruple”?

**Dani (6.º):** (Se ríe pero no le responde).

**Docente:** Acá Román les hizo una pregunta recién.

**Azul (5.º):** Sí (a Román), el “cuádruple” es como si fuera... un doble. El doble es por dos, son dos, o sea si es 25, ¿el doble de 25 cuánto es? 50. Bueno, entonces, el “cuádruple” sería 4 veces, ¿eh? (con gesto y entonación de estar enseñándole).

**Román (2.º):** Sí.

(...)

**Docente:** ¿Y qué paso? ¿Cambiaron el resultado ahí?

**Azul (5.º):** Sí.

**Docente:** ¿Ya no da más 900? ¿Cuánto da?

**Azul (5.º):** 1.000.

**Docente:** ¿Y cómo saben que da 1000?

**Azul (5.º):** Porque lo hice de otra manera.

**Docente:** ¿Qué pasó que cambiaron el resultado? ¿De qué se dieron cuenta? A ver...

**Azul (5.º):** Eh... la forma que nos decían si estamos seguros... hice otra vez todo para ver si estaba bien.

**Docente:** ¿Y volviste a usar algún cálculo que estaba en aquel pizarrón?

**Azul (5.º):** El mismo (señalando  $25 \times 4 = 100$ ).

Más allá de los errores y malentendidos, resulta interesante ver el sostenimiento de las interacciones entre niños de niveles tan diversos. Román formula una pregunta que exige ayuda y la docente en lugar de responderla, la devuelve al pequeño grupo. Esta intervención promueve que los alumnos mayores se vean exigidos a explicar una relación. Azul apela al concepto de dobles para que Román entienda el significado de la expresión “cuádruple” (usando el doble de 25 en lugar del cuádruple). Podríamos decir que de alguna manera esta niña realiza una intervención didáctica comandando una variable numérica (y que seguramente ha aprendido a realizar a partir de las intervenciones similares y reiteradas de la maestra compartida). Resaltamos cómo la exposición y participación en prácticas matemáticas más avanzadas puede

ser una oportunidad de alcanzar nuevos aprendizajes para los alumnos más pequeños; a su vez, cómo la exigencia de explicitación, de confrontación o de justificación promueve también aprendizajes para los alumnos más avanzados o mayores. Así, los errores y aciertos de los más pequeños son fuente de dudas y explicaciones nuevas para los mayores, y los menores tienen la oportunidad de participar en discusiones e intercambios sobre conocimientos matemáticos más elaborados que no suelen producirse en un aula estándar.

### ***Alumnos de ciclos y años diferentes discuten en torno a un mismo problema***

En una clase ya mencionada en la que los alumnos debían encontrar descomposiciones diversas de cálculos dados evitando usar un número particular “porque está rota la tecla de la calculadora”, se organiza un espacio colectivo en el cual la docente propone analizar algunos de los cálculos planteados para cada uno de los dos ciclos iniciando por los más sencillos de primer ciclo y avanzando hacia los más complejos del segundo ciclo. Luego de un tiempo relativamente prolongado de intercambios sobre varios cálculos —en el que todos los alumnos participan independientemente de que los hayan resuelto o no— se analiza el siguiente problema que había sido propuesto para segundo ciclo. Si bien no todos los niños lo habían resuelto, estaban en condiciones de intervenir en la discusión apoyándose en las relaciones matemáticas que habían podido establecer en el tratamiento de problemas de estructura similar, aunque los números involucrados fueran menores:

¿Cómo se puede resolver  $123 + 125$  en una calculadora en la que no anda la tecla del 2?

A partir de este enunciado, Maxi (6.º) le dicta a la maestra para que escriba en el pizarrón  $133 + 135 - 30 + 10$ . Con la intención de que su propuesta resulte accesible a todo el grupo, la docente solicita que pase al frente y explique cómo llegó a esos números:

**Maxi (6.º):** *(Escribe en el pizarrón  $133 + 135$  agregándole 1 y 1 a las decenas de ambos sumandos) Yo ahora para llegar al 248 le tenía que sacar 20 (dado que reconoce que haber agrandado ambas decenas en 1*

*implica agregar 20), pero para que no me dé (para no escribir) 20 (por la restricción del problema que no le permitía escribir el 2 de 20), le puse 30 (refiriéndose a que restó 30), entonces al 30 ese le sumé 10. Yo en lugar de al 248 llegué al 238 (explicando por qué al restar 30 tiene aún que sumarle 10).*

La maestra retoma esta explicación del alumno y la difunde para todos. Luego pregunta al resto de sus alumnos si se les ocurren otros cálculos diferentes para realizar  $123 + 125$  sin usar el 2. Daniela (6.º) recupera la idea de Maxi de transformar las cifras y luego “compensar” con sumas o restas para llegar al mismo resultado y propone el cálculo  $113 + 115 + 10 + 10$ . Destacamos que realiza estas transformaciones y está segura de su validez sin necesidad de obtener el resultado de su nuevo cálculo. Azul (5.º) toma el cálculo de Daniela y propone una nueva transformación que tampoco precisa ser justificada a partir del resultado:

*Azul (5.º): Como la que hizo Dani,  $115 + 115 + 18$  (agregando 2 a 113 y restándosele al 20, que surge de  $10 + 10$ )*

Al referenciar su cálculo en el propuesto por Daniela, Azul advierte aspectos comunes entre ambos cálculos. Lo que subyace en su expresión de manera implícita es el reconocimiento de que ambas usan la misma propiedad o recurren a la misma técnica para realizar la descomposición aditiva que permite hallar la solución.

Finalmente, Román (2.º), esta vez sí partiendo del resultado 248 correspondiente a todas esas sumas propuestas y escritas en el pizarrón, introduce una resta que hasta ese momento no había aparecido:  $288 - 40$ .

En este episodio —cuya transcripción no incluimos dada su extensión— es interesante resaltar cómo el espacio colectivo se convierte, a partir de las intervenciones de la docente y de la actividad de los alumnos, en un desafío más amplio: buscar descomposiciones posibles de cálculos y justificar por qué resultan equivalentes, sin recurrir al argumento de que a partir de ellas se obtiene el mismo resultado, sino analizando las transformaciones operadas a cada uno de los números, en un trabajo más algebraico que aritmético.

A pesar de la heterogeneidad de edades y trayectorias escolares, los niños logran interactuar poniendo en circulación diferentes recursos que son toma-

dos una y otra vez por los otros compañeros produciendo un saber nuevo y colectivo, superador sin duda de las producciones individuales o de parejas.

## **Reflexiones sobre la atención a la diversidad a partir de este estudio**

Una preocupación presente en nuestra indagación consistió en analizar posibilidades de interacción entre pares diversos (por sus edades, por sus conocimientos y por su pertenencia a años diferentes de la escolaridad) en propuestas de enseñanza que involucran ciertos criterios de progresión de contenidos. Como señalan Quaranta y Wolman (2003) y Santos (2006, 2009) —este último, refiriéndose de manera específica a las aulas multigrado—, los momentos de discusión implican mucho más que una simple explicitación de las producciones individuales frente a toda la clase. Su valor central reside en que son potencialmente fructíferos para la generación de confrontaciones, reflexiones y argumentaciones. Las interacciones en el aula posibilitan que se planteen conflictos sociocognitivos, que se coordinen progresivamente diferentes puntos de vista ante un desafío planteado, que se vaya construyendo un saber común en la clase, que se tornen explícitos recursos que son en principio intuitivos e implícitos. Para que esto sea posible y el intercambio contribuya a alcanzar acuerdos superadores entre los niños, es imprescindible que las propuestas didácticas se desarrollen en un marco de cooperación (Lerner, 1996). Los resultados presentados permiten avanzar sobre algunas conceptualizaciones y reflexiones en esta línea de pensamiento.

Es posible reconocer que la explicitación y la circulación de relaciones entre conocimientos propiciadas por el trabajo en plurigrado constituyen una ampliación de las oportunidades de aprendizaje para los niños más pequeños. La mera circulación de vocabulario, de formas de representación o de técnicas no implica necesariamente aprendizaje para quien participa de forma pasiva de tal situación. No se trata solo de poner juntos a niños de edades y grados diversos para constituir la circulación de conocimientos en fuente de aprendizaje. El desafío consiste en generar condiciones para que los alumnos más pequeños sean convocados a interpretar propiedades y relaciones matemáticas a las que en una escuela graduada no tendrían acceso, a opinar sobre explicaciones complejas dirigidas a ellos por los mayores, a vincular conocimientos que ellos están estudiando con otros que los mayores están usando. Sin duda, futuras investi-

gaciones longitudinales podrán estudiar con mayor sistematicidad evidencias y condiciones que permitan comprender cómo los niños pequeños van recuperando progresivamente o reinvertiendo aquellos conocimientos que han circulado.<sup>8</sup>

Hemos podido identificar asimismo que la exposición y participación en prácticas matemáticas más avanzadas es también una oportunidad generada por el aula plurigrado y puede ser explotada didácticamente. Los alumnos pequeños pueden participar de intercambios con sus compañeros mayores que los inviten de manera progresiva a descreer del rol de los ejemplos para justificar una afirmación, a relativizar la información que en apariencia provee un dibujo de una figura geométrica o bien a preguntarse por las posibilidades de generalización de una verdad en formas más elaboradas que las que se propondrían en un grupo más homogéneo. Los intercambios con los compañeros y el docente son aquí cruciales: las explicitaciones, las confrontaciones y las justificaciones entre los alumnos constituyen un factor de progreso para todos. Permiten ir construyendo el camino que los llevará a validar el trabajo que se hace. Esta actividad reflexiva enriquecerá, recíprocamente, las futuras resoluciones de todos los alumnos. Reconocemos la insuficiencia de los datos aquí presentados para demostrar estas afirmaciones, así como la necesidad de que futuros estudios —también longitudinales— profundicen y sistematicen esta apropiación progresiva de ciertas prácticas matemáticas.

Por otra parte, hemos podido advertir que en el aula plurigrado los alumnos que cursan los grados más avanzados están sometidos a requerimientos que propician diferentes aprendizajes. Por ejemplo, en las puestas en común elaboran a pedido del docente exposiciones que resultan complejas, dado que lo hacen frente a un auditorio compuesto por niños de distintas edades y conocimientos matemáticos diversos. Los aprendizajes que estas situaciones posibilitan son diferentes a los que propicia el aula estándar puesto que ellos deben explicar a los pequeños lo que pensaron o los procedimientos que utilizaron, deben mostrar relaciones entre problemas y entre distintas maneras de resolver o esbozar ciertas generalizaciones, asumiendo el desafío de hablar frente a niños cuyos conocimientos no son necesariamente compartidos. En el aula de sección única estas interacciones son menos visibles porque es menor la distancia entre los

---

<sup>8</sup> La tesis doctoral de Flavia Terigi (2013) ha abordado esta cuestión al estudiar la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración en aulas de sección única y múltiple de escuelas primarias.



conocimientos de los niños, aunque es posible encontrarlas. En su estudio sobre la enseñanza del sistema de numeración, Lerner y Sadovsky (1994) mostraron que el momento de discusión sobre los problemas es también un momento de aprendizaje para los alumnos más avanzados, y esto porque

... por una parte, la necesidad de fundamentar su producción los llevará a conceptualizar aquello que hasta ese momento era simplemente un recurso que utilizaban pero sobre el cual seguramente aún no habían reflexionado; por otra parte, la elaboración de argumentos para apoyar o rebatir las producciones de sus compañeros enriquecerá su conceptualización (p. 145).

Los ejemplos expuestos son indudablemente escasos para mostrar los avances de los alumnos mayores producidos a partir de las interacciones con niños de edades y conocimientos matemáticos diversos, pero podrían constituirse en fuente de nuevas indagaciones que posibiliten un análisis en profundidad de los aprendizajes que propician estas situaciones de intercambio.

El rol del docente es determinante para generar espacios de reflexión y discusión en el aula plurigrado, ya que son sus intervenciones las que propician que los niños de ambos ciclos puedan explicitar aquello que han realizado o pensado frente a un auditorio de niveles diversos de conocimientos matemáticos. El docente es quien va generando momentos específicos en las clases para que los alumnos puedan ir participando de forma gradual en estos intercambios y discusiones. Desempeña también un papel fundamental en la interacción entre pares: no solo la promueve y coordina en el contexto del aula, organizando las parejas o equipos de trabajo en agrupamientos flexibles de niños según el propósito de la situación, sino que también reconoce cuáles son las interacciones que favorecen la colaboración intelectual entre pares y que permiten aproximarse progresivamente al saber matemático. Además, en el trabajo en el aula plurigrado es preciso distribuir o negociar los roles con los alumnos de manera cada vez más autónoma para que todos tengan una tarea (ligada al conocimiento) clara y no solo un rol formal en la resolución conjunta de una situación. Cuando se piensa en roles complementarios entre niños es indispensable evitar el habitual paternalismo de los más grandes, en el que los más pequeños adoptan un rol pasivo en términos intelectuales.

La complejidad del aula plurigrado en la que conviven propuestas de ense-

ñanza que involucran diferentes niveles de tratamiento de los objetos matemáticos exige al docente sostener con mayor rigurosidad la memoria didáctica evocando las experiencias de cada grupo de alumnos en relación con los conceptos que están trabajando. Hemos podido reparar en que la escritura de conclusiones luego de un trabajo de intercambio durante el proceso de estudio de los contenidos matemáticos en este contexto ocupa un lugar central. El desafío para el docente no solo consiste en promover el distanciamiento necesario para escribir sobre las relaciones establecidas de manera de poder objetivar el pensamiento y enfrentarse a exigencias lingüísticas que favorecen el progreso en la conceptualización, sino también en identificar las relaciones que pueden ser registradas colectivamente y las que han sido construidas solo por un grupo de cierto nivel de avance en sus conocimientos (Sancha, 2016). Consideramos necesario profundizar el estudio de las condiciones que se requieren para realizar escrituras en el aula plurigrado con el propósito de guardar memoria de las relaciones matemáticas establecidas y los procedimientos utilizados, así como sobre las situaciones en que se recuperan esas escrituras para dar continuidad al trabajo en el aula.

Nos interesa resaltar también la necesidad de construir desde la formación docente, tanto inicial como continua, una mirada amplia respecto de los contenidos matemáticos. Para que el maestro pueda generar condiciones didácticas en torno a un conjunto de problemas que permitan que alumnos de edades y conocimientos diversos se enfrenten a verdaderos problemas es preciso reconocer y comandar una mayor diversidad de variables didácticas de cada clase de problemas. Este conocimiento didáctico resulta fundamental para lograr las transformaciones y variaciones de las situaciones de enseñanza reduciendo y aumentando su complejidad. Si bien este conocimiento es indispensable también en un aula de sección única, pensamos que su necesidad es mayor aún en aulas plurigrado. Recordemos que en los datos de nuestro estudio, en varias ocasiones habíamos previsto la diversidad anticipando dos o tres niveles de complejidad para una misma clase de problemas, y que en la situación de enseñanza fue necesario incluso desplegar nuevas transformaciones del problema dirigidas a algunos alumnos en particular. Una dirección posible para el tratamiento didáctico de los contenidos podría estar destinada a contemplar y anticipar esta gran variedad en torno a una misma colección de situaciones.

Es preciso reconocer que no parece posible anticipar campos de proble-

mas que contemplen la amplia diversidad de recursos matemáticos para todos los contenidos de la escuela primaria. Quizá sería fecundo pensar una distribución anual de contenidos considerando *a priori* posibles cruces y relaciones y asumiendo para cuáles contenidos matemáticos escolares no sería posible presentar de manera simultánea niveles de complejidad creciente en torno a un mismo campo de problemas. O bien para cuáles contenidos apenas es tratable de forma conjunta recién en los primeros problemas que se abordan, por ejemplo, aquellos contenidos que están muy diferenciados por ciclos (tal como ocurre con el tratamiento de la proporcionalidad como objeto de estudio en el segundo ciclo) o que están casi ausentes en alguno de los ciclos (números racionales). Parece necesario que el docente disponga de una mirada longitudinal sobre la progresión de contenidos, tanto en el nivel de la planificación como en los momentos de trabajo colectivo en los que se apunta, entre otras cuestiones, a establecer vínculos entre los aspectos tratados por grupos diversos. Somos conscientes de que la mayor parte de la ingeniería didáctica y de la producción curricular profundiza en el tratamiento de un contenido para un grado de la escuela. Consideramos que es posible pensar en otra clase de secuencias que contemplen estas variaciones y perspectivas de secuenciación. Estos materiales sin duda generarían un desafío para los docentes, ya que deberían contemplar la gran batería de variables didácticas a comandar, de intervenciones didácticas posibles e intervenciones específicas para analizar y explicitar las relaciones entre porciones de conocimientos interrelacionados. En nuestro caso hemos generado espacios de trabajo que abarcan desde problemas dirigidos a generar un salto desde el conteo al cálculo (obtener el resultado de  $5 + 6$  apoyándose en el resultado de  $5 + 5$  en lugar de hacerlo en el cálculo) hasta cierta entrada en cuestiones algebraicas en términos de generalizaciones y cantidades variables (analizar qué sucede siempre con el resultado de una resta si se aumenta una u otra cantidad interviniente). Nuestros datos permiten una vez más desprendernos de una mirada más usual, atomizada, de los conocimientos matemáticos escolares (qué tamaño de números para cada grado, qué tipos de repertorios memorizados por grado, qué clases de cálculos, qué tipos de problemas, etc.) y pensar en campos conceptuales (Vergnaud, 1990) estableciendo relaciones explícitas entre contenidos de niveles diferentes. Para dar cuenta de los procesos de conceptualización progresiva, Vergnaud

(1990) sostiene, en el marco de la teoría de los campos conceptuales, que los conceptos no se reducen a su definición explícita desde los dominios de referencia, sino que adquieren sentido para el sujeto frente al conjunto de situaciones que permiten resolver, dado que cada una de las diferentes situaciones solo puede remitir parcialmente a las propiedades y relaciones que constituyen aspectos centrales de los conceptos. Para el autor, la aproximación desde las situaciones le “permite generar una clasificación que reposa sobre el análisis de las tareas cognitivas y los procedimientos que pueden ser puestos en juego en cada una de ellas” (p. 140-141). Posibilita, a su vez, advertir que los conceptos no están aislados, sino entramados en redes conceptuales que requieren por parte del sujeto un proceso constructivo a largo plazo; que son complejos y no se accede a su comprensión en forma acabada ni linealmente. Consideramos que estas ideas son aún más relevantes al pensar en la secuenciación de contenidos en aulas plurigrado o en aulas que contemplen la heterogeneidad.

Es preciso seguir estudiando alternativas curriculares para las escuelas rurales —como también para la enseñanza de adultos, para los programas de aceleración, para la educación inclusiva— que ofrezcan variadas trayectorias de estudio de los contenidos escolares a través de recorridos diferentes. Esta perspectiva sobre la amplitud, diversidad, secuenciación y redes de conceptos puede ser un aporte para dichas alternativas.

Hemos venido señalando de qué manera esta investigación sobre las aulas plurigrado invita a reflexionar sobre las aulas de sección única. En estas últimas no suele tenerse en cuenta la diversidad, se interviene como si el discurso del docente se estuviera dirigiendo a un colectivo homogéneo. Apostamos a que pensar en las intervenciones en aulas plurigrado puede estimular también a los docentes de sección única para diversificar sus intervenciones haciendo uso de las variables didácticas que contemplan los diferentes conocimientos de los alumnos. En las aulas plurigrado la diversidad propia de todo salón de clases se acrecienta y se hace ostensible. Frente a la sobrevalorización de los aprendizajes y de las condiciones organizativas para promoverlos que logran los alumnos que asisten a la escuela urbana graduada en desmedro de los que cursan la escolaridad en la escuela rural plurigrado, los datos que presentamos permiten no solo poner en discusión los términos de dicha comparación, sino

poner en evidencia la posibilidad y potencia de la aceptación y gestión de la diversidad en las clases de todas las escuelas.

El análisis de la gestión de la clase en un aula plurigrado actualiza viejas preguntas y plantea nuevos desafíos a la investigación didáctica. Hemos intentado aportar una mirada sobre las condiciones y posibilidades que imprime al trabajo del docente la gestión de una clase en la que se busca —a partir de la marcada diversificación de problemas y conocimientos— instalar espacios para construir cierto saber común en la clase.

Se requiere continuar profundizando en el estudio de las condiciones didácticas para la ampliación de las oportunidades de aprendizaje, mediante indagaciones que permitan atrapar longitudinalmente el progreso en los conocimientos de los niños que participan en este tipo de experiencias de mayor circulación de conocimientos matemáticos. No queremos dejar de señalar las áreas de vacancia y la necesidad de construcción de un conjunto de propuestas superadoras de los planes de formación profesional que contemplen los requerimientos específicos del docente que efectiva o eventualmente se desempeñe en un aula plurigrado, o con más amplitud, para todo docente frente al desafío de atención a la diversidad en relación con el área de Matemática (Escobar, 2016).

Sumamos las muchas preguntas a todas aquellas iniciativas orientadas a construir alternativas curriculares que ofrezcan variadas trayectorias de estudio de los contenidos escolares asumiendo la insuficiencia y los límites del modelo actual de escuela graduada (Solares Pineda y Solares Rojas, 2018).

Para finalizar, pensamos que una mirada sobre las posibilidades de enseñanza en aulas plurigrado ayuda a redimensionar el tratamiento de la diversidad en las aulas de sección única, dado que la diversidad propia de toda aula se hace aquí tan manifiesta que requiere de tipos de intervenciones específicas. El estudio de dichas intervenciones podría contribuir a seguir conceptualizando no solo la posibilidad sino la potencia de la heterogeneidad para el avance de los conocimientos. Delia Lerner (1992) hace explícita esta inquietud y anticipa algunas respuestas:

¿Cómo hacer para que la diversidad se constituya en un factor positivo para el aprendizaje? Tenemos, por supuesto, una respuesta general para este problema: apelar a la cooperación entre los niños, fomentar la confrontación de sus diferentes estrategias, discutir sobre la pertinencia

de cada una de ellas. Pero sólo la investigación didáctica nos permitirá analizar de cerca cómo interactúan los niños en cada situación específica, en qué medida se apropian de las estrategias propuestas por sus compañeros y –sobre todo– cuáles son las intervenciones del docente que hacen posible una cooperación realmente productiva para el aprendizaje de todos (p. 49).

Este capítulo ha intentado realizar un aporte al desafío planteado mostrando algunas escenas que permiten reflexionar sobre cómo es posible poner en valor la diversidad de conocimientos constitutiva del aula. Sabemos que es preciso continuar profundizando la investigación y documentando nuevas situaciones de interacción e intervenciones docentes que nos permitan generar mejores condiciones “para que la diversidad se constituya en un factor positivo para el aprendizaje” (Lerner, 1992, p. 49).

## Referencias bibliográficas

- Arteaga, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. (Tesis de maestría). DIE/CINVESTAV, México.
- Artigue, M. (1986). Epistémologie et Didactique [Epistemología y Didáctica]. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2.3), 241-286. (Traducido en 1993 por el PTFD Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires).
- Bartolomé, O. y Fregona, D. (2003). El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales. En M. Panizza (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas* (pp. 131-162). Buenos Aires: Paidós.
- Block, D., Ramírez, M. y Reséndiz, L. (2013). Tejer currículo: la planeación de la clase de matemáticas en una escuela multigrado. En Memoria electrónica del *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México.
- Block, D., Ramírez, M. y Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 711-735.

- Broitman, C. (1999). *Las operaciones en el primer ciclo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Broitman, C. (2005). *Estrategias de cálculo con números naturales. Segundo ciclo de EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- Broitman, C.; Escobar, M.; Sancha, I. y Urretabizcaya, J. (2014). Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria. *Yupana*, 8, 11-30.
- Broitman, C., Escobar, M. y Sancha, I. (2016). La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria. En Seoane, V. (coord.), *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado, Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*. La Plata, Argentina.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques [Fundamentos y Métodos de la didáctica de las matemáticas]. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-112. (Traducido por la UNC)
- Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En C. Parra e I. Saiz (comp.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 65-94). Buenos Aires: Paidós.
- Brousseau, G. (1995). Glossaire de didactique des mathématiques. *Thèmes mathématiques pour la préparation du concours CRPE*. Bordeaux, Copirelem, IREM d'Aquitaine, LADIST.
- Brousseau, G. (2007). *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Brousseau, G. y Centeno, L. (1991). Role de la memoire didactique de l'enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 11(2.3), 167-21.
- Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Escobar, M. (2016). *La enseñanza de la matemática en aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires* (Tesis de Maestría en Educación). FaHCE-UNLP, Argentina.
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (coords.); Candela, A.; Ezpeleta, J.; Fuenlabrada, I.; Kalman, J. y Mercado, R. (2006). *Las prácticas escolares y docentes en las*

- escuelas multigrado de la educación primaria* (Informe de investigación). Consejo Nacional de Fomento Educativo/DIE-CINVESTAV, México.
- García, E. (2007). La enseñanza de las matemáticas en escuelas primarias indígenas: Una aproximación a partir de portafolios de alumnos de 4° grado. En Memoria electrónica del *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán, México.
- Itzcovich, H. (coord.) (2007). *La Matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (1992). *La matemática en la escuela aquí y ahora*. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina y otros, *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y vida*, 28(4), 6-17.
- Lerner, D. y Sadovsky, P. (1994). El sistema de numeración: un problema didáctico. En C. Parra e I. Saiz (comp.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 95-184). Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, A. (2013). *La enseñanza de las matemáticas en la escuela multigrado. Análisis didáctico de un caso centrado en los alumnos de quinto y sexto grados*. (Tesis de maestría). DIE-CINVESTAV, México.
- Parra, C. (1994). Cálculo mental en la escuela primaria. En C. Parra e I. Saiz (comp.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 219-272). Buenos Aires: Paidós.
- Popoca, C.; Cabello, M.; Cuervo, A.; Estrada, M.; Hernández, M.; Reyes, M. y Sánchez, A. (2006). *Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. México: SEP.
- Popoca Ochoa, C. y Moscoso Canabal, J. A. (2019). Didácticas específicas en escuelas rurales de educación básica. En V. Rebolledo Angulo y R. M. Torres Hernández (coords.), *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Quaranta, M. E. y Wolman, S. (2003). Discusiones en las clases de matemática. Qué, para qué y cómo se discute. En M. Panizza (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas* (pp. 189-244). Buenos Aires: Paidós.



- Sancha, I. (2016). *Escrituras en las clases de matemática para explicitar, reorganizar y sistematizar lo aprendido: Análisis de una secuencia* (Tesis de Maestría en Escritura y Alfabetización). FaHCE-UNLP, Argentina.
- Santos, L. (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer Educativo*, (75), 72-79.
- Santos, L. (2009). El nuevo programa. Miradas desde la escuela rural. *Quehacer Educativo*, (93).
- Solares Pineda, D. y Solares Rojas, A. (2018). Retos y alternativas en la enseñanza de las matemáticas en telesecundarias multigrado. Un estudio de caso. En A. Cano Ruíz y E. Ibarra Aguirre (coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Ciudad de México: Editora Nómada.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación). FLACSO, Argentina.
- Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels [La teoría de los campos conceptuales]. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2.3), 133-170. (Traducción mimeografiada).

## **Diseños y documentos curriculares citados**

- Dirección de Currícula (1997). *Documento Curricular N.º 4. Matemática*. Secretaría de Educación GCBA. Recuperado de [www.buenosaires.gov.ar](http://www.buenosaires.gov.ar)
- Dirección de Currícula (2004). *Diseño Curricular*. Secretaría de Educación GCBA. Recuperado de [www.buenosaires.gov.ar](http://www.buenosaires.gov.ar)
- Dirección de Currícula (2006). *Matemática. Cálculo mental con números naturales. Apuntes para la enseñanza*. Plan plurianual para el mejoramiento de la enseñanza. Secretaría de Educación GCBA. Recuperado de [www.buenosaires.gov.ar](http://www.buenosaires.gov.ar)

- Dirección de Educación General Básica (2001). *Aportes didácticos para el trabajo con la calculadora en los tres ciclos de la EGB*. Gabinete Pedagógico Curricular- Matemática. DGCyE provincia de Buenos Aires. Recuperado de [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)
- Dirección de Educación General Básica (2001). *Orientaciones Didácticas para la Enseñanza de la Multiplicación en los tres ciclos de la EGB*. DGCyE provincia de Buenos Aires. Recuperado de [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)
- Dirección de Educación General Básica (2001). *Orientaciones Didácticas para la Enseñanza de la División en los tres ciclos de la EGB*. DGCyE provincia de Buenos Aires. Recuperado de [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)
- Dirección de Educación Primaria Básica (2005). *Hacia una mejor calidad de la educación rural: Matemática. Escuelas rurales – 1.º y 2.º ciclos de la EPB*. Documentos de apoyo para la capacitación. DGCyE provincia de Buenos Aires. Recuperado de [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)
- Dirección Provincial de Educación Primaria (2007). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. DGCyE provincia de Buenos Aires. Recuperado de [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)
- Dirección Provincial de Educación Primaria (2008). *La enseñanza del cálculo en 1.º año*. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)
- Dirección Provincial de Educación Primaria (2009). *Cálculo mental y algorítmico*. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)
- Dirección Provincial de Educación Primaria (2009). *Cálculo mental de sumas y restas. Propuestas para trabajar en el aula*. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)
- Dirección Provincial de Educación Primaria (2009). *Juegos que pueden colaborar en el trabajo en torno al cálculo mental*. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)
- MECyT (2008). *Cuadernos para el docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales*.
- MECyT (2010). *Serie Piedra Libre*. Recuperado de [www.me.gov.ar](http://www.me.gov.ar)

### **Textos escolares citados**

Broitman, C. (coord.) (2005). Serie *Estudiar Matemática*. Buenos Aires: Santillana.

- Broitman, C. (coord.) (2012). Serie *Matemática en*. Buenos Aires: Santillana.
- Izcovich, H. (coord.) (2007). Serie *Matimática*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Parra, C. y Saiz, I. (2000). Serie *Hacer Matemática*. Buenos Aires: Estrada.



# Matemática en aulas plurigrado: atender a la diversidad desde la planificación

*Mónica Escobar*

Si hay algo semejante en todas las aulas, es precisamente  
que *en todas reinan las diferencias*.  
“Enseñar en la diversidad”, D. Lerner

Asumir (y atender a) la diversidad presente en la escuela sigue constituyendo uno de los grandes desafíos de la educación en nuestro país, a pesar del lugar central que ha ocupado esta temática en las políticas educativas de los últimos años desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y su correspondiente Ley de Educación Provincial N.º 13.688. A partir del nuevo marco normativo la provincia de Buenos Aires aprobó en 2008 el Diseño Curricular para la Educación Primaria, vigente al momento de realizar este estudio. Este diseño se pronunció a favor de la diversidad y se opuso a las posturas homogeneizadoras de la enseñanza que suponen que todos los niños deben aprender idénticos contenidos al mismo tiempo. A su vez, avanzó en asumir la heterogeneidad (de conocimientos, de modos de organizar las clases, de culturas y de significados) no solo como realidad constitutiva de cualquier aula sino también como ventaja pedagógica.

En algunas ocasiones, estas políticas permitieron legitimar ciertas experiencias –muchas de las cuales fueron gestadas en las propias instituciones escolares– que representaban una ruptura de la mirada homogeneizadora de la escuela; en otras, apuntaron a poner en tensión la naturalización de la

escuela graduada urbana como único modelo y ofrecer un marco normativo que habilite la transformación de las prácticas vigentes.

Si bien existe un extendido acuerdo con relación a la necesidad de atender a la diversidad del aula, los maestros suelen manifestar que no han sido formados para enseñar en contextos de diversidad.

La formación inicial, también impregnada desde sus inicios por una fuerte matriz homogeneizadora, suele ofrecer escasas herramientas didácticas para planificar situaciones de enseñanza que contemplen la diversidad de los conocimientos que los alumnos tienen disponibles como múltiples puntos de partida para los nuevos aprendizajes. Por el contrario, la diversidad de conocimientos suele interpretarse como carencia e incluso, en ocasiones, como marca de un fracaso anticipado.

Para referirnos a este tema nos apoyaremos en un trabajo reciente que estudia la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado desde la mirada de la formación docente.<sup>1</sup> Se trata de una investigación cualitativa de carácter exploratorio mediante un estudio de caso focalizado en un Instituto Superior de Formación Docente (en adelante ISFD) de la provincia de Buenos Aires.<sup>2</sup> La elección del instituto responde a la singularidad de su propuesta formativa: aborda la particularidad del contexto rural y la enseñanza en plurigrado y ofrece a los estudiantes la oportunidad de realizar las prácticas docentes en estas escuelas.

Las aulas plurigrado son aquellas en las que un maestro está al frente de un grupo de alumnos que cursan diferentes grados de la escolaridad. Este formato es característico de las escuelas rurales, principalmente de aquellas que están a cargo de un solo maestro (escuelas unitarias o unidocentes).

Este estudio ha permitido identificar que frente a la escasez de materiales específicos sobre la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado, los profesores recurren a los maestros con experiencia en estos contextos como referentes clave para la tarea formativa de los futuros maestros. Estos aportes cobran mayor relevancia durante el proceso de elaboración de las planificaciones para

---

<sup>1</sup> Escobar, M. (2016). "La enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires". Tesis de Maestría en Educación dirigida por la doctora Claudia Broitman. FaHCE. UNLP.

<sup>2</sup> Por el acuerdo de confidencialidad establecido, en este estudio no se brindan datos específicos sobre la identidad de las instituciones y de las personas involucradas.

la residencia de los estudiantes. ¿Cuál es la particularidad, novedad o dificultad de la tarea de planificar en estas aulas? ¿Por qué los docentes encuentran en la planificación una de las razones que incrementa la complejidad del trabajo del maestro en plurigrado? Y a su vez, ¿por qué consideran que la formación inicial no les ha brindado herramientas para llevar adelante esta tarea?

## Descripción general del estudio

El estudio mencionado apuntó a relevar, describir y analizar aquellas prácticas institucionales y docentes dirigidas a contemplar la especificidad de la enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado del ámbito rural durante el tramo de la formación inicial, particularmente, las prácticas enmarcadas en la residencia docente de los estudiantes de la carrera de Profesorado en Educación Primaria.<sup>3</sup>

La tarea de orientar, acompañar y supervisar estas prácticas involucra el trabajo de distintos actores: profesores de Campo de la Práctica, Ateneo de Matemática y maestros orientadores<sup>4</sup> de las escuelas destino, cuyas perspectivas sobre esta problemática fueron relevadas por medio de entrevistas y de observaciones de clases.

El trabajo de campo se desplegó entre los meses de marzo y noviembre de 2015. Se realizaron cinco entrevistas individuales y dos grupales semiestructuradas en profundidad a la regente –responsable de coordinar la propuesta académica del Profesorado de Educación Primaria–, a tres profesoras de Campo de la Práctica, a una profesora de Ateneo de Matemática, a una profesora de un Espacio de Definición Institucional (EDI) y a tres maestras orientadoras. Usaremos las siguientes siglas para identificar cada testimonio: regente (R), profesoras de Campo de la Práctica (PCP1, 2 y 3), profesora del EDI sobre Educación Rural (PER), profesora del Ateneo de Matemática (PM) y maestras orientadoras (M1, 2 y 3).<sup>5</sup>

Las maestras fueron seleccionadas con los siguientes criterios: que se desempeñaran en escuelas unitarias destino cuya ubicación y vías de acceso

---

<sup>3</sup> En 2008 se aprueba el Diseño Curricular para la Formación Docente de la provincia de Buenos Aires vigente hasta la actualidad. El plan de la carrera establece que las escuelas destino deben abarcar diferentes ámbitos y modalidades del sistema educativo, entre las que se incluyen las escuelas rurales.

<sup>4</sup> Se denomina *maestro orientador* al docente a cargo del aula en que los estudiantes realizan las prácticas docentes.

<sup>5</sup> La totalidad de las entrevistadas son mujeres. Esto no responde a una decisión metodológica sino a que los cargos estaban ocupados por mujeres al momento de realizar el estudio.

posibiliten la recolección de información y que estuvieran a cargo de aulas plurigrado integradas por alumnos que cursen ambos ciclos de la escolaridad. Al momento de realizar el estudio la escuela 1 contaba con cinco alumnos (uno de 2.º año, uno de 4.º, dos de 5.º y uno de 6.º); la escuela 2 con seis alumnos (dos de 2.º año, dos de 3.º, uno de 4.º y uno de 6.º) y la escuela 3 con ocho alumnos (uno de 1.º año, dos de 3.º, dos de 4.º, uno de 5.º y dos de 6.º).

Las entrevistas realizadas a las maestras orientadoras apuntaron a relevar información sobre la caracterización del trabajo en las escuelas rurales unitarias, las dificultades con las que se enfrentan y cómo las resuelven, cómo aprendieron a trabajar en aulas plurigrado y qué aprendieron. En relación con su experiencia profesional específicamente vinculada a la enseñanza de la Matemática en estas aulas, nos interesamos en recoger información sobre la tarea de planificar las clases y los materiales consultados, la selección y graduación de contenidos en función de la diversidad de grados de la escolaridad que cursan los alumnos, la organización del trabajo y el uso de pizarrones, carteleras, cuadernos y carpetas de los alumnos.

La indagación sobre la tarea de enseñar Matemática en plurigrado también implicó observar dos clases de esta asignatura en cada una de las escuelas destino. En consonancia con el propósito de describir la enseñanza usual de la Matemática en el contexto particular del plurigrado, optamos por realizar observaciones naturalistas en las que las decisiones son tomadas por los propios maestros sin la intervención del investigador ni al momento de diseñar las propuestas de enseñanza ni durante la gestión de las clases. Las observaciones naturalistas se utilizan en investigaciones en didáctica de la matemática cuando la intención es analizar prácticas docentes y clases usuales de Matemática (Artigue, 1986), a diferencia de la metodología de la ingeniería didáctica en la cual se estudia el funcionamiento de propuestas de enseñanza.

A pesar de que no estaba previsto en el diseño original de la investigación, fue posible observar en el ISFD una de las clases de Campo de la Práctica a la que fue invitada una maestra orientadora para compartir su experiencia en aulas plurigrado con los futuros maestros.

Tanto las entrevistas como las clases observadas fueron registradas en audio y video con la autorización de los participantes y desgrabadas para su análisis. Se tomaron numerosas notas manuscritas con la intención



de documentar observaciones e intercambios fuera de las situaciones de entrevista o de la clase. Es importante mencionar que, tras compartir avances del primer nivel de análisis de las entrevistas con la regente y las profesoras, se recibieron devoluciones de interés que aportaron retroalimentaciones, las cuales fueron consideradas en la versión final del informe.

El corpus de información recogido también incluye fotos de materiales preparados por las maestras para sus clases y de producciones de los alumnos en carteleras, cuadernos o carpetas.

Para llevar adelante este estudio fue necesario considerar simultáneamente aportes conceptuales de diversos campos disciplinarios que se entran en el espacio de las prácticas docentes de la formación inicial.

Tomamos como marco de referencia a la didáctica de la matemática francesa. Si bien la mayor parte de las investigaciones –de las que surgen sus principales conceptos y teorías– se han centrado en el aula estándar, sus aportes se han mostrado fecundos para profundizar el estudio de las condiciones didácticas dirigidas a instalar procesos constructivos de conocimientos matemáticos en aulas plurigrado. Recurrimos a la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1986, 1994, 2007) para analizar los roles del docente y para comprender los fenómenos didácticos que ocurren en estas aulas. A su vez, nos apoyamos en la teoría de los campos conceptuales (Vergnaud, 1990) para analizar las propuestas de enseñanza de las clases observadas y las planificaciones realizadas por las practicantes del ISFD y que los profesores tienen la responsabilidad de orientar y supervisar.

Dentro de la didáctica de la matemática se han desarrollado recientemente algunos trabajos que indagan las múltiples interacciones producidas entre alumnos y maestros durante las clases en plurigrado. Estas interacciones suelen representar una exigencia particular para el docente, ya que suponen la adaptación de sus intervenciones a la gran diversidad de conocimientos de los alumnos –sean del mismo o de diferentes contenidos matemáticos– (Broitman *et al.*, 2016). Según Block, Ramírez y Reséndiz (2015), uno de los desafíos que enfrenta el docente de aulas plurigrado se vincula con el sostenimiento del alumno en su rol de productor de conocimiento, posición que en ocasiones se pone en riesgo a partir de las ayudas directas que ofrecen los compañeros (o incluso el mismo docente).

Para abordar la especificidad del contexto rural y el plurigrado recurrimos fundamentalmente a los trabajos de Flavia Terigi (2008, 2010, 2013). La autora discute el supuesto de la monocronía de los aprendizajes. Sostiene que la escuela graduada ha organizado la matrícula en torno al criterio etario suponiendo o aspirando a la homogeneidad de conocimientos y ritmos de aprendizaje a partir de una propuesta de enseñanza unificada para el conjunto de la clase. Estos núcleos fundacionales de la institución escolar han sido estudiados en profundidad desde la línea de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) en la que se apoya la autora. El análisis que Terigi realiza en relación con la policronía de aprendizajes que el maestro debe considerar (no solo el que está a cargo de aulas plurigrado) ha resultado un apoyo fundamental para analizar tanto las planificaciones como las diversas maneras en que los maestros estudiados organizan a sus alumnos para reducir la variedad de cronologías de aprendizaje sin perder de vista las cronologías individuales y la cronología grupal. En relación con la organización del trabajo en el aula plurigrado, Terigi se refiere a la atención simultánea y alternada de alumnos que cursan distintos grados de la escolaridad, introduciendo el concepto de derivas del docente.

Estas decisiones del docente sobre la organización de los alumnos y los modos de gestionar la clase están estrechamente vinculadas a la selección y secuenciación de los contenidos y las propuestas de enseñanza. Estudios como los de Solares Pineda y Solares Rojas (2018) identifican que los docentes suelen elegir un tema central y diversificarlo, decisión que depende en gran parte “de los contenidos que busca priorizar y de si se trata de temas nuevos o de clases de repaso” (p. 96). Reportan que en las clases observadas en el marco de su estudio, los docentes intentan plantear un tema común estableciendo relaciones con los contenidos a abordar con todos los alumnos. Señalan que “a veces todo el grupo resuelve el mismo problema, mientras que en otras aumenta el grado de dificultad para que eso sea un reto para los alumnos de grados superiores” (p. 96).

Varios autores identifican la escasa presencia de la particularidad del contexto rural y la enseñanza en plurigrado en la formación docente inicial (Kalman y Carvajal, 2007; Terigi, 2008, 2013; Arteaga Martínez, 2009; Santos, 2009; Solares Pineda y Solares Rojas, 2018) y coinciden en señalar que es necesario fortalecer la preparación de los futuros docentes para abarcar la

totalidad de los contenidos incluidos en el diseño curricular. Entre los escasos estudios relevados sobre la formación inicial para contextos de ruralidad, la investigación realizada en la provincia de Córdoba por García *et al.* (2011) es un antecedente significativo para el tema que nos ocupa. Los investigadores se preguntan qué características debería tener la oferta pedagógica de los ISFD para formar docentes que se desempeñen en estos contextos, y documentan como demanda de los maestros rurales aportes para la planificación y la enseñanza en grados múltiples.

También constituyen antecedentes que enmarcan el trabajo que presentamos tanto nuestros propios estudios didácticos en curso sobre la enseñanza en las aulas plurigrado, como los de otros grupos de investigación con quienes compartimos preocupaciones y perspectivas didácticas: Fuenlabrada y Weiss (2006), Santos (2006, 2009, 2011), Arteaga Martínez (2009) y Bustos Jiménez (2010), entre otros.

### **Planificar la enseñanza de la Matemática en plurigrado**

Nuestros datos han permitido identificar que la tarea de planificar para aulas plurigrado resulta dificultosa tanto para los formadores como para los maestros. En parte, la complejidad de esta tarea está asociada a la ausencia del ámbito rural y la enseñanza en plurigrado dentro de sus propias trayectorias formativas (Terigi, 2008; Arteaga Martínez, 2009; Solares Pineda y Solares Rojas, 2018). Los formadores incluso suelen contar con escasas experiencias laborales próximas a estos contextos. Ante este escenario, el acercamiento a las escuelas rurales y a sus maestros es clave para adentrarse en el análisis de las condiciones específicas que enmarcarán las prácticas docentes de los estudiantes.

La inquietud por la planificación en plurigrado se canaliza a través de ciertas demandas planteadas al ISFD por parte de los mismos estudiantes – próximos a realizar sus prácticas docentes en estas aulas– y de los maestros rurales –enfrentados a una tarea para la que sienten no haber sido formados–.

La planificación para aulas plurigrado resulta más difícil que para aulas de sección única, ya que suele interpretarse que en estas últimas la tarea consiste en diseñar una única propuesta de enseñanza para alumnos que cursan el mismo grado de la escolaridad. En las aulas plurigrado, en cambio, es necesario considerar el tratamiento de contenidos correspondientes a diferentes grados en forma simultánea. Así lo expresa una de las maestras:

**M2:** Por ahí era más fácil la planificación de la escuela urbana porque era un solo año (grado). Si bien al presentarle la situación al niño ahí (en la escuela urbana) yo se la complejizaba, el contenido estaba planificado para todos igual. Acá (en la escuela rural) no.

En su estudio sobre la organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales, Terigi (2008) distingue las propuestas que tienden a retener la organización graduada –propia de la escuela urbana de sección única– de aquellas que proponen su flexibilización o ruptura. En el testimonio citado, la maestra reconoce a la gradualidad y a la homogeneidad como rasgos que simplifican la tarea en la escuela urbana y la complejizan en las rurales.

Retener la gradualidad aumenta la cantidad, diversidad y extensión de las planificaciones, dado que implica confeccionar una para cada uno de los grados de la escolaridad que integran el plurigrado. Al comparar las planificaciones elaboradas por los practicantes para su residencia en los contextos urbano y rural, las profesoras resaltan que el volumen de planificaciones es significativamente mayor en este último. Los practicantes suelen preguntar no solo cuántos alumnos asisten a la escuela destino asignada para su residencia, sino también cuántos grados conforman el plurigrado de modo de anticipar la cantidad de planificaciones que deberán realizar y el tiempo que demandará esta tarea.

Esta manera de concebir la organización de las propuestas de enseñanza suele reflejarse en la distribución de los alumnos en el espacio del aula. Habitualmente se destina una mesa para cada ciclo y se refuerza tal distinción a partir de asignar el uso de un pizarrón para cada uno de estos grupos. A su vez, el docente suele subdividir cada uno de estos pizarrones para dejar en claro la tarea pautada para cada grado.

Otro aspecto que caracteriza la tarea de planificar para plurigrado se vincula con la necesidad de consultar numerosos y diversos materiales para abarcar la amplitud de contenidos correspondientes a cada año de la escolaridad. Veamos cómo lo expresa esta profesora al dialogar con una de las maestras:

**PCP3:** Lo que pasa es que vos en las planificaciones hacés la tarea que hace toda una escuela. La hacés vos sola prácticamente. Porque tenés casi de todos los grados (...) Un docente urbano se focaliza en su año, en las cuatro áreas. Pero es como que vos explorás de punta a punta todas las áreas.

El hecho de que la mayor parte de los documentos curriculares, los materiales didácticos y las propuestas editoriales destinadas al uso de los alumnos haya sido elaborada en función del aula estándar aumenta la dificultad de esta tarea. La consulta al diseño curricular, por ejemplo, presenta una complejidad particular. El maestro de un aula de sección única podría realizar una lectura específica de los contenidos propuestos para un grado escolar, mientras que el docente de aula plurigrado deberá abordar los contenidos correspondientes a un ciclo o a toda la escuela primaria. Arteaga Martínez (2009) identifica esta misma complejidad al estudiar el trabajo de dos maestros a cargo de una escuela bidocente mexicana.

Frente a estas preocupaciones hemos encontrado variadas respuestas por parte de los profesores y los maestros orientadores. Algunos entienden que la organización de los contenidos ofrecida por el Diseño Curricular (2008) deja en claro que las propuestas cicladas están habilitadas para el área de Prácticas del Lenguaje<sup>6</sup> mientras que para el área de Matemática se propicia la elaboración de planificaciones diferenciadas por grado. A propósito de este tema, la maestra 3 entabla el siguiente diálogo con la profesora de Campo de la Práctica:

**M3:** En Prácticas del Lenguaje el contenido es por ciclo.

**PCP3:** Tenés tres planificaciones de Prácticas del Lenguaje (una por cada ámbito).

**M3:** Tres por ciclo, por suerte, porque no la hacemos por año a esa, porque si no...

Las expresiones de la maestra permiten reconocer su alivio por la disminución de la cantidad de planificaciones cuando las elabora en forma ciclada. Al entrevistar a la misma profesora, también pone en relación las propuestas de las áreas de Prácticas del Lenguaje y de Matemática.

**PCP3:** En Prácticas del Lenguaje podés pensar en un contenido para primer ciclo o para segundo ciclo desde... no sé, la lectura de una novela. Pero en Matemática es como que les cuesta mucho más pensar en un contenido en el que se pueda trabajar con todos los chicos a la vez.

---

<sup>6</sup> Algunas áreas del Diseño Curricular (2008), vigente al momento de realizar este estudio, como por ejemplo Prácticas del Lenguaje, presentan la selección de contenidos pautados para cada ciclo sin definir su distribución por año/grado. Se proponen tres ámbitos en los que pueden inscribirse las propuestas de enseñanza: el ámbito de la literatura, el ámbito del estudio y el ámbito de la formación ciudadana.

Estos datos coinciden con los reportados por Bustos Jiménez (2010), quien registra que un alto porcentaje de las clases de Matemática presentan una organización de la enseñanza de los contenidos distribuidos por grado.

Otros profesores manifiestan sus dudas sobre la posibilidad de plantear propuestas de enseñanza que incluyan a todos los alumnos. Por ejemplo, en relación con las estrategias de cálculo una de las profesoras expresa:

PCP3: Un nene de 3° no va a estar pensando en los mismos cálculos o las mismas estrategias de resolución que un nene de 1°, y en distintos momentos del año... Capaz que a principios de año en un 1° estamos pensando en el conteo o en el reconocimiento de los números de la grilla y en un 3° o en un 5° están con algo de numeración pero con algo completamente diferente. Entonces yo decía, es inevitable que en Matemática se sectorice, como que tengo que trabajar con el de 1°, con el de 2° y con el de 5° y no puedo trabajar con todos juntos. Por ahí no se puede pensar en una situación problemática que involucre el pensamiento de un nene de 1° y un nene de 5° o de 4° y uno de 6°.

A pesar de estas dificultades, algunos maestros y profesores reconocen la posibilidad y la riqueza de plantear espacios de trabajo compartido entre alumnos que cursan grados diferentes. La reflexión de esta maestra da cuenta de ese reconocimiento:

**M3:** Yo me doy cuenta ahora, después de haber hecho estas planificaciones por separado: 2° porque no tienen tanto de multiplicar, 3° ya está en tema porque el año pasado algo hizo con multiplicaciones y de 4° que creí que la nena estaría un poquito más avanzada. Yo me guíé por el diseño (curricular), pero veo que la nena que vino de otra escuela no está trabajándolo. Por ahí agrupándola... El plurigrado te permite mucho eso de mover a los chicos, de reagrupar si vemos que no puede lograr un contenido porque no tiene lo previo trabajado. Es que por ahí estamos tan estructuradas con eso de “cada uno en su año” como trabajamos en la escuela urbana, si bien tenemos diversidad dentro del grado también... Lo mismo la nena de 6° que estaba complicada con un cálculo y que los chicos de 3° la ayudaron.

Fueron las interacciones espontáneas entre alumnos de grados diferentes producidas durante la clase las que llevaron a esta maestra a pensar la

planificación desde una nueva perspectiva. En cambio, para otros maestros y profesores fue la convicción sobre la potencia de las interacciones entre alumnos (más allá de las edades o del grado que cursen) la que movilizó la búsqueda de alternativas para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, rechazando aquellas propuestas que tienden a segmentar o restringir las posibilidades de trabajo compartido. Así lo expresa la profesora del Ateneo de Matemática:

**PM:** Una idea que yo quiero instalar todo el tiempo a través de mis alumnas es que en las aulas empiece a haber una producción colectiva de conocimiento. Porque en Matemática particularmente se sigue trabajando con los alumnos cada cual por separado. Hay una resistencia a dejar las prácticas tradicionales en Matemática. Pero no aprenden todos de esa manera. La manera en que se aprende es entre todos. (...) Cuando tuve que pensar el pluriaño no me imaginaba en un aula dándole un problema a uno y (otro problema) a otro. O sea, todo para mí es un trabajo colectivo, que todos puedan socializar lo que hicieron. Pero si cada uno está hablando de cosas diferentes ¿cómo se construye ese espacio?

En este último caso, la búsqueda de alternativas para flexibilizar la gradualidad se inicia a partir de una idea del marco conceptual disponible (la valoración de la producción colectiva y de las interacciones entre alumnos) asumida por estos docentes como parte de su posicionamiento profesional.

Como hemos mencionado, la conservación de la gradualidad incrementa la complejidad de la planificación en plurigrado y las nuevas opciones que encuentran los maestros para facilitar su tarea tienden a flexibilizarla. Una estrategia utilizada frecuentemente para acotar el número y la extensión de las planificaciones consiste en agruparlas por ciclo unificando la mayor cantidad de componentes que sea posible. Una de las maestras describe su trabajo de este modo:

**M1:** Yo planifico primer ciclo y segundo ciclo. Siempre que se puede trato de que coincida el mismo eje<sup>7</sup>. Me parece una forma más económica

---

<sup>7</sup> La maestra se refiere a la presentación de los contenidos en el Diseño Curricular (2008). En el caso de Matemática, en el primer ciclo se distribuyen en los siguientes ejes: Números Naturales, Operaciones con Números Naturales, Geometría, Espacio y Medida. En el segundo ciclo se agregan a los anteriores Números Racionales y Proporcionalidad.

porque, si no, en escuelas rurales, uno no termina más de planificar... Después, de cada año saco el contenido, las situaciones de enseñanza de ese contenido y las actividades para cada año... Por eso es que son planificaciones largas.

La búsqueda de un contenido en sentido más amplio permite alojar dentro de la misma planificación a todo el ciclo; mientras que la selección de contenidos específicos procura considerar la particularidad de cada grado. En este sentido, el tratamiento ciclado parece apuntar a reducir la cantidad y extensión de las planificaciones sin modificar de manera significativa la organización de la enseñanza en el aula que se apoya fundamentalmente en la distribución graduada de los contenidos pautada por el diseño curricular y se traduce en la diversificación de las actividades asignadas a los alumnos.

Para ejemplificar el trabajo con propuestas cicladas recurrimos, en primer término, a la enseñanza del sistema de numeración relevada en la Escuela 3. Como explica la maestra, introduce ciertas modificaciones que le permiten complejizar la propuesta y conservar los contenidos pautados para cada grado por el Diseño Curricular.

**M3:** En numeración lo único que hacemos es ampliar el campo numérico de 2° a 3°, pero la actividad es la misma: completar una grilla<sup>8</sup>, completar números coloreados. En 2° van a trabajar con cienos y en 3° van a trabajar con miles. Pero en sí, la actividad escrita en el pizarrón es la misma; después, cada año se gradúa en los contenidos. De 1° a 3° podés dar la misma consigna: “completar filas”, “completar columnas” o “ubicar los números que están alrededor de algún número”. Vas ampliando el campo numérico.

La docente reúne a los alumnos de ambos grados en una misma actividad y una misma consigna escrita en el pizarrón y gradúa el contenido a partir de modificar el campo numérico involucrado. Si bien la maestra no utiliza este término, es posible considerar que el comando de *variables didácticas* (Brousseau, 1986) resulta un punto de apoyo para adecuar las actividades según los distintos grados de la escolaridad. Para ciertos problemas, el campo

---

<sup>8</sup> Se refiere a un cuadro numérico en el que los números se organizan en filas y columnas. La disposición de los números favorece la exploración y el estudio de ciertas regularidades del sistema de numeración (por ejemplo: “los números de esta fila comienzan con 4”, “los números de esta columna terminan con 5”, etc.).



numérico y la organización de la información que se presenta son algunas de las variables didácticas que el docente puede comandar de modo de facilitar o complejizar la tarea de los alumnos en función de los conocimientos que tienen disponibles. A partir de modificar los valores de esas variables, es posible generar un campo de problemas en torno a un mismo contenido matemático.

Del mismo modo, durante una de las observaciones de clase realizadas en la Escuela 2, la maestra asigna a dos grupos de alumnos la misma actividad pero varía el rango de los números involucrados. La tarea consiste en componer cantidades de dinero utilizando billetes de fantasía. Los alumnos de primer ciclo utilizan monedas de \$1 y billetes de \$10 y \$100. Y los alumnos de segundo ciclo, monedas de \$1 y billetes de \$10, \$100, \$1.000, \$10.000 y \$100.000. Este tipo de adaptaciones también se incluye en las planificaciones elaboradas por los practicantes para la residencia. Ambos, maestras y practicantes, se apoyan en el Diseño Curricular (2008) que presenta los contenidos distribuidos por año y ofrece ejemplos de actividades que hacen foco tanto en la continuidad como en la progresión de estos.

Lo mismo sucede en relación con la enseñanza de las operaciones y de la geometría. Los maestros suelen reconocer la posibilidad de abordar un mismo contenido para diversos grados modificando la complejidad a partir de presentar diversos tipos de problemas o de variar, como en el siguiente ejemplo, las bases de los cuerpos geométricos presentados.

**M3:** En primer ciclo, la secuencia de geometría la hice como la de numeración, lo que varía es que se agregan cuerpos geométricos de 2° a 3°. La secuencia la hice por ciclos. En la primera clase presenté los cuerpos geométricos, exploraron, dibujaron. Después hicimos un juego de adivinación como para ir recordando las partes que tienen los cuerpos geométricos: aristas, caras... En la clase siguiente vamos más directamente a lo que pide el diseño. En 2° año se trabaja con cubos, prismas y pirámides; y en 3° se trabaja con cubos, prismas y pirámides, pero ya con distintas bases. Como que se va ampliando el contenido.

En las dos primeras clases, la maestra propone situaciones comunes que apuntan a la exploración y a la evocación de conocimientos previos a partir de un juego, y desde la tercera clase profundiza los contenidos específicos

de cada grado mediante actividades diferenciadas. Para esta docente resulta evidente que se trata del mismo contenido y así lo planifica. A través de las situaciones colectivas, la maestra busca que también resulte claro para los alumnos que están trabajando con el mismo contenido.

Santos (2006) destaca que la atención a la diversidad del plurigrado debe fundarse en la articulación de saberes y no solo circunscribirse a la graduación de las actividades o de los recursos. La maestra 3 busca articular los saberes desde la planificación al proponer, siempre que sea posible, el mismo contenido para toda la clase. La variación del campo numérico, los tipos de problemas y las bases de los cuerpos geométricos le permiten complejizar las propuestas de enseñanza y presentar desafíos a los alumnos que poseen diferentes niveles de conocimiento.

Entre las propuestas didácticas en las que los maestros parecen reconocer un contexto fértil para proponer interacciones entre alumnos que cursan distintos grados, mencionan diversas situaciones que incluyen juegos. Al preguntarle a la maestra 3 si planteaba actividades que convoquen a alumnos de ambos ciclos, responde:

**M3:** Sí, más en numeración y en geometría. A veces los juegos los hacemos todos juntos. (...) El otro día trabajamos formación de números en 3º grado jugando a “Lo más cerca posible”<sup>9</sup>. Es un juego donde trabajás formación de números usando el valor posicional. Ellos forman números en grupo, tienen que pasar a socializar al pizarrón, y ahí toda la clase evalúa si ese número está bien formado o no, si hay que cambiar alguno de lugar y por qué. Y no sabés la discusión que se arma cuando vamos escribiendo los números en el pizarrón, a ver cuál está más cerca del número que yo les había dado.

En esta clase se combinan diferentes modalidades de organización: trabajo por grados e interacción entre alumnos de distintos grados. En el ejemplo anterior, la convocatoria a todos los alumnos se produce en el momento de validar los números propuestos por los de 3.º durante el juego. En otros trabajos hemos documentado situaciones semejantes en las que también se propone un momento de juego en pequeños grupos —que se enfrentan a problemas de distinto nivel de complejidad— y una puesta en común —en la que se discute

---

<sup>9</sup> Se trata de un juego de amplia difusión en la escuela primaria argentina. Citado en Lerner *et al.* (1994).

acerca de la validez de los resultados obtenidos por cada grupo— (Broitman *et al.*, 2016). Santos (2006) señala que las interacciones entre pares asimétricos (alumnos que cursan grados diferentes) deben apoyarse en la naturaleza de los saberes y en la posibilidad de relacionarlos con otros ya aprendidos o que sus compañeros están aprendiendo. Según este autor, las puestas en común cumplen un rol fundamental en este proceso.

Los ejemplos que hemos mencionado hasta aquí dan cuenta del reconocimiento de la posibilidad de abordar un mismo contenido para diversos grados en forma simultánea. Sin embargo, también hemos identificado ciertos límites para planificar situaciones de enseñanza que incluyan a todos los alumnos. Tal es el caso de algunos contenidos específicos de segundo ciclo como los vinculados a la enseñanza de la divisibilidad. Así lo expresa una de las maestras:

**M2:** A veces en 6.º los contenidos no coinciden, ¿no? Por ejemplo: múltiplos, divisores y divisibilidad. Entonces, doy divisiones y multiplicaciones en los otros años. Es más fácil la dinámica tuya tanto para la planificación como para darla dentro del aula, pero en ocasiones me pasa que no, no puedo coincidir en determinados temas.

A pesar de resaltar que los contenidos de 6.º año no siempre coinciden, su ejemplo activa una mirada longitudinal sobre el campo multiplicativo (Vergnaud, 1990) incluido en el eje Operaciones del Diseño Curricular (2008). Esta perspectiva hace posible que alumnos que poseen diferentes conocimientos se reúnan en torno a una misma propuesta de enseñanza.

Una preocupación presente en las escuelas rurales se vincula con la dificultad de abordar la totalidad de los contenidos previstos en la planificación anual. Una de las razones principales de este problema la encontramos en la habitual discontinuidad de la asistencia de alumnos y maestros. Es sabido que las condiciones climáticas y de acceso a las escuelas suelen provocar la suspensión de clases por períodos prolongados. La maestra 1 comparte una de las respuestas que ha ofrecido a este problema:

**M1:** Con el tema de las inasistencias por ahí no alcancás a dar todos los contenidos. Si un contenido no lo alcancé a dar el año pasado, prioridad trabajarlo al año siguiente.

Según manifiesta, los contenidos pendientes no son abandonados sino que se incorporan a la planificación del año siguiente. En este sentido, la planificación no cerraría al finalizar el ciclo lectivo sino que se extendería, flexibilizando las fechas estipuladas por el calendario oficial para los inicios y los cierres de las propuestas de enseñanza habituales. Este “permiso” para postergar la finalización de una situación de enseñanza puede ser reconocido como un ejemplo de la mayor libertad y flexibilidad del trabajo del maestro rural a la que se refiere Ezpeleta (1992). Si bien estas prácticas están habilitadas por el Diseño Curricular (2008) y por el Régimen Académico del Nivel Primario (2014) son aún infrecuentes en las escuelas. La continuidad planteada a partir de instalar la Unidad Pedagógica (Resolución 81/13 de la DGCyE) como un nuevo formato dentro del nivel primario apunta a prolongar los tiempos de enseñanza y de aprendizaje de 1.º y 2.º año.

Si bien las maestras plantean la posibilidad de dar continuidad al tratamiento de un contenido al año siguiente, al preguntarles acerca del uso de cuadernos y carpetas de los alumnos sostienen que cada año inician uno nuevo. Esta práctica parece retomarse de las escuelas urbanas de sección única en las que al promover de grado, es habitual que se cambie de aula, de maestro y de cuaderno. En las escuelas rurales unitarias los alumnos suelen transitar toda la escolaridad en la misma aula y, posiblemente, a cargo del mismo maestro. Podría resultar interesante profundizar el análisis de la decisión de reemplazar el cuaderno al cambiar de grado y la posibilidad de dar continuidad a los registros de ideas – tanto individuales como colectivos– permitiendo su revisión y profundización.

## Reflexiones finales

El desafío es fuerte porque aceptar la heterogeneidad es difícil para la institución escolar, dada su concepción básicamente homogeneizadora.

“Enseñar en la diversidad”, D. Lerner

Si bien la atención a la diversidad ha ido tiñendo progresivamente el discurso pedagógico-didáctico de las últimas décadas, la trama profunda de la escuela y de la formación docente aún conserva rastros de su color original.

La matriz homogeneizadora que subyace a la escuela y a la formación docente conduce, casi “naturalmente” a concebir la diferencia como un desvío.

La práctica docente planteada como parte central del plan formativo suele extender esta mirada al entrar en diálogo con los maestros orientadores. De algún modo se espera (o se aspira a) encontrar en el aula (o lograr) un nivel homogéneo de conocimientos.

Esta perspectiva deja sin resolver gran parte de los desafíos que los maestros deben enfrentar desde que inician su carrera profesional. Los maestros incluidos en nuestro estudio expresaron con claridad no sentirse preparados para trabajar en contextos de diversidad. Esta misma sensación se extiende en expresiones de estudiantes y maestros que manifiestan no sentirse preparados para trabajar en contextos desfavorecidos o en aulas a las que asisten alumnos con alguna discapacidad. Frente a estas situaciones suele optarse por realizar una planificación paralela y específica para “esos casos”, en lugar de plantear un proyecto de enseñanza inclusivo que dé lugar a las ideas de cada niño y al diálogo entre las ideas de todos (Grimaldi, 2015).

Esta mirada homogeneizadora es puesta en jaque por la diversidad extrema del aula plurigrado. Es por ello que hemos intentado develar aspectos referidos a la enseñanza de la Matemática en estas aulas y a la tarea formativa de los docentes que trabajan en ellas. Las reflexiones que surgen del acercamiento al trabajo de los maestros rurales y de los formadores nos han permitido identificar ciertas prácticas de planificación que podrían ser revisadas o transformadas no solo en estas escuelas. A su vez, nos brindan la posibilidad de plantear que el problema no se reduce a identificar si la formación docente está focalizada en las aulas estándar de escuelas urbanas o en las aulas plurigrado de escuelas rurales, sino a desentrañar la matriz que la sustenta: la ilusión de la homogeneidad y la consideración de la diferencia como un problema o la aceptación de la diversidad no solamente como realidad constitutiva de todas las aulas sino también como ventaja pedagógica.

La intención de los profesores de generar espacios de trabajo compartido entre alumnos que cursan grados diferentes suele entrar en conflicto al interactuar con maestros orientadores que proponen tareas diferenciadas por grado, generalmente de resolución individual. Al iniciar este estudio se anticipaba la fuerte presencia de actividades individuales que, en algunos casos, requieren de la atención personalizada por parte del maestro, y en otros, admiten la resolución autónoma por parte de los alumnos. Asimismo se suponía que esta organización

estaba asociada a la subdivisión de los contenidos y las actividades diferenciadas por grado propias del aula estándar. Frente a esta realidad, los profesores se esfuerzan por buscar el modo de propiciar interacciones entre pares en las que se socialicen los conocimientos y los procedimientos de todos los alumnos considerando los distintos ritmos de aprendizaje y la diversidad propia del aula plurigrado. Las condiciones didácticas que asumen –y entienden que alcanzan también a las aulas plurigrado– llevan a los profesores a plantear la necesidad de trabajar el mismo contenido para toda la clase.

Los profesores del instituto estudiado plantean que la elaboración de secuencias didácticas para trabajar con distintos grados en forma simultánea es una deuda de la formación inicial. A partir de esta afirmación es posible formular preguntas que requerirán de nuevos estudios: ¿por qué las planificaciones que se abordan en la formación inicial resultan tan alejadas del trabajo a realizar en aulas plurigrado?, ¿cómo son esas planificaciones?, ¿cómo podría abordarse desde la formación inicial un tipo de planificación que permita elaborar propuestas de enseñanza en contextos de diversidad?

Si bien en América Latina ha habido en los últimos años un desarrollo importante de estudios vinculados a la educación rural y a la enseñanza en aulas plurigrado (Fuenlabrada y Weiss, 2006; Santos, 2006, 2009, 2001; Terigi, 2008, 2013; Arteaga, 2011, Juárez Bolaños, 2016; Cano Ruiz e Ibarra Aguirre, 2018, entre otros), “la investigación sobre la enseñanza específica de las matemáticas en esas escuelas es incipiente” (Solares Pineda y Solares Rojas, 2018, p. 90), como también es aún escaso el impacto que tales estudios han tenido en la producción curricular y la formación docente.

Sin embargo, más allá de la lenta pero creciente producción dirigida a estudiar la enseñanza bajo condiciones en las que un solo docente está a cargo de alumnos de grados diferentes, reconocemos las maneras en las que los actores involucrados producen respuestas originales y creativas para resolver los problemas con los que se enfrentan.

Hemos mencionado cómo esta carencia parece dar lugar a la circulación de las experiencias de los maestros, así como la importancia que representan los espacios de encuentro y difusión de alternativas como medios de formación. También en este sentido, sin dejar de reconocer el valor formativo de la comunicación de relatos que den cuenta de las decisiones creativas de

docentes frente a la escasez de propuestas didácticas específicas, señalamos el área de vacancia en relación con la sistematización y producción didáctica específica para las aulas plurigrado. Consideramos que es necesario y posible sistematizar el conocimiento didáctico que se produce en las aulas de manera tal de construir variadas alternativas de propuestas didácticas que permitan a los docentes de las aulas plurigrado –y a los formadores de docentes– tomar decisiones sobre la enseñanza apoyándose en experiencias analizadas rigurosamente y puestas en circulación para su reutilización.

En ese sentido nuestro estudio, junto con muchos otros, pretende ser un aporte más para visibilizar las necesidades y fomentar la producción de materiales pedagógicos específicos, tales como secuencias didácticas, propuestas curriculares o de desarrollo curricular destinadas al trabajo en plurigrado que puedan ser insumos para abordar esta problemática en los institutos de formación docente inicial de nuestro país, con independencia de que estén o no insertos geográficamente en la proximidad de zonas rurales.

A lo largo de este capítulo hemos señalado que la formación inicial, tradicionalmente centrada en el aula estándar de la escuela urbana, anida en su matriz fundacional una concepción de la enseñanza ligada a la homogeneidad, la simultaneidad y la monocronía de los aprendizajes. Estudiar las posibles transformaciones de la formación inicial para responder a la particularidad del aula plurigrado podría impactar también en la formación inicial para el aula estándar, ya que –como es ampliamente reconocido, pero no suficientemente previsto– la diversidad está presente en cualquier aula. Para finalizar, encontramos más que oportunas las siguientes palabras de Emilia Ferreiro (2001):

Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica (p. 90).

## Referencias Bibliográficas

- Arteaga Martínez, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primaria con grupos multigrado*. (Tesis de Maestría). Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México DF, México.
- Artigue, M. (1986). Epistémologie et Didactique [Epistemología y Didáctica]. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2.3), 241-286. (Traducido en 1993 por el PTFD Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires).
- Block, D., Ramírez, M. y Reséndiz, L. (2015). Las ayudas personalizadas como recurso de enseñanza de las matemáticas en un aula multigrado: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 711-735.
- Broitman, C.; Escobar, M.; Sancha, I. y Urretabizcaya, J. (2015). Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria. *Revista Yupana*, 8, 11-30.
- Broitman, C.; Escobar, M. y Sancha, I. (2016). La gestión de la clase de matemática en las aulas plurigrado de escuela primaria. En Seoane, V. (coord.), *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado, Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*. Argentina, 2015.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques [Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas]. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-112.
- Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En C. Parra e I. Saiz (comp.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 65-94). Buenos Aires: Paidós.
- Brousseau, G. (2007). *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (2014). *Régimen Académico para el Nivel Primario*.
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Escobar, M. (2016). *La enseñanza de la matemática en aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de*



- la provincia de Buenos Aires* (Tesis de Maestría en Educación). FaHCE, UNLP, Argentina.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII(42), 27-42.
- Ferreiro, E. (2001). Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (coords.); Candela, A.; Ezpeleta, J.; Fuenlabrada, I.; Kalman, J. y Mercado, R. (2006). *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria, Informe de investigación*, México: Consejo Nacional de Fomento Educativo/ DIE-CINVESTAV.
- García, M.; Rizzi, L.; Paladini, M. y Rangone, C. (2011). *La formación docente para contextos de ruralidad*. Ponencia presentada en VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Grimaldi, V. (2015). *Construyendo una educación inclusiva: algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes*. La Plata: Asociación Azul.
- Juárez Bolaños, D. (coord.) (2016). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora*. México: Colofón; Universidad Autónoma de Sinaloa; Red Temática de Investigación Rural.
- Kalman, J. y Carvajal, E. (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, xxxvii (3-4), 69-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27011410004>
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Revista Lectura y vida*, 28(4), 6-17.
- Lerner, D. y Sadovsky, P. (1994). El sistema de numeración: un problema didáctico. En C. Parra e I. Saiz (comp.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 95-184). Buenos Aires: Paidós.
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006). Argentina.
- Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N.º 13.688 (2007).
- Santos, L. (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer Educativo*, (75), 72-79.

- Santos, L. (2009). El nuevo programa. Miradas desde la escuela rural. *Quehacer Educativo*, (93).
- Santos, L. (2011). *Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Solares Pineda, D. y Solares Rojas, A. (2018). *Retos y alternativas, la enseñanza de las matemáticas en telesecundarias multigrado. Un estudio de caso*. En Cano Ruíz, A. e Ibarra Aguirre, E. (coords). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Ciudad de México: Editora Nómada
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación). FLACSO, Argentina.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Diker, G. y Frigerio, C. (comps.). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F.:Fondo de Cultura Económica.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels [La teoría de los campos conceptuales]. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2.3), 133-170. (Traducción mimeografiada).

## **Diseños y documentos curriculares citados**

- Dirección Provincial de Educación Primaria (2007). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. DGCyE Provincia de Buenos Aires. Recuperado de [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)
- Dirección Provincial de Educación Primaria (2008) *Diseño Curricular para la Formación Docente*. DGCyE Provincia de Buenos Aires. Recuperado de [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)

# Una secuencia de enseñanza en aulas plurigrado rurales: “Migraciones hacia Argentina”

*Isabelino Siede y Mirta Castedo*

Desde los campos de las didácticas específicas de las Ciencias Sociales y de la lectura y la escritura, concebimos un proyecto de enseñanza que se expresó a través de una secuencia didáctica elaborada conjuntamente entre ambos equipos y que, al mismo tiempo, buscó dar respuesta al desafío específico del aula unitaria donde niños con diferentes edades y años de escolaridad se reúnen en un mismo salón de clase. El contenido de Ciencias Sociales seleccionado fue el proceso de migraciones a la Argentina en la segunda mitad del siglo XIX.

Este capítulo está destinado a describir el proceso mediante el cual se concibió el proyecto de enseñanza sobre el tema elegido. Metodológicamente, su concepción constituye la primera fase del proceso de investigación que continúa con las puestas en aula y su registro, para luego dar lugar al análisis y evaluación de lo sucedido. El análisis de la puesta en aula se presenta en los capítulos siguientes.

Para Artigue (1989), la fase de concepción de la secuencia comprende el análisis de la enseñanza usual y sus efectos, la consideración del contexto de realización de la “experimentación” o puesta en aula, el análisis del contenido, la previsión de los obstáculos a los cuales se enfrentarán los niños, así como los objetivos específicos de la investigación (p. 250).

Sobre la enseñanza usual y el contexto remitimos a la introducción de este volumen. En este capítulo nos centraremos en el contenido y las previsiones en relación con los alumnos en función de los objetivos de la investigación.

Sobre los objetivos en relación con el contexto de realización en el aula multigrado de la escuela rural, consideramos central que una propuesta de enseñanza contemple, al mismo tiempo:

- La posibilidad de interacción entre pares diversos —no solo en aproximaciones a los objetos de saber, tal como sucede en el aula estándar, sino también en años de escolaridad cursados— porque la clase multigrado está necesariamente constituida por tales diversidades “distantes”.
- Una selección de contenidos desafiantes para todos los alumnos, en condiciones conceptuales diferentes bajo enseñanza simultánea. A veces, esos contenidos son los mismos para todos los alumnos y se espera que cada uno haga aproximaciones distintas. En otras ocasiones, los contenidos son diferentes. Ambos rasgos ponen en primer plano el problema de la progresión al mismo tiempo que el de la simultaneidad: la situación de enseñanza tiene que resultar siempre un desafío; es decir, cada alumno tiene que tener la oportunidad de avanzar sobre lo que ya sabe y domina.

Desde el punto de vista de la lectura y la escritura, la progresión se logra a través de operar sobre diversas variables. Entre otras:

- el material de lectura, no solo por su extensión y estructura sino, fundamentalmente, por el conocimiento previo que se requiere poner en juego para su interpretación;
- la práctica de lectura y/o de escritura que se demanda al alumno dentro de la situación (de producir a revisar, de escuchar a evaluar lo escuchado, de resolver un problema a comparar formas de resolución, de explorar a releer, de leer para informarse en general a leer para estudiar en profundidad, de resolver de una manera propia a discutir la validez de otra estrategia, de leer sobre un período histórico a leer para resolver una problemática situada en el mismo período histórico, reescribir o inventar una nueva historia, inventar problemas similares modificando algunas variables, describir un hecho histórico desde la voz de diferentes actores, etc.);
- las modalidades de agrupamiento para resolver una tarea (colectivamente, en grupos o parejas, de manera individual).

Es decir, la progresión de los saberes que el maestro presenta no se resuelve desde una sola variable, sino que supone el entrecruzamiento de varias.

Desde el punto de vista de las Ciencias Sociales, el contenido puede centrarse en diferentes niveles complementarios pero cada vez más desafiantes.

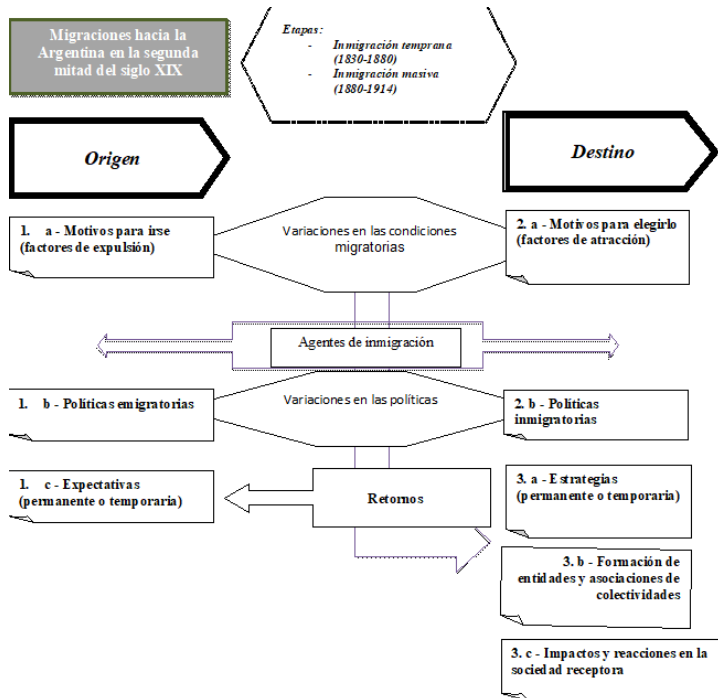
En la tradición de enseñanza usual, orientada y encauzada por las efemérides, los contenidos se centran en eventos claves del acontecer político-institucional y ponen en primer plano el protagonismo de grandes personajes considerados “próceres”. Por el contrario, en el contenido seleccionado para la experimentación —esto es, una etapa del pasado tan relevante como poco explorada— se enfatizan los procesos sociales y culturales, al mismo tiempo que se pone el foco en otros actores sociales, quizá menos deslumbrantes que los grandes héroes, pero sin duda nodales en la conformación de la sociedad argentina actual. Elegimos los procesos migratorios que se desarrollaron masivamente en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, por los cuales numerosas familias europeas y de otros continentes llegaron a la Argentina y provocaron un fuerte impacto demográfico, económico, cultural y político. Este contenido forma parte de los diseños curriculares de la educación primaria para ambos ciclos; particularmente en tercer año, como impacto cultural de los procesos migratorios, y en sexto, como parte de las políticas de construcción del Estado nacional.

### **La investigación bibliográfica sobre el proceso de migraciones a la Argentina en la segunda mitad del siglo XIX**

Entre la producción académica más relevante sobre esta temática se destacan los trabajos de Fernando Devoto (2000 y 2009), que se adoptaron como marco conceptual para la definición de los contenidos a enseñar. Asimismo, los textos de Wolf y Patriarca (2006) y Gálvez (2010) proveyeron numerosos ejemplos para trabajar con las docentes, primero, y con los alumnos, después. También tomamos textos explicativos de De Privitellio (2002) y Bertoni y Romero (1990). Los primeros son textos de divulgación general que proporcionan interesantes fuentes directas y los segundos son textos escritos para niñas y niños, sin las limitaciones de extensión de los manuales escolares. El análisis de fuentes directas es una tarea habitual del científico social, por lo cual este recurso permitiría llevar adelante una aproximación al trabajo que realizan los equipos de investigación en Ciencias Sociales. Por otra parte, en

los manuales escolares se pretende recoger la totalidad de contenidos previstos para un curso anual y eso conlleva que el abordaje de muchos contenidos específicos se sinteticen en exceso. Con frecuencia, los textos escolares recogen postulados generales producidos por los científicos sociales, sin abundar en sus argumentos y sus fuentes de información. En cambio, en este caso nos interesaba particularmente desarrollar ese nexo entre las preguntas que realiza quien investiga, su trabajo de indagación de fuentes y la elaboración de respuestas fundamentadas.

El análisis de la investigación histórica permitió organizar una primera selección de contenidos para la enseñanza que se expresan de forma esquemática en el siguiente cuadro:



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

1. Condiciones que, en diferentes regiones de Europa, impulsaron la emigración desde mediados del siglo XIX hasta comienzos del siglo XX.

2. Condiciones que, en algunas regiones de Argentina, promovieron la inmigración europea y asiática.
3. Modalidades y mecanismos de migración en cada contexto y momento.
4. Evaluaciones de la experiencia migratoria desde la perspectiva de los inmigrantes.
5. Reacciones y efectos de la inmigración masiva en diferentes sectores de la sociedad receptora.

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

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

Tales propósitos se tradujeron en objetivos de aprendizaje para tres grupos de alumnos (menores, intermedios y mayores)<sup>1</sup>, del siguiente modo:

Para alumnos menores (1.º y 2.º)	Para alumnos intermedios (3.º y 4.º)	Para alumnos mayores (5.º y 6.º)
Plantear preguntas e hipótesis sobre los motivos y las modalidades de la inmigración masiva.		
		Construir una línea de tiempo con las principales etapas del proceso migratorio y su correlación con los acontecimientos políticos del período estudiado

<sup>1</sup> En líneas generales, cada nivel prevé la reunión de dos años escolares del nivel primario (1.º - 2.º, 3.º - 4.º y 5.º - 6.º). Esta clasificación no necesariamente coincide con las edades reales de los alumnos con los que trabajamos, ya que varios de ellos habían repetido en una o más oportunidades o cursaban grados cuyas expectativas teóricas superaban ampliamente. La previsión teórica de que los alumnos de cada grado dominan los saberes de los anteriores y que los alumnos de grados más avanzados han desarrollado más competencias y conocimientos que los de grados inferiores no se verifica en los grupos reales.

		Establecer relaciones entre las condiciones económicas y sociales de la Argentina y su atracción hacia los migrantes de otros países, en el período estudiado.
Escuchar y analizar relatos sobre las migraciones y realizar intercambios orales sobre ellos.  Analizar información gráfica sobre las migraciones y realizar intercambios orales sobre ella.	Leer cartas de inmigrantes para conocer sus sentimientos, expectativas y frustraciones y establecer relaciones con la información que brindan otras fuentes.	Leer y analizar fragmentos de intelectuales y políticos que, en el siglo XIX, propiciaban la inmigración europea.  Leer y analizar información censal básica sobre los procesos migratorios estudiados.
Reconstruir, a través de diferentes fuentes y testimonios, la vida cotidiana de comunidades e individuos inmigrantes.		
		Conocer a través de la lectura de distintas fuentes los conflictos y tensiones entre la sociedad receptora y los inmigrantes.

El equipo de investigación acordó los contenidos, propósitos y objetivos de enseñanza antes de decidir con qué escuelas se trabajaría. Las docentes se incorporaron en el diseño de las actividades de enseñanza a partir de los ejes y la estructura didáctica que se desarrollan en el siguiente apartado.

### **Traducción del recorte en una serie de ejes para la enseñanza**

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

La organización de los contenidos implica disponerlos en función de criterios de jerarquización, complementariedad e integración, en términos epistémicos, según lógicas disciplinares. Pero también implica la consideración



de su naturaleza como saber a ser enseñado y sus transformaciones según su localización en los diferentes hábitats por donde circula (Santos, 2011, p. 78).

Así, los ejes definidos para la enseñanza son:

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

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

La primera pregunta apunta a problematizar el conjunto de los contenidos que se pretende enseñar, mientras que las restantes abordan aspectos más específicos. El segundo eje alude a los factores de expulsión en diferentes regiones de Europa, es decir, a las condiciones objetivas que pudieron haber influido en las decisiones personales y familiares de emprender un proceso migratorio. El tercer eje, en cambio, toma el polo opuesto de la misma decisión, es decir, los factores de atracción de la Argentina de ese tiempo para los posibles migrantes. Estos ejes abordan dos caras de una misma decisión, diferenciadas analíticamente para su estudio. El cuarto eje se centra en la descripción densa de las numerosas condiciones y microdecisiones asociadas al fenómeno migratorio (costo de los pasajes, recorridos posibles, estrategias grupales, problemas lingüísticos, alimentación durante los traslados, etc.). Esta mirada minuciosa sobre los viajes apunta a la reconstrucción de una época muy diferente de la actual, lo que permite revisar las preguntas de los primeros ejes con los condicionantes tecnológicos, sociales y culturales de ese contexto. Los

ejes quinto y sexto presentan nuevamente la dicotomización analítica de un mismo proceso cultural, que fue el encuentro de los grupos migratorios con los nativos que los recibían: el quinto aborda las miradas de los inmigrantes hacia el mismo país, a través de enfatizar el contraste entre sus expectativas y las promesas con la realidad encontrada, mientras que el sexto recoge apreciaciones de diferentes miembros de la sociedad receptora, que respaldaban o cuestionaban las políticas públicas de apoyo a la inmigración masiva. Por último, el séptimo eje se aleja, en parte, del recorte específico para indagar los rastros actuales de un proceso demográfico que impactó tan fuertemente en la conformación de la sociedad argentina posterior.

Nótese que de manera contraria a algunas tendencias en educación rural, no se busca acercar la enseñanza al medio rural. Coincidimos con Santos (2011) en que “los saberes que se enseñan deben tener algo de ajenidad, de extrañamiento; lo cual hace que tengan sentido para compensar aquello que si el niño no lo encuentra en la escuela, no lo va a encontrar en ninguna otra parte” (p. 86).

Dentro de cada eje se planificó:

- Un primer momento de reflexión colectiva que apunta a la formulación de anticipaciones o “hipótesis” sobre la pregunta propia del eje.
- Un segundo momento en el que se promueve el análisis en equipos de diversos casos, textos informativos y otros materiales que apuntan a enriquecer la reflexión sobre la pregunta.
- Una puesta en común colectiva sobre los casos.
- Finalmente, se ofrece un texto explicativo que contiene alguna respuesta sistemática a la pregunta problematizadora del eje. Esta última lectura puede realizarse de manera colectiva o en equipos, concluyendo siempre con un intercambio colectivo. Durante el intercambio final se revisitan las respuestas elaboradas en el primer momento.

Todo el trabajo supone momentos colectivos y, por lo tanto, compartidos por todas las cronologías presentes en el aula, y momentos de trabajo en equipos en los cuales se recuperan los ejes a propósito de casos particulares. A la vez, cada eje se cierra con la vuelta sobre la actividad colectiva que promueve la circulación de los saberes en toda la clase, aun sobre aquellas lecturas o

experiencias que no fueron compartidas por todos, y se profundizan con un texto explicativo donde contextualizar los casos.

Es decir, se trata de un movimiento que presenta momentos de diversificación de los procesos de enseñanza en el aula tratados en distintos niveles de profundización, y momentos de apertura, puesta en común y cierre de los procesos que confluyen (Santos, 2011, p. 86)

Además, cada alumno recibió un “Cuadernillo de lecturas”<sup>2</sup> (CL) y un “Cuadernillo de escritura”<sup>3</sup> (CE), que reunían todos los materiales con los que se trabajaría a lo largo de la secuencia.

El CL estaba estructurado según los ejes presentados más arriba y se modificó entre la primera y la segunda puesta a prueba, para reducir el volumen de textos y agregarle imágenes y otros apoyos gráficos que se estimaron necesarios luego de la primera experiencia. De manera que, si bien algunos textos estaban incluidos pensando en los más pequeños, otros en los intermedios o mayores, todos los niños contaban con todas las lecturas del tema con independencia de su edad. Así, la maestra podría indicar lecturas a unos y otros durante la clase o para ser realizadas en el hogar, pero no tendría control sobre las mismas en este último. Los chicos podrían no solo hacer algo frecuente como no atender a las indicaciones de la docente —en el sentido de no realizar las lecturas indicadas—, sino operar también en el sentido contrario, es decir, realizar lecturas pensadas para otros grados o anticiparse a los contenidos aún no abordados en el aula.

El CE, de carácter fungible, no solo preveía espacios para desarrollar las actividades generales y por cronologías de la secuencia, sino otras actividades “optativas” (ubicadas al final de los ejes) para que la docente decidiera cuándo y a quién asignarlas, en clase o fuera de ella. Estas actividades optativas o complementarias profundizaban o ampliaban temas en torno al contenido mediante lecturas y prácticas de escritura (por ejemplo, sobre los medios de

---

<sup>2</sup> Siede, Isabelino; Serulnicoff (selección y edición de materiales) (2016). *Migraciones hacia la Argentina: Fines del siglo XIX y principios del XX. Cuadernillo de lectura para escuelas rurales plurigrado II* (Material didáctico). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.784/pm.784.pdf>

<sup>3</sup> Castedo, Mirta; Siede, Isabelino; Dapino, María; Wallace, Yamila (selección y tratamiento de materiales) (2016). *Migraciones hacia la Argentina: Fines del siglo XIX y principios del XX. Cuadernillo de escritura para escuelas rurales plurigrado I* (Material didáctico). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.783/pm.783.pdf>

transporte, los oficios, los alimentos, los conventillos, etc.). La inclusión de estas actividades “no controladas directamente” por la docente estaba casi siempre en el marco de una actividad de escritura relativamente sencilla que podían realizar aun los más pequeños. En el aula, la libertad para seguir trabajando con el tema en tareas de escritura optativas permitía que algunos alumnos concluyeran tareas pendientes mientras otros seguían profundizando en el tema. Es decir, brindaba un margen al docente para regular los tiempos de enseñanza y generar autonomía en los alumnos. También, ante posibles ausencias, los chicos tenían más oportunidades de trabajar en el hogar, solos o con la asistencia de alguien mayor.

### ***Despliegue de los ejes en secuencia de actividades***

Los propósitos y contenidos presentados se plasmaron en una secuencia de actividades, lo cual incluía la posibilidad de que hubiera cambios, ajustes y adecuaciones en cada puesta a prueba, según las condiciones del grupo y otros factores, como en efecto ocurrió. Aquí presentamos la secuencia teórica inicial que fue puesta en aula en dos oportunidades sucesivas. Los alumnos “menores”, “intermedios” y “mayores” a veces trabajan por separado y otras en plenario. Las actividades se expresan en “momentos”, cuya duración es variable y queda a criterio del docente que conduce la enseñanza.

A continuación se presentan de manera resumida las situaciones que componen los ejes y se señalan contenidos centrales que las orientan, así como informaciones indispensables para el docente que son valiosas a la hora de ayudar a los niños a comprender este proceso histórico.

El eje N.º 1, ¿Por qué creen que, en ese momento, tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?, incluye tres momentos de trabajo.

El primero es la presentación oral del tema por parte de la docente. Luego de anunciar que se dedicarán varias clases a estudiar una época de la historia argentina que se caracteriza por la gran cantidad de inmigrantes, presenta el tema. Para ello se elabora el siguiente guion:

- Hace 100 años, tres de cada diez personas que vivían en Argentina eran extranjeros. Muchos hablaban en otros idiomas y no conocían el castellano. Habían llegado muchísimos extranjeros en pocos años (sobre todo entre 1880 y 1910).
- “Migrar” es cambiar el lugar donde uno vive. Una persona que migra, es llamada “inmigrante” en el lugar al cual llega.
- Puede haber migraciones dentro de un mismo país o migraciones entre países. Por ejemplo, si una persona nació en Corrientes y vino a vivir a Chascomús, es un “inmigrante interno”, porque migra dentro de la Argentina.
- En esa época llegaron a la Argentina varios millones de inmigrantes extranjeros, la mayoría de ellos del sur de Europa (apoyo en globo terráqueo).
- Habían nacido en esos lugares muy distantes y habían llegado generalmente en barcos que tardaban varios meses en arribar a Buenos Aires.
- La mayoría de esos inmigrantes formaron familias y se instalaron en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba y en la Ciudad de Buenos Aires.
- La sociedad argentina actual está marcada por la presencia de aquellos inmigrantes, de quienes heredamos costumbres, modos de hablar, comidas y organizaciones como hospitales, clubes, escuelas, etc.
- Se va a estudiar cómo fue esa gran inmigración, por qué sucedió y qué consecuencias trajo. Para eso, se van a analizar muchos materiales, textos, imágenes y mapas.

Se abre el intercambio con la pregunta que da título al eje para que los alumnos formulen sus primeras hipótesis. Se socializan en plenario las respuestas y se produce de manera colectiva un listado de posibles respuestas y nuevas preguntas para indagar durante el recorrido de enseñanza.

En un segundo momento, los alumnos intermedios y mayores analizan algunos gráficos sobre composición de la inmigración y la proporción de extranjeros en la población total del país, en las diferentes décadas del período estudiado. Mientras tanto, los alumnos menores observan variedad de fotografías de inmigrantes de ese período y producen de manera grupal epígrafes para esas fotos.

En un tercer momento, nuevamente en plenario, se realiza una puesta en común de las informaciones que analizaron. En este tramo de la secuencia no es esperable que se arribe a ninguna conclusión, sino que, por el contrario, se desplieguen las preguntas y se abran las posibles alternativas de respuesta.

El eje N.º 2 se centra en la pregunta ¿Por qué tantos europeos decidieron abandonar sus países? Comprende la lectura de testimonios diversos y, para el cierre, un texto explicativo sobre las causas de expulsión.

En el primer momento, se realiza la lectura desde la voz del docente de un testimonio de época, se comenta y se anotan algunas ideas sobre la pregunta que orienta el eje. Para este y los siguientes testimonios se va completando una ficha que luego servirá para la comparación de los casos. A medida que

se avanza con la lectura de otros testimonios en plenario, se intenta delegar a pequeños grupos el completamiento de las fichas.

El tercer momento es nuevamente una actividad colectiva que incluye la puesta en común de lo que hicieron las parejas y la lectura de un texto explicativo, tras lo cual se reformulan las ideas iniciales.

El eje N.º 3 aborda la pregunta ¿Por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes?

En el primer momento, los más pequeños tienen como tarea la interpretación de imágenes y lectura de textos con publicidades de medios de transporte que se ofrecían para trasladar migrantes de Europa hacia América. Mientras tanto, los intermedios y mayores leen una carta de un italiano que está pensando en la posibilidad de emigrar, dirigida a un amigo que ya emigró a la Argentina.

En el segundo momento, realizan en plenario la lectura de normativa legal relevante para los procesos migratorios de esa época: el Preámbulo y el artículo 25 de la Constitución Nacional.

La lectura de la Constitución requiere ser contextualizada por el docente:

- En cada país del mundo hay una Constitución Nacional, que establece las normas para la convivencia en ese país y las pautas organizativas del gobierno y la administración. La Constitución establece las “reglas del juego” que todos nos comprometemos a respetar.
- La Constitución es la ley fundamental que rige en un lugar determinado. Allí figuran los acuerdos básicos sobre lo que cada uno puede o no puede hacer y sobre lo que tiene derecho a esperar de los organismos públicos.
- En nuestra sociedad, hay un Estado, integrado por varias organizaciones que tienen diferentes tareas: las escuelas, los hospitales, la policía, etc. El gobierno es quien conduce a todas las organizaciones que forman el Estado y establece, en cada caso, lo que considera mejor para toda la sociedad. La constitución es el “contrato” de la relación entre todos los miembros de una sociedad y el Estado.
- Ninguna constitución establece toda la legislación de un lugar. Hay numerosas normas y leyes sobre aspectos o cuestiones más específicas, pero ninguna de esas normas puede contradecir lo que está escrito en la Constitución.
- En Argentina, la Constitución Nacional actual es la que se aprobó en 1853, con unas cuantas reformas y modificaciones. Otros países, apenas se independizaron acordaron una constitución (por ejemplo, Estados Unidos y Chile). Aquí, en cambio, después de la Revolución de Mayo y la Declaración de la Independencia, el país se dividió entre aquellos que querían una organización “federal” y quienes preferían una estructura “unitaria”. Detrás de esos nombres, había también fuertes disputas por del poder, por el manejo de los recursos económicos y otras cuestiones. Solo después de la batalla de Caseros (1852), un sector se pudo imponer a otro y convocó a discutir una Constitución.
- Los diputados que discutieron la Constitución se inspiraron en las que había en EE. UU. y en Chile y en un libro de Juan Bautista Alberdi, un pensador argentino que estudió esas y otras constituciones y propuso cómo debía ser la de Argentina.

En el tercer momento, los mayores profundizan en la lectura de una norma, la Ley de Inmigración de 1876. Esta ley también requiere ser contextualizada:

- Después de que se aprobó la Constitución de 1853, la Argentina se fue organizando como país. Siguieron las guerras y enfrentamientos, pero la organización constitucional se fue instalando y se eligieron los primeros presidentes: Urquiza, Derqui, Mitre, Sarmiento, Avellaneda. Cada uno de ellos fue aportando algo a la organización del país.
- Durante el gobierno de Urquiza, se trajeron numerosos grupos de inmigrantes y algunas provincias les daban tierras y créditos para que se instalaran y trabajaran la tierra. Esos inmigrantes trajeron nuevas técnicas de agricultura y cría de ganado.
- Muchos pensadores de la época, como Alberdi y Sarmiento, creían que la inmigración iba a contagiar a otros esas nuevas maneras de trabajar en el campo. Además, creían que esa inmigración iba a poblar territorios que estaban casi vacíos.
- En la presidencia de Avellaneda, ya hacía varios años que venían llegando inmigrantes, pero su presencia no daba los resultados esperados: como trabajaban dentro de sus “colonias” (terrenos cedidos a las comunidades, separados del resto), no influían en los paisanos. Además, organizar esas colonias llevaba mucho tiempo y les daba a los inmigrantes más beneficios que a los que ya vivían acá. Por eso, el Congreso Nacional discutió una nueva ley que facilitaría la llegada de mucha gente para que se mezclara con la población nativa en lugar de instalarse en colonias.
- A partir de la Ley de Inmigración, las provincias y el gobierno nacional abandonan el modelo de las colonias y dejan de otorgar tierras y condiciones especiales a contingentes de familias, como ocurría en la etapa anterior.
- La nueva ley, implicaba la apertura a que viniera gran cantidad de personas, que recibirían asistencia del gobierno (pasajes, alojamiento las primeras semanas, tramitación de documentos, etc.) y que luego se insertaran donde quisieran y en los puestos laborales que encontrarán.
- Con el modelo de colonias, habían venido suizos, galeses, holandeses, etc. Con la apertura de la nueva ley, llegarían principalmente italianos y españoles.

El cuarto y último momento es una actividad colectiva de lectura de un texto explicativo titulado “¿Por qué la Argentina trataba de atraer inmigrantes?”. El docente introduce la lectura o la acompaña brindando algunas pistas que faciliten su comprensión. Para ello se ha documentado sobre la situación internacional a la que refiere el texto.

En esa época, diferentes países del mundo avanzaban gracias a las nuevas tecnologías y la posibilidad de comerciar con lugares lejanos. Inglaterra era el principal país del mundo y había “progresado” gracias a sus industrias y su flota comercial. Desde ese punto de vista, Argentina había progresado poco durante varias décadas, por las guerras que hubo después de la Revolución de Mayo (la guerra de independencia y las guerras civiles). Aunque no se conocen cifras exactas, se calcula que la cantidad de población se había estancado por las guerras y las malas condiciones sanitarias, mientras que otros países de la región (Chile, Paraguay, Uruguay, por ejemplo) se habían organizado antes, vivían relativamente en paz y “progresaban” por el trabajo sostenido y la incorporación de nuevas tecnologías (ferrocarril, agua potable, etc.). Los principales dirigentes políticos de la Argentina (Alberdi, Sarmiento, Mitre, etc.) creían que el país progresaría si se lograba instalar una organización estable (terminar con las guerras) y traer nuevas tecnologías (el ferrocarril, maquinaria agrícola, etc.). Pero también se necesitaba más gente, porque había tierra en abundancia y pocas manos para trabajar en ella. Los gobiernos de esa época creían que hacía falta cultivar los campos, construir vías de ferrocarril y hacer más casas y producir manufacturas porque los transportes habían mejorado mucho y eso favoreció el comercio entre regiones muy distantes del mundo.

Inglaterra, la principal potencia marítima y económica, se había desarrollado gracias a la producción industrial. Era un país pequeño y aislado, pero supo aprovechar las ventajas que tenía: mucho carbón y abundante población con capacidad de trabajo.

Pensadores y economistas de diferentes partes del mundo pensaban que cada país podría progresar si sabía detectar cuáles eran sus “ventajas comparativas”, aquello que tenía en abundancia y le permitiría hacer lo que otros no podían. Lo que Argentina tenía en abundancia eran tierras fértiles y buena parte del mundo (sobre todo Europa) necesitaba alimentos. Los dirigentes argentinos creían que el país podría progresar si producía muchos alimentos y los vendía a los países europeos. Los alimentos que se podían producir para mandar afuera eran los cereales, pero en Argentina se cultivaba poco porque había mucho ganado y la carne era el alimento principal de la población. Además, había poca gente en campos muy extensos, muchos no sabían cultivar y los gauchos preferían el trabajo “de a caballo”. Por eso, los dirigentes pensaron que podrían traer de Europa agricultores con experiencia, tentados por la posibilidad de acceder a tierras propias, que enseñarían y contagiarian sus costumbres a los paisanos. Una vez que se lograra producir cereales, también habría que llevarlo desde los campos hacia el puerto, así que se previó la necesidad de construir líneas de ferrocarril, con grandes silos en cada estación, para reunir los granos y descargarlos mediante tolvas en vagones de carga. Los dirigentes pensaban que no tenía sentido tratar de producir industrialmente lo mismo que hacía Inglaterra (ropa, máquinas, etc.) sino comprarlo hecho con las ganancias de la venta de cereales. Sí, en cambio, habría que producir algunas “manufacturas” (manu-factura es aquello fabricado con la mano), artesanías producidas manualmente o con herramientas de uso manual, para consumo local, como zapatos y botas, pan, ladrillos, etc.). En las últimas décadas del siglo XIX, la invención de la máquina frigorífica y los barcos frigoríficos permitió que también se exportara carne congelada. A partir de entonces, en los campos argentinos conviviría la producción agrícola y la ganadería, por lo que resultaba conveniente dedicar cada vez más tierras a la producción.

El eje N.º 4 se centra en la pregunta ¿De qué manera se emigraba de Europa y Asia a la Argentina?

El primer momento de este eje coincide temporalmente con el penúltimo del anterior: mientras los pequeños trabajan en la interpretación de una



infografía titulada “El viaje” y los intermedios leen un nuevo testimonio que describe cómo era el viaje marítimo (“Hacer la América a veces era una aventura”), los mayores continúan el trabajo con la normativa descripta en el eje 3.

En el segundo momento, se realiza en plenario la lectura de una fuente: “El éxodo ilegal”. Para este texto, que presenta una causa de inmigración nueva para los niños, el docente hace una introducción informando sobre la situación política en Siria y el Líbano en aquel momento.

Turquía es un país europeo que durante mucho tiempo dominó a pueblos árabes de países que hoy conocemos como Siria, Líbano, Jordania, etc. A comienzos del siglo XX, formaban parte del Imperio Turco. Los turcos habían conquistado esos países muchos años antes y los gobernaban con bastante crueldad: les cobraban altos impuestos y reclutaban a los jóvenes para su ejército. Muchos querían irse (emprender el éxodo, un viaje hacia otros lugares del mundo). El máximo poder del imperio lo tenía el sultán, que gobernaba casi sin límites. Los sultanes impedían que la población de su imperio saliera libremente hacia otros países. Por eso, irse era ilegal y quienes querían hacerlo, tenían que huir en secreto (sigilosamente) para no ser descubiertos. Si los descubrían, seguramente irían a la cárcel.

A los sirios y libaneses que llegaron a la Argentina se los llama habitualmente “turcos” porque venían de ese imperio, pero los que recién llegaban se ofendían mucho cuando los llamaban así porque odiaban a los que los habían dominado y maltratado durante mucho tiempo.

En el tercer momento, los pequeños leen otro testimonio que describe el viaje y producen individualmente una imagen. Los intermedios y mayores interpretan documentación requerida para el viaje (fe de bautismo y certificado de buena conducta), una fuente literaria (“Sull’Oceano”, de Edmundo De Amicis) y un fragmento del *Manual del emigrante italiano*<sup>4</sup>, editado en 1913.

- Fe de bautismo es el certificado que dan las iglesias como prueba de que una persona fue bautizada. Indica cuál es el nombre, quiénes son los padres y los padrinos. En esa época, no había partida de nacimiento ni otros documentos que permitieran comprobar la identidad de alguien.
- El certificado de buena conducta, expedido por la policía de la localidad de origen, garantizaba que su portador no estaba escapando de la justicia.
- *Manual del emigrante italiano*, 1913. Durante todo el período de la inmigración masiva abundaron las guías y manuales de recomendaciones para las personas que decidieran radicarse en el exterior. En ellos se presentaban informaciones prácticas, consejos y datos de interés muy variados, desde cuestiones legales hasta datos de vida cotidiana como por ejemplo, el nombre de las estaciones de tren.

<sup>4</sup> El *Manuale dello Emigrante italiano all’Argentina* fue escrito por Arrigo de Zettiry y publicado en 1913 por el Real Commissariato dell’emigrazione de Roma. En su versión completa tiene siete capítulos.

En el cuarto momento, los intermedios y pequeños leen un texto narrativo, mientras los mayores abordan la lectura de un texto explicativo, tras lo cual producen una narración en primera persona.

El eje N.º 5 desarrolla la pregunta ¿Cómo vieron los inmigrantes el país al cual llegaban?

Invita a preguntarse por la suerte de los inmigrantes y para ello introduce un dato significativo: el “saldo migratorio”, es decir, la diferencia entre ingreso y egreso, que no es fácil de establecer para todo el período analizado, pero se calcula que entre 1871 y 1940 entraron ocho millones de personas y se volvieron cuatro millones. Es decir, solo la mitad se quedó a vivir en Argentina (Bourdé, 1977, p. 132). Como se sabe, las razones por las que unos permanecen y otros vuelven son diversas.

En un primer momento, en grupos, analizan cartas de inmigrantes en las que estos narran sus experiencias en el país de llegada. Varias de estas misivas se sitúan en contextos precisos.

- La “Contestación de un italiano de acá a un italiano de allá”, firmada con el seudónimo de “Aníbal Latino”, fue escrita por el periodista italiano José Ceppi, que publicaban notas en el diario *La Nación*. Fue el primer director de la Biblioteca del Congreso. En 1886 se editó en Buenos Aires su libro *Tipos y costumbres bonaerenses*, de donde se extrajo esta carta. Aunque está firmada con seudónimo, la carta recrea el tipo de correspondencia habitual entre italianos “de allá” y “de acá”.
- En “La abuela Agnes” se menciona *The Standard*, un diario escrito en inglés en Buenos Aires, para los extranjeros que habitaban en Argentina. En 1878 se celebró el centenario del nacimiento del general San Martín. “Fête” significa fiesta en francés. Decir algunas palabras en francés podía indicar cierta distinción o ironía sobre la distinción. Habla de noticias políticas de orden internacional (la muerte del heredero del trono francés en la guerra anglo-zulú en Sudáfrica). Menciona la fiebre amarilla que asoló Buenos Aires en 1879 y produjo gran cantidad de muertos. Buena parte de la ciudad ya tenía agua corriente, pero era cara y mucha gente la acumulaba en latones. Eso permitía la reproducción de las larvas. Por eso el gobierno prohibió lavar la ropa en las casas y, durante un tiempo, volvió a existir el antiguo oficio de las lavanderas, que lavaban la ropa en las orillas del río. En una carta de 1880 se refiere a las tensiones entre el gobierno nacional y el bonaerense por la designación de Buenos Aires como Capital Federal, que terminó en un enfrentamiento armado entre ambos ejércitos (todavía existían milicias provinciales). Hubo gran cantidad de muertos porque se peleaba en las calles de la ciudad. La derrota del gobernador Tejedor permitió que la nación separara la ciudad de Buenos Aires de la provincia del mismo nombre y Julio Roca, el ministro de Guerra que lo había derrotado, fue electo presidente. Algunas referencias locales contienen errores: relaciona “Roca” con “rojo”, confunde el 25 de mayo con la independencia y cree que la Capital Federal será solo la Plaza de Mayo. Menciona que el ganado no fue buen negocio, porque la

economía de exportación siempre depende de los precios internacionales, además de los avatares climáticos. También, la variación en el precio del oro y el encarecimiento de la carne (fenómeno típico cuando los precios locales son menores que los internacionales).

- La “Carta de un inmigrante suizo a su familia” refiere a la plaga de langostas, que solía asolar los campos. De todos modos, ese fenómeno ocasional no desmerece las facilidades que ofrece el campo argentino frente a la zona del Valais, un cantón al sur de Suiza del que seguramente habían venido.
- En “Un día de esquila” se refiere a esta tarea, que ha sido tradicionalmente un momento de mucho trabajo y de festejos porque se colectaba la lana que sería vendida prontamente. Muchas familias solían invitar a vecinos u otros trabajadores ocasionales para que los ayudaran.

En un segundo momento, en plenario, leen el texto “Volver o quedarse”, que explica las zozobras y disyuntivas que atravesaban los recién llegados. Tras esa lectura, la docente propone que revisen las cartas escritas inicialmente y reformulen lo que crean necesario.

Por último, otra vez en parejas, producen cartas desde la voz de los inmigrantes recién llegados.

El eje N.º 6 se centra en la pregunta ¿Cómo reaccionaron los argentinos de aquel momento ante la llegada de los distintos inmigrantes?

En el primer momento, como actividad colectiva, la docente expone los cambios producidos en la sociedad argentina a partir de la llegada de los inmigrantes, en el contexto del modelo económico agroexportador y de un modelo político altamente concentrado, evitando dar respuesta al interrogante que plantea el eje.<sup>5</sup>

En el segundo momento, mientras los pequeños trabajan en alguna actividad del CE, los intermedios y mayores leen documentos que dan cuenta de que algunos argentinos de esa época no estaban conformes con la llegada de tantos inmigrantes y con las transformaciones que eso suponía en la sociedad. Se reservan para los mayores varias fuentes literarias y periodísticas de la época: dos textos de José Hernández —un fragmento de *El gaucho Martín Fierro* de 1872 y otro de *Instrucción del Estanciero* de 1881— y una canción de la época, “Milonga de quejas criollas”.

---

<sup>5</sup> Fuentes: Clases medias y trabajadoras, Privitello, Luciano (2002). *La Argentina optimista*. Buenos Aires, Altea, p. 53. Los descontentos protestan y También en la ciudad había descontentos, Montes, Graciela; Romero, Luis; Bertoni, Lilia (1990). *Los tiempos de los inmigrantes*. Buenos Aires, Página/12, pp. 24-28.

En el campo y en las ciudades convivían diferentes grupos sociales, entre ellos, los gauchos, representados por Martín Fierro. En ese momento se llamaba “gauchos” a los paisanos que vivían en las zonas rurales y era un término despectivo porque durante mucho tiempo estos se habían opuesto a los dirigentes de las ciudades y habían acompañado las rebeliones de los caudillos provinciales. Muchos de los gauchos trabajaban en la cría y arreo de ganado vacuno, pero también muchos se habían sumado a los ejércitos o habían sido reclutados por la fuerza y circulaban siempre armados con enormes cuchillos (“facones”). Frecuentemente eran perseguidos por las autoridades, que los consideraban peleadores y peligrosos.

Otro sector importante eran los pueblos indígenas que no habían sido sometidos por la conquista. Por ejemplo, ranqueles y mapuches sostenían intercambios comerciales habituales en la zona de frontera, hasta que las relaciones se dificultaron y las campañas del “desierto” los expulsaron de sus tierras. En la frontera de esa época, es decir, el límite entre con las poblaciones indígenas, el gobierno de aquel momento mandaba soldados para pelear contra los indios. Muchos de los soldados del ejército no estaban allí por su voluntad, sino porque habían sido reclutados a la fuerza: por “vagos”, por algún delito menor, etc. Estaban en la frontera previendo el ataque de “malones” indígenas. La mayoría de los soldados eran gauchos que habían sido apartados de sus familias y sufrían grandes privaciones en los fortines. Generalmente, los bolicheros y vendedores ambulantes que circulaban por los fortines y tiendas de campaña eran “gringos”, inmigrantes que vendían bebidas y alimentos. De manera que en esa frontera, gauchos y gringos estaban “del mismo lado”. Muchos soldados veían a los comerciantes “gringos” como amarretes y poco varoniles, porque se dedicaban al comercio y no a la vida dura del campo. Al mismo tiempo, muchos valoraban el coraje de los indios y su habilidad con el caballo. Buena parte de los gauchos eran descendientes de una mezcla entre indios y “huincas”. José Hernández, nacido en una familia de políticos y propietarios de campos, se había criado en el campo y conocía la vida de los gauchos bonaerenses. Fue periodista y dirigente político opositor a muchos de los gobiernos posteriores a Caseros. Sobre todo, estaba enfrentado con Mitre y con Sarmiento. Veía que las nuevas políticas económicas afectaban a la población del campo y beneficiaban más a los extranjeros que a los paisanos. Como forma de protesta, escribió en verso la historia de ese gaucho imaginario al que llamó “Martín Fierro”. En ese relato, describe cómo se modificó (para mal) la vida de los gauchos en la época del modelo agroexportador. También escribió la *Instrucción del Estanciero* en 1881, mientras era senador provincial. Trata sobre las posibilidades económicas del campo argentino, con consejos para el hombre de estancia. Poco antes, el gobernador Rocha le había propuesto que viajara a Europa a estudiar las razas preferibles y los métodos de trabajo rural, con todos los gastos pagados por la provincia. Hernández consideró que era inútil ese viaje porque las formas y prácticas europeas no eran aplicables a nuestro país y porque la selección de razas depende del clima y la localidad donde se crían los animales. Decidió escribir, en pocos días, el libro que se necesitaba. Muchos de los consejos que se leen en ese texto son útiles aun en la actualidad, ya que brindan conocimientos en detalle de las actividades diarias. A pesar de esto, fue por mucho tiempo el menos conocido de los libros de Hernández.

El autor de la milonga, Félix Hidalgo, fue un poeta popular de fines del siglo XIX. Escribió poemas “arrabaleros” y muchos otros sobre la vida y las costumbres de los gauchos y los pobres en la época en que la payada se mezclaba con antiguas tonadas pampeanas y los primeros acordes del tango. Entre sus obras se mencionan: *Milongas Provincianas* (verdades de Pedro Grullo) (1891), *Nuevas milongas* (1896), *Décimas dedicadas á la Guardia Nacional* (1897),

Lamentos y críticas (1897) y Milongas variadas (1897). Esta milonga habla de la situación estrecha y marginal de los pobres paisanos, en contraste con los beneficios que reciben los inmigrantes. Es un argumento semejante al de la *Instrucción del Estanciero* de Hernández, pero escrito en primera persona del plural, como uno de los afectados. Este texto fue publicado poco después de las campañas “al desierto”. Por eso, cuando habla de guerreros se refiere seguramente a los que fueron reclutados por la fuerza para ir a ampliar las fronteras, lo cual generó más tierras para la agricultura.

En el tercer momento, en plenario, se puede observar un video sobre la vida de los inmigrantes en la ciudad de Buenos Aires a comienzos del siglo XX.

El eje N.º 7 aborda la pregunta ¿Qué rasgos de la sociedad argentina actual muestran que recibió gran cantidad de inmigrantes en esa época?

En el primer momento, el grupo completo realiza una visita a lugares históricos que dan cuenta del impacto producido por los procesos migratorios masivos. La salida se organiza de diversos modos, según las oportunidades circunstanciales. Como esquema general, los pequeños pueden hacer una encuesta a transeúntes sobre su origen, mientras intermedios y mayores entrevistan a informantes claves.

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

### **Algunos problemas didácticos para analizar**

Hemos apreciado un proceso en el cual se ha articulado toda la acción del aula bajo el mismo contenido, recortando aspectos parciales para distintos subgrupos. Se han combinado diversas formas de agrupamiento, enfatizando las situaciones colectivas pero sin descuidar aquellas en las cuales interactúen alumnos de edades diferentes a propósito de contenidos parciales. Nuestra hipótesis de trabajo —que esta modalidad beneficiaría los aprendizajes de todos los niños, mayores y menores, tanto en los contenidos sociales como lingüístico-discursivos— parece contar con evidencias que la sostienen.

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

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

## Referencias bibliográficas

- Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. *Publications mathématiques et informatique de Rennes*, (S6), 124-128.
- Bertoni, L. A. y Romero, L. A. (1990). *Los tiempos de los inmigrantes*. Buenos Aires: Quirquincho.
- Bourdé, G. (1977). *Buenos Aires: urbanización e inmigración*. Buenos Aires: Huemul.

- De Privitellio, L. (2002). *La Argentina optimista*. Buenos Aires: Altea.
- Devoto, F. (2000). La inmigración. En Academia Nacional de la Historia (Comp.). *Nueva Historia de la Nación Argentina. Tomo 4. La configuración de la República Independiente (1810-c.1914)*. Buenos Aires: Planeta.
- Devoto, F. (2009). *Historia de la inmigración en Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Gálvez, L. (2010). *Historias de inmigración. Testimonio de pasión, amor y arraigo en tierra argentina*. Buenos Aires: Aguilar.
- Lerner, D., Larramendy, A., y Benchimol, K. (2010). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En: Vázquez, A., Novo, M., Jakob, I. y Pelliza, L.(comps.): *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, 41-86.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 71-91.
- Wolf, E. y Patriarca, C. (2006). *La gran inmigración*. Buenos Aires: Sudamericana.





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

*Isabelino Siede, Lucía Condenanza y Stefania Suárez Arrébola*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

## **El problema como propuesta**

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

---

<sup>2</sup> Véase también Castorina, 2017.

<sup>3</sup> El recorrido de enseñanza se describe en el capítulo 3.

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

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

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

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

## El problema en las aulas

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

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

### *Fragmento 1*<sup>4</sup>

**Docente:** *Vamos a contarle a Pindo<sup>5</sup> qué hicimos, porque, como él no estuvo, no sabe lo que hicimos el otro día. ¿Le contamos? A ver, ¿cómo empezamos?*

**Alumno/a:** *Dale.*

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

**Alumno/a:** *Sí.*

**Docente:** *¿Cómo fue el primer día, el día que vino Mirta<sup>6</sup>?*

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

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

---

<sup>4</sup> Escuela N.º 19. Clase 3

<sup>5</sup> Investigador.

<sup>6</sup> Investigadora.

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

**Alumno/a:** Éste.

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

**Julieta (4°):** Sí.

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

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

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

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

**Docente:** 1880.

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

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

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

**Docente:** Fue que a lo mejor en los países esas personas sufrían muchas enfermedades y por eso decidieron dejar su país para venir a vivir a la Argentina, esa fue una de las cosas que hablaron ayer en el grupo y Adriana<sup>7</sup> sugirió que lo contáramos porque a lo mejor era una cuestión que había que ver qué pasaba. Y otra de las cosas que por ahí surgieron, lo que se debatió el primer día, fueron los engaños y ahí también, qué decíamos. A ver, ¿José, te acordás? ¿Santiago? ¿Se acuerdan de que hablamos de los engaños?

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

---

<sup>7</sup> Investigadora.

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

**Alumno:** *En barcos.*

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

**Julieta (4°):** *Yo acá lo escribí.*

**Docente:** *A ver...*

**Julieta (4°):** *Dice “A veces les hacían firmar cosas que no debían y les quitaban sus propiedades, sus animales, sus esclavos, etc. Entonces decidieron viajar a algún lugar donde no haya tantos robos y llegaron a la Argentina”.*

**Docente:** *Bueno.*

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

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



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

### ***Fragmento 2<sup>8</sup>***

***Julieta (4°):*** Señó...

***Docente:*** Sí.

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

***Docente:*** Me dice Santiago que esperemos.

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

***Docente:*** ¿Por qué?

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

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

***Julieta (4°):*** Ajá.

***Docente:*** Bueno, lo anotamos también.

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

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

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

***Alumno/a:*** Ingresar a la Argentina.

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

***Alumno/a:*** ¿A cuál?

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

---

<sup>8</sup> Escuela N.º 19. Clase 3.

*hay varias opciones por qué elegirían ésta.*

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

**Julieta (4°):** *Y no a otros lugares.*

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

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

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

### ***Fragmento 3<sup>9</sup>***

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

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

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

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

---

<sup>9</sup> Escuela N ° 19. Clase 3.

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

**Julieta (4°):** A mí no.

**Observador:** ¿Por qué no?

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

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

**Alumno/a:** Sí.

**Julieta (4°):** No, que...

**Alumno/a:** Tendrían ropas rotas...

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

**Observador:** Ajá.

**Julieta (4°):** A mí no me parece.

**Observador:** No les parece...

**Alumno/a:** No, no.

**Docente:** ¿Y en esta de las...?

**Alumno/a:** Tampoco son pobres.

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

**Julieta (4°):** Eso dijo Analía.

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

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

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

**Alumno/a:** Ropas con boina.

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

**Alumno/a:** *Que no tenían nada.*

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

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

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

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

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

**Alumno/a:** *No.*

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

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

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

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

#### ***Fragmento 4<sup>10</sup>***

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

**Ana (2°):** *Vino de Inglaterra.*

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

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

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

**Alumno/a:** *No lo sabemos.*

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

**Alumno/a:** *A quienes dejó...*

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

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

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

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

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

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

**Alumno/a:** *Y también por gusto.*

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

**Alumno/a:** *Arquitecto.*

---

<sup>10</sup> Escuela N.º 19. Clase 4.

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

**Docente:** ¿Qué es el ferrocarril?

**Alumno/a:** Las vías del tren.

**Docente:** Muy bien. Donde pasan las vías del tren ¿Estarían qué...?

¿Qué estarían haciendo? El ingeniero...

**Alumno/a:** Acomodando las vías del tren.

**Docente:** ¿Estaría acomodando o haciendo?

**Analía (3°) y Ana (2°):** Haciendo.

**Docente:** Bien, porque acomodar es como arreglarlas.

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

**Alumno/a:** Con una palanca, una palanca.

**Alumno/a:** Indica.

**Observador:** ¿Cómo indica?

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

**Alumno/a:** Con la palanca.

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

**Alumno/a:** El empleado.

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

**Varios:** El peón.

**Varios:** El ingeniero.

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

**Varios:** No.

**Docente:** ¿Cómo sería la familia de ellos?

**Alumno/a:** Buena.

**Alumno/a:** Rica.

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

*Para ser ingeniero...*

**Alumno/a:** Tardaba mucho...

**Alumno/a:** Cobraba...

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

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

**Alumno/a:** Que estudió.

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

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

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

**Varios:** Sí.

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

**Varios:** No.

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

**Varios:** Sí.

**Alumno:** No.

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

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

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

**Alumno/a:** No.

**Alumno/a:** Los trabajos.

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

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

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

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

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

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

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

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

**Observador:** *¿Es más fácil?*

**Alumno/a:** *No, es más difícil.*

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

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

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

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

**Alumno/a:** *Él dibuja, ¿no?*

**Alumno/a:** *Le pagan más.*

**Alumno/a:** *Él lo diseña.*

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

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

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

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

**Varios:** *Ya lo tenía asegurado.*

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

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

---

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



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

**Alumno/a:** *El padre de Hilda.*

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

**Varios:** *Giuseppe.*

**Observador:** *¿Y el padre de Hilda?*

**Varios:** *No.*

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

**Algunos:** *Giuseppe.*

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

**Alumna:** *Dos litros.*

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

**Docente:** *Bien.*

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

**Docente:** *¿Eh?*

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

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

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

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

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

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

### ***Fragmento 5***<sup>12</sup>

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

---

<sup>12</sup> Escuela 25. Clase N.º 9.

**Alumna:** *La ley te decía que...*

**Docente:** *¿Que decía? A ver.*

**Alumna:** *Que... que vengan.*

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

**Alumna:** *La ley.*

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

**Docente:** *Para qué que vengan...*

**Alumna:** *Para trabajar.*

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

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

**Alumna:** *Listo.*

**Observador:** *¿Ya está?*

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

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

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

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

### ***Fragmento 6***<sup>13</sup>

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

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

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

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

**Docente:** *Eran...*

**Alumno/a:** *Eran gratis por...*

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

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

**Docente:** *Muy bien.*

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

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

**Alumno/a:** *Yo.*

**Docente:** *A ver, algún otro.*

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

---

<sup>13</sup> Escuela 19. Clase N.º 9.

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

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

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

**Docente:** *¿De los?*

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

**Docente:** *A ver, Milena.*

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

**Docente:** *A ver, Julieta.*

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

**Docente:** *Bien, lo que...*

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

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

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

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

**Julieta (4°):** *Que lo pusimos ahí.*

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

**Julieta (4°):** *¿Con lo de Lorenzo Scatolla<sup>14</sup>?*

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

**Docente:** *Claro.*

---

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

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

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

**Alumno/a:** *A su amigo.*

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

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

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

**Santiago (3°):** *El que... escribe.*

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

**Alumno/a:** *No.*

**Docente:** *¿El qué?*

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

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

**Julieta (4°):** *No.*

**Alumno/a:** *Sí.*

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

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

**Alumno/a:** *No, su amigo de él.*

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

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

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

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

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

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

**Alumno/a:** *Sí.*

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

**Alumno/a:** Sí.

**Docente:** Sí, porque, ¿vinieron inmigrantes?

**Alumno/a:** Sí.

**Docente:** ¿Sirvió...?

**Alumno/a:** La idea.

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

**Alumno/a:** Sí.

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

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

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

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

### ***Fragmento 7<sup>15</sup>***

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

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

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

**Alumno/a:** *Por la guerra en su país.*

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

**Alumno/a:** *Despacito.*

**Docente:** *¿Cómo? ¿Cómo había que irse?*

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

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

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

**Alumno/a:** *Y tratando de no hacer ruido.*

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

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

---

<sup>15</sup> Escuela N.º 19. Clase 13.



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

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

### ***Fragmento 8<sup>16</sup>***

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

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

***Alumna:*** *Porque no lo sabíamos...*

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

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

***Alumna:*** *“Por las persecuciones”.*

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

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

***Docente:*** *Bien, bien.*

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

---

<sup>16</sup> Escuela N.º 19. Clase 13.

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

### **Algunos comentarios sobre el desarrollo de la secuencia en ambas escuelas**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referencias bibliográficas

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

81-98. ISBN N° 1668-8864.

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



# La enseñanza de la migración masiva a la Argentina en multigrados rurales: el lugar de la salida didáctica<sup>1</sup>

*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 rurales<sup>2</sup>: 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.

---

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

<sup>2</sup> 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 investigación<sup>3</sup>. 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.<sup>4</sup> 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

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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 otras<sup>5</sup> 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,

---

<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup>

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

---

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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 clase<sup>8</sup> 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 Escritura<sup>9</sup>. 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.<sup>10</sup> 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

---

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

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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 tablas 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 encuestas<sup>11</sup>, 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

---

<sup>11</sup> 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 “líbero”, 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.



# Planificar situaciones de lectura y escritura en una secuencia para estudiar las migraciones. Rastros de la construcción de saber en las escrituras de los niños

*Mirta Castedo*



Escuela rural plurigrado N.º 19

Docente: Inés Caregall

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

## **Contextualización y propósitos**

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

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

Este capítulo tiene varios propósitos específicos.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Maia, 1.º

MI PRIMERA RESPUESTA  
 1. POR LA FALTA DE TRABAJO, POBREZA ABSOLUTA, POR LA CUSBA, POR EL AMOR,...

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

Ana Paula, 2.º

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

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

Analia, 3.º

MI PRIMERA RESPUESTA  
 Por la escasez de los alimentos...  
 Por los problemas de los países...  
 Por las cosas que causa la guerra...  
 Partieron en busca de un trabajo...  
 Por estar familiares en otras zonas...  
 Por que querían comprar tierras, cosas, animales, propiedades...  
 y algunas cosas...  
 Partieron en busca de algo de dinero...  
 A veces les hacían firmar cosas que no tenían y les quitaban sus propiedades, sus animales, sus esclavos etc...  
 entonces tenían que ir a algún lugar donde no había trabajo...  
 y llegaban a la Argentina por la escasez de...

*Por la escasez de alimentos.*

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

*Por los destrozos que causó la guerra.*

*Partieron en busca de trabajo.*

*Por tener familia en otros países.*

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

*Partieron en busca de algo de dinero.*

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

Julieta, 4.<sup>o</sup> 5

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

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

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

---

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

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



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

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

*La mayoría son italianos.*

*Entre 1911 y 1912 llegaron más españoles.*

*Llegaron más entre el año 1901 y 1910.*

*Llegaron más hombres.*

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

*En el año 1895 llegaron más al campo.*

*Hay más adultos jóvenes.*

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

José, 4.º

LA MAYORÍA DE LOS INMIGRANTES ESPAÑOL ITALIANOS.....  
ENTRE EL AÑO 1911 AL 1912 VINIERON LAS INMIGRANTES ESPAÑOLES.....  
ENTRE 1901 Y 1910 (9 AÑOS) LLEGARON 1.784.101 INMIGRANTES.....  
ES EL MOMENTO EN QUE LLEGARON MÁS.....  
LLEGARON MÁS HOMBRES QUE MUJERES POR CAUSA DE LA GUERRA.....  
QUE HABÍA EN SU PAÍS.....  
LLEGARON MÁS A LA ZONA URBANA QUE A LA ZONA RURAL.....  
LA POBLACIÓN CRECIÓ MÁS EN LA ZONA URBANA Y EN LA ZONA RURAL.....  
GRACIAS A LOS INMIGRANTES.....  
EN EL AÑO 1895 CRECIÓ MÁS LA ZONA RURAL.....  
VENÍAN MÁS ADULTOS JÓVENES QUE OTRAS EDADES EN EL AÑO.....  
1901 Y 1910 QUE TAMBIÉN VENÍAN MÁS ITALIANOS QUE.....  
OTROS INMIGRANTES.....

*La mayoría de los inmigrantes eran italianos.*

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

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

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

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

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

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

Milena, 6.º

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

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

---

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



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

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

Estefanía, 1.º

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



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

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

Maia, 1.º

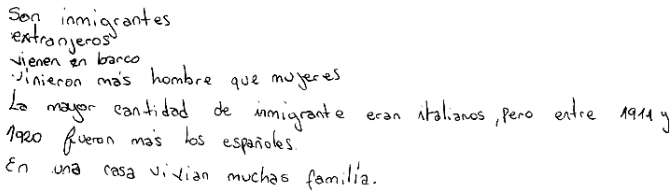
En un tercer momento, nuevamente en plenario, se realiza una puesta en común de las informaciones que analizaron los distintos equipos. Se trata de que todos comenten las respuestas halladas ante la pregunta del eje. Luego, cada equipo dicta al docente algún enunciado que deje registrada su contribución.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

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

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

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

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



Son inmigrantes  
extranjeros  
vienen en barco  
vinieron más hombre que mujeres  
La mayor cantidad de inmigrante eran italianos, pero entre 1914 y  
1920 fueron más los españoles  
En una casa vivían muchas familia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NOMBRE DE LA PERSONA	DE DÓNDE VINO	CON QUIÉN VINO A LA ARGENTINA	A QUIÉN DEJÓ EN SU PAÍS DE ORIGEN	MOTIVO PARA DEJAR SU PAÍS	OTROS COMENTARIOS
HILARIO FERNANDEZ	VINO DE ESPAÑA	VINO SOLO A LAS VERTICES DE SU ESPOSA	DEJO A SU MADRE Y A SU HERMANO	A BUSCAR TRABAJO	PARA ENCONTRAR ASE CON SU ESPOSA
GIUSEPPE TRIZZERA	VINO DE ITALIA	VINO CON UN AMIGO	DEJO A SUS HERMANOS Y A SUS HERMANAS	VINO A BUSCAR TRABAJO	POR INVITACION DE UN AMIGO
HILDA FISHER	VINO DE INGLATERRA	VINO CON SU PADRE Y CON SU MADRE	NO DEJO A NADIE	SE FUE POR BUENAS RAZONES	POR CURIOSIDAD Y GANAS
ENRIQUE DICKMAN	VINO DE RUSIA	VINO SOLO	NO DEJO A NADIE	PROSECUCION DE RELIGION	POR SER JUDIO
MAESTRO ITALIANO	VINO DE ITALIA	VINO SOLO	DEJO A SU ESPOSA	POR CURIOSIDAD	PARA DAR RESPUESTA A SU SUEÑO

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

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

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

Maia, 1.º

NOMBRE DE LA PERSONA	DE DÓNDE VIÑO	CON QUIÉN VIÑO A LA ARGENTINA	A QUIÉN DEJÓ EN SU PAÍS DE ORIGEN	MOTIVO PARA DEJAR SU PAÍS	OTROS COMENTARIOS
Hilalito Bernado	España	Solo	madre y hermanos	Por un trabajo	Para hacer trabajo
Giuseppe Friggen	Italia	Con un amigo	madre y 5 hijos y 4 hermanas	Por un trabajo	A ver como trabajo
Hilda Fisher	Inglaterra	madre y una hermana		Por el trabajo de su madre	Por gusto el trabajo
Enrique Dickson	Rusia	padre y familia		Para escapar de los zaros	

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

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

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

Análisis, 3.º

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

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

Las inmigrantes europeas decidieron abandonar sus tierras por distintos motivos: por curiosidad, por trabajos asegurados, por necesidad de trabajo, por familia y por persecuciones.

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

Julieta, 4.º

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



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

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

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

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

\* POR QUE LAS MÁQUINAS OCUPARON SU LUGAR Y LAS PERSONAS SE TUVIERON  
QUE IR A LA CIUDAD Y COMO NO HABIA MUCHO TRABAJO, ENTONCES  
EMIGRABAN A ESO PAIS  
\* POR QUE LA PLATA NO LES ALCANZABA POR POBREZA Y HAMBRE  
\* POR LAS PERSECUCIONES POLITICAS Y RELIGIOSAS POR RIQUEZA EN OTROS PAISES  
SE ENTEBAREN PORQUE OTRAS PERSONAS LES INFERMARON  
\* POR QUE EN LA GUERRA SE DESTROYERON MUCHAS CASAS

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

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

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

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

Milena, 6.º

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

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

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

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

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

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

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

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

Cronológicamente, las situaciones se desarrollan del siguiente modo.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Artículo 25**

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

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

El GOBIERNO iba a DEJAR PASAR A LOS INMIGRANTES  
PARA QUE SIEMBREN LA TIERRA, PARA MEJORAR LAS  
INDUSTRIAS, ENSEÑAR LAS CIENCIAS Y LAS ARTES  
EN EL PREÁMBULO DICE QUE PUEDEN VENIR  
TODOS LOS HOMBRES DEL MUNDO

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

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

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

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

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

Los hombres que tenía por objetivo un trabajo.  
 Todos los hombres del mundo que quieran pisar el suelo argentino no tendrán un área restringida.

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

Julieta, 4.º

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Julieta, 4.º

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

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

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

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

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



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

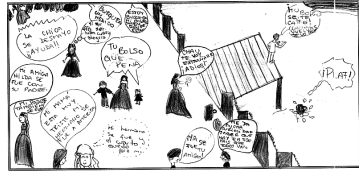
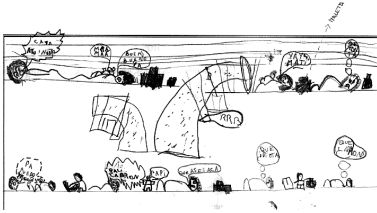
A los pequeños se les propone interpretar una infografía titulada “El viaje” (CL, p. 21), que también cuenta con un texto central, leído en voz alta por la docente. Si bien algunos niños pueden conocer el ferrocarril, es casi seguro que no hayan viajado en barco, y si lo han hecho, ha sido con características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

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

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

---

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



EL VIAJE FUE NAUSEABUNDO.....  
 ARROZ, FIDEOS, GALLETAS, CARNE.....  
 SALADA ESTABA TODO PODRIDO.....  
 LAS DE ITALIA TENIAN LA COSTUMBRE DE.....  
 DE NO MATAR LOS PIOJOS, CONTAMINARON.....  
 A TODO EL BARCO, EMPEZARON A.....  
 RASCARSE, HABIA UN OLOR ASQUEROSO.....  
 GRACIAS A LA COMIDA TARDARON 4.....  
 SEMANAS.....

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

El viaje fue nauseabundo. Arroz fideos galleta carne salada estaba todo podrido las de Italia tenían la costumbre de no matar los piojos. Contaminaron a todo el barco. Empezaron a rascarse había un olor asqueroso gracias a la comida tardaron 4 semanas.

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

José, 4.º

Milena, 6.º

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

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

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

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

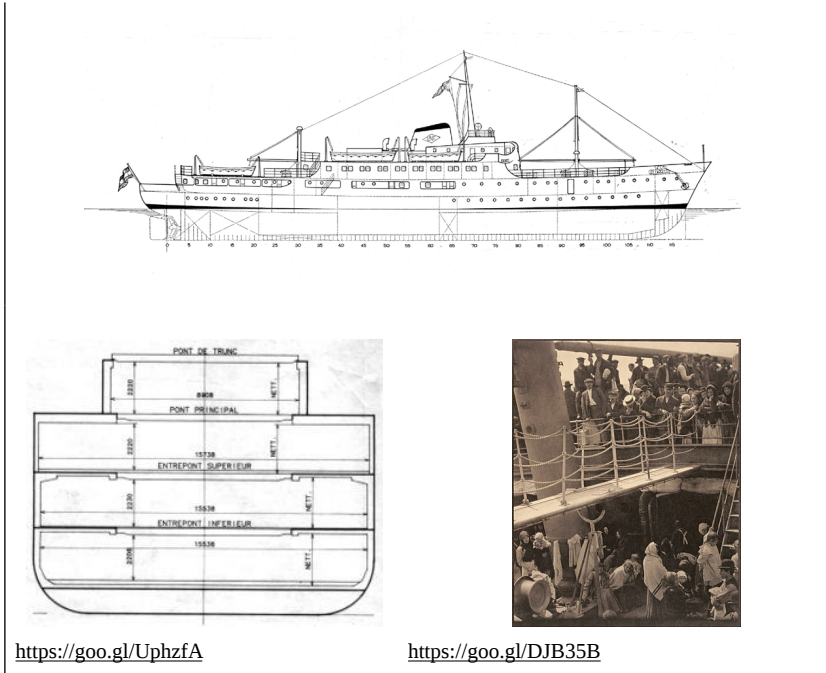
Distintos equipos pueden visitar e intercambiar otros tantos testimonios, siempre sobre la clave de que cada texto tiene puntos en común con otros, a la vez que aporta algo específico que lo distingue.

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

---

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

YO ME LLAMO DOMINGO, VIVO EN ESPAÑA, EN EL CAMPO.  
 EN ALGUNOS AÑOS VIVO UNA GUERRA, DESTRUYO MI CASA  
 Y MI COSECHA  
 YO PENSABA EN QUEDARME O IRME, EL OTRO DÍA ME  
 CRUZE CON MI TÍO Y ME DIZO QUE A MI PRIMO LE  
 HABIA IDO BIEN EN ARGENTINA, ENTONCES DECIDI IRME.  
 MI TÍO ME DIO PATA PARA COMPRAR UN BOLETO,  
 ME ANCIANZO PARA UN BOLETO DE TERCERA CLASE.  
 MI VIAJE TARDO VEINTE DIAS, TUVE QUE DORMIR MUY APRETADO  
 MI ROPA ESTABA SUJIA Y ROJA, LA COMIDA TENIA MOSQUITOS,  
 EL AGUA ESTABA SUJIA  
 ¡Y AL FIN LLEGE AL PUERTO! CASI PIERDO MI MALETA.  
 AHORA ESTOY ESPERANDO LA CURETA PARA QUE ME  
 TRANSPORTE AL HOTEL DE INMIGRANTES  
 ESTOY HACIENDO LA COLA PARA QUE ME REVICEN LA IDENTIFICACION.  
 AHÍ ME QUEDA UNOS DIAS. LUEGO VIENE UN SEÑOR A OFERTARME  
 UN TRABAJO EN LAS LLANURAS PARA RECOGER LA COSECHA DE  
 MAÍZA

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

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

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

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

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

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

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

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

Soy una mujer de un pequeña pueblo de Rusia, me llamo Sara. tengo 15 años, vine sola por persecuciones religiosas (yo soy en la época en que gobernaban los zares, me perseguían porque yo era judía).

Yo tengo un amigo que se llama Enrique y me pudo conseguir un boleto de un barco ya me fui a Argentina porque me seguían me tuve que buscar porque no alcanzaban el dinero al barco más temprano que fui el barco México con 28 personas, había compañeros de viaje los cuales estaban a punto de ir a la casa de mi mamá y papá, iban en Dios así mi mamá algo me ayudó a pagar la comida tenía amigos y guapas.

Le se Dios el cumpleaños y al final fue irme al barco, al barco me despedí en el hotel de Inmigrantes por 5 días, en Argentina me voy a buscar tantas personas como en Rusia. En el hotel de Inmigrantes comí a una familia francesa que iban a formar una granja en punto del campo ya sabía hablar en francés les conté que mi familia trabaja en una granja y que yo también sabía manejar tan, entonces me dieron un empleo. ¡Eh!

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Los alumnos analizan cartas de inmigrantes en las que narran sus experiencias en el país de llegada. Los pequeños e intermedios trabajan con fragmentos breves de migrantes afincados en diferentes lugares del país (CL, p. 34), mientras los mayores leen el testimonio que un obrero austríaco publica en un periódico anarquista de la época (CL, p. 35). En cada testimonio es posible preguntarse sobre el caso: “¿Cómo se sentía Girolamo/ Vittorio/ Luigi/ este obrero austríaco?”, volviendo al texto para identificar qué nos hace pensar de ese modo. Los intermedios pueden seguir analizando el resto de los testimonios que integran el eje.

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

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

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

<p>Lorenzo le cuenta sus curiosidades y sus dudas.          En el segundo párrafo le dice que: no hay mucho trabajo, no hay mejoras en lo económico y no se puede pensar en ahorros ni en riquezas          Además Lorenzo quiere inmigrar a América y que no tendría problemas con los trabajos</p>	<p>Lorenzo le cuenta sus curiosidades y sus dudas.          En el segundo párrafo le dice que: no hay mucho trabajo, no hay mejoras en lo económico y no se puede pensar en ahorros ni en riquezas          Además Lorenzo quiere inmigrar a América y que no tendría problemas con los trabajos</p>
<p>José, 4.º</p>	
<p>Es muy interesante cómo José no advierte adecuadamente al destinatario y al emisor de la carta, algo que en apariencia es sencillo de comprender. Sin embargo, da cuenta de algo más profundo: un inmigrante no tendría problema en conseguir trabajo —a pesar de no ser mucho—, pero el mismo no le alcanzaría para ahorrar o acumular riqueza, tal como era la expectativa de sus compatriotas. José parece haber comprendido mejor el contenido de Sociales que el emisor y receptor de la carta. Queda claro que pudo introducirse en la idea de que no todos los inmigrantes vieron cumplidas sus expectativas.</p>	

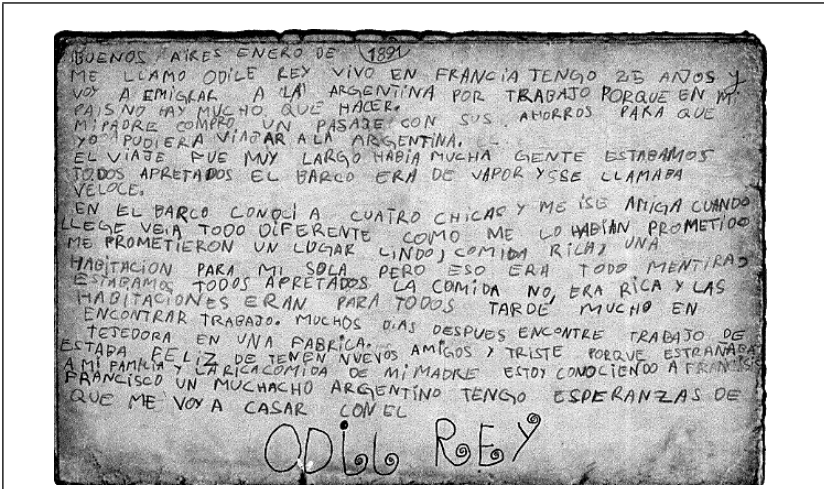
Como en todos los ejes, la lectura final de un texto explicativo vincula la totalidad de los casos. La docente presenta “Volver o quedarse” (CL, p. 39), y lee en voz alta. Recupera el interrogante general: ¿Qué les pasaba a los inmigrantes cuando llegaban? No facilita ni induce la respuesta de que podían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

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

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

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

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



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

Buenos Aires enero de 1891

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

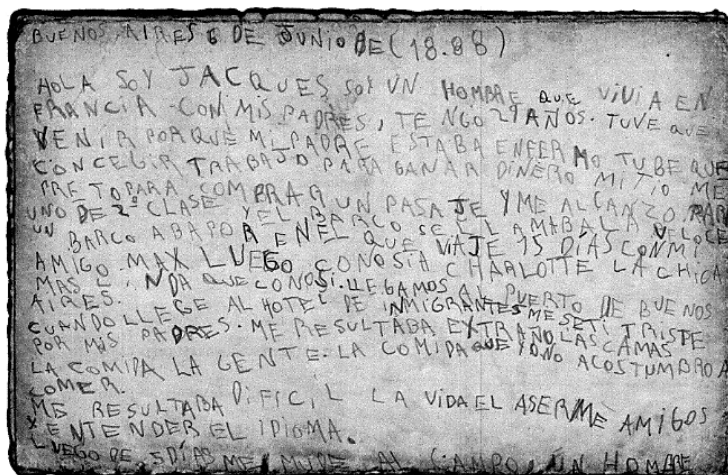
Mi padre compró un pasaje con sus ahorros para que yo pueda viajar a la Argentina.

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

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

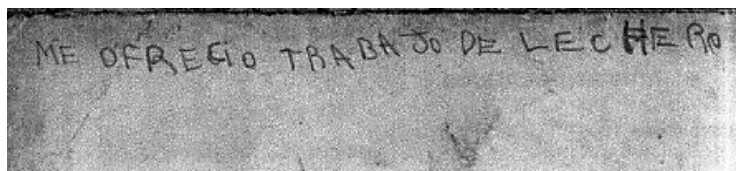
Odile Rey

Maia, 1.º, y Ana Paula, 2.º.



BUENOS AIRES 6 DE JUNIO DE (18.91)

OLA SOY JACQUES SOY UN HOMBRE QUE VIVIA EN FRANCIA CON MIS PADRES, TENGO 25 AÑOS. TUVE QUE VENIR PORQUE MI PADRE ESTABA ENFERMO NO TUVE QUE CONCEBER TRABAJO PARA GANAR DINERO MI TIO ME PRETO PARA COMPRAR UN PASAJE Y ME ALCANZO PARA UNO DE 2ª CLASE Y EL BARCO SE LLAMA BALA VELOCE UN BARCO ABAPOA EN EL QUE VIAJE 15 DIAS CON MI AMIGO MAX LUEGO CONOCE CHARLOTTE LA CHICA MAS LINDA QUE CONOCI. LLEGAMOS AL PUERTO DE BUENOS AIRES. CUANDO LLEGE AL HOTEL DE INMIGRANTES ME SENTI TRISTE POR MIS PADRES. ME RESULTABA EXTRAÑO LAS CAMAS LA COMIDA LA GENTE. LA COMIDA QUE YO NO ACOSTUMABA COMER. ME RESULTABA DIFICIL LA VIDA EL ASERME AMIGOS Y ENTENDER EL IDIOMA. LUEGO DE 5 DIAS ME ENCONTRE AL CAMPO UN HOMBRE



ME OFRECIO TRABAJO DE LECHEIRO



Buenos Aires 6 de junio de 1888

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

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

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

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

José,

Santa Fe 26 de febrero de 1888

Me llamo Francis Ticiano tengo 14 años y soy de Francia vivo con mis padres: Guillermo y Domingo Ticiano trabajadores de la agricultura mercante que necesitan dinero para alimentar a mis 4 hermanos: Marquette Ticiano, Charlotte Ticiano, Jacques y Antoine Ticiano. Entonces decidí venirme a Santa Fe provincia de Argentina.

Conseguí un boleto gracias a un amigo, el boleto era para el barco Princesa Matilde pero al subir al barco me encontré con que el boleto era para 3º clase. Me sentí rechazado pero algo bustrado al final me calmé un poco.

El viaje fue largo, monacabundo y me gustaba pero por tanto gente con sus ropas sucias y rotas, la comida que servían tenía gorgojos y que se caía. Estaba hambriento y el agua también estaba mala que en ese viaje me parecían asquerosos, pero conocí dos familias que fueron muy graciosas.

una familia era italiana y la otra francesa como yo.

Cuando llegue al puerto me sentí alegre por haber llegado pero por otra parte algo incompleto.

Durante el primer mes me parecían otros que todo era diferente a lo que me habían prometido y que en el Hotel de Inmigrantes me trataron con un mal que sentí algo que me impulsaba a volver a Francia.

Me parecía una casa que me resultaba difícil que era demasiado a mi misma vida pero había algo que me resultaba fácil que era entender el idioma castellano porque había tomado clases pero no sabían ni leer ni escribir me entendían. Estaba aunque pocas veces muchos experimentos y por otra parte me sentía alegre por haber llegado, estaba triste porque había abandonado a mis amigos y a mi familia.

Puede encontrar un trabajo que me resultaba cómodo pero algo difícil pero por lo menos se trabaja y se gana algo porque mis padres me habían prometido que me iban a ayudar.

Francisco

Santa Fe 26 de febrero de 1888

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

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

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

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

Francis

Julieta, 4.º, y Stefanía, 1.º.

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

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

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

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

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

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

En el primer momento, como actividad colectiva, la docente explica los cambios producidos en la sociedad argentina a partir de la llegada de los inmigrantes, en el contexto del modelo económico agroexportador y de un modelo político altamente concentrado. Durante la exposición, todos toman nota de las ideas que les parecen más importantes. Luego le dictan a la docente una respuesta provisoria a la pregunta del eje.

Los intermedios y mayores leen documentos que dan cuenta de que algunos argentinos de esa época no estaban conformes con la llegada de tantos inmigrantes, y las transformaciones que eso suponía en la sociedad: la sorpresa de los paisanos santafesinos ante la vestimenta de los primeros inmigrantes suizos, en “Moda europea” (CL, p. 43); un suceso entre unos colonos galeses y los indígenas de la zona, en “Trágico encuentro”, (p. 45); dos textos de José Hernández, un fragmento de *El gaucho Martín Fierro* de 1872 y otro de *Instrucción del Estanciero* de 1881 (pp. 46 y 47); una canción de la época, “Milonga de quejas criollas” (p. 48).

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



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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

## **Lectura del pasado en el presente**

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

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

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

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

Respuesta tomadas por niños de distintos grados

---

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

<p>¿CÓMO DESCIENDOS DE INMIGRANTES?</p> <p>SI XXX</p> <p>NO XY</p> <p>NO SE</p> <p>¿DE QUÉ PAÍS DE ORIGEN?</p> <p>ITALIA X</p> <p>FRANCIA X</p> <p>RUCIA</p> <p>TURQUÍA</p> <p>ESPAÑA X</p> <p>SIRIA</p>	<p>¿CÓMO DESCIENDOS DE INMIGRANTES?</p> <p>SI X X</p> <p>NO X</p> <p>NO SE</p> <p>¿DE QUÉ PAÍS DE ORIGEN?</p> <p>ITALIA X</p> <p>FRANCIA X</p> <p>RUCIA</p> <p>TURQUÍA</p> <p>ESPAÑA X</p> <p>SIRIA</p> <p>LIBANO</p> <p>OTROS</p> <p>NO SABE</p>	<p>1) ¿Es descendiente de inmigrantes?</p> <p>* SI: ✓✓✓</p> <p>* NO:</p> <p>* NO SE:</p> <p>2) ¿De qué país es origen?</p> <p>* Italia: ✓</p> <p>* Francia:</p> <p>* Rusia:</p> <p>* Turquía:</p> <p>* España: ✓✓</p> <p>* Siria:</p> <p>* Libano:</p> <p>* Otros:</p> <p>* No se:</p>
--	---	--

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

> Si = 30  
 NO = 10  
 NO SE =

ITALIA = 30  
 FRANCIA = 3  
 ESPAÑA = 12  
 RUCIA = 2  
 LIBANO = 1  
 TURQUÍA = 1  
 SIRIA  
 OTROS = 6  
 NO SABE

EN CHASCOMÚS HAY GRAN CANTIDAD DE DESCENDIENTES DE INMIGRANTES.  
 EN VECINDAD MÁS ESPAÑOLES, ITALIANOS, FRANCESES Y DE OTROS PAÍSES.

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

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

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

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

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

Pauta de entrevista vascos

- ¿De qué país venían los vascos?
- ¿Dejaron familiares en su tierra?
- ¿Por qué se fueron de su país?
- ¿Por guerra - por trabajo - por pobreza - por familiares?
- Familiares:
- ¿Si conoce un testimonio de un vasco?
- ¿Que atracción tenía Chascomús que los vascos decidieron venir?
- ¿En que clase venían los vascos?
- ¿En donde vivían los vascos cuando llegaron a Chascomús?
- ¿Que comían cuando llegaron a Chascomús?
- ¿Que juegos jugaron de su País y que de aquí?
- ¿Que vestimenta usaban cuando llegaron a Chascomús?
- ¿Que de sus vestimenta dejaron que en la actualidad los usen todavía?

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

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

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

Pauta de entrevista españoles

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

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

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

Notas tomadas durante la entrevista a los vascos

**PEGÁ AQUÍ LA TRANSCRIPCIÓN DE TU ENTREVISTA**

Los vascos venían del país vasco

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

Además

Ellos fueron los que dejaron la payada

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

Los vascos venían del País Vasco.

Sí, dejaron familiares en su tierra.

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

Sí conoce un testimonio.

Comían muchos pescados cuando llegaron.

Trajeron la pelota paleta, el mus y la taba.

Usaban boinas, chombas, fajas y botas de cuero.

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

Además

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

A veces se reúnen otros vascos.

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

Notas tomadas durante la entrevista a los españoles



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

54

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

Nótese la diferencia entre las notas tomadas por distintos niños ante la misma entrevista.

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

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

## **Criterios asumidos en la planificación de la secuencia. Logros y tensiones en la puesta en aula**

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

---

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

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

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

Cuando el maestro hace presente el conocimiento del mundo que no aparece en el texto permite que los chicos puedan poner algunas ideas del texto en el marco o en las circunstancias sociales en las cuales sucedieron. Así, aporta más informaciones para poder ser coordinadas con las que el texto provee. Tanto en las teorías de la lectura mencionadas inicialmente como en los enfoques cognitivistas, el conocimiento previo del mundo ocupa un lugar importante en la comprensión de lo que se lee. Para estos últimos, los conocimientos previos de un lector afectan la interpretación de la información; el contenido sobre el que los lectores leen hace una gran diferencia en lo bien que se entiende (Beck & McKeown, 2002).

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la Psicología Genética a la Didáctica de Estudios Sociales para la escuela primaria. En Aisenberg, B., Alderoqui, S. & Weissmann, H. *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones* (pp. 137-162). Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26(3), 22.
- Aisenberg, B. & Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida*, 29(3).
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En *Sociales y escuela*. Recuperado de <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/45>
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2002). Building Understanding. *Reading and Writing*, 60(3).
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23.
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.
- Castedo, M.; Kuperman, C.; Hoz, G. (2018). *Leer y escribir para aprender: Módulo N.º 5*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior).
- Denny, J. P. (1995). El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. *Cultura escrita y oralidad* (pp. 95-126). Gedisa.
- Dubois, M. (2006). Sobre lectura, escritura... y algo más. *Textos en contexto*, 7.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto*, 2, 78-89.

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



# Prácticas de lectura en el estudio de las migraciones en aulas plurigrado

*María Dapino y Yamila Wallace*

En este capítulo se analizan las situaciones de lectura en el marco de la secuencia didáctica sobre el tema “Migraciones hacia Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX”, llevada adelante en dos escuelas rurales unitarias plurigrado de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires, Argentina. En el capítulo 3 se presentaron las características generales de la secuencia. En los capítulos 4 y 5 se analizaron algunas decisiones tomadas específicamente desde el punto de vista de la Didáctica de las Ciencias Sociales, mientras que en el capítulo 6 se hizo lo propio con las lecturas y, en especial, con las escrituras de los niños producidas durante la secuencia.

Este capítulo tiene como propósito general analizar cómo se desarrollan las situaciones de lectura para estudiar un contenido específico de las Ciencias Sociales —las migraciones— en un contexto particular como es el aula unitaria, donde niños de distintas edades acreditados en diferentes años escolares comparten un mismo salón de clase.

Los propósitos específicos son: primero, comprender cómo se desarrolla la acción didáctica en el contexto del aula plurigrado rural, donde conviven cronologías de aprendizaje diversas y otros rasgos institucionales que inciden en dicha acción didáctica. En particular, analizar los gestos profesionales que se despliegan en un aula donde la diversidad es tan evidente. ¿Cómo son esos gestos profesionales en un aula plurigrado?, ¿difieren de los que se advertirían en situaciones escolares en las cuales tal condición no existe?, ¿de qué

manera la docente presenta la lectura y qué consignas propone a los niños?, ¿es la misma para todos o establece distinciones según se trate de diferentes cronologías de aprendizaje?, ¿qué gestos profesionales se realizan durante los intercambios acerca de lo leído y qué se espera que los niños comprendan (o se aproximen a comprender) durante los mismos?

Un segundo propósito específico es mostrar de qué maneras los niños que poseen diferentes cronologías de aprendizaje se apropian de los intercambios realizados en las clases a partir de analizar tanto las contribuciones que ellos hacen durante los intercambios lectores como las escrituras que elaboran al finalizar el segundo eje de la secuencia. ¿Qué parecen aprender los niños en el marco de situaciones de intercambios colectivos y a propósito de consignas comunes? ¿Qué huellas de aprendizaje aparecen en sus escrituras? ¿Qué saberes parecen ser de más fácil asimilación desde la perspectiva de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Didáctica de la Lectura y la Escritura?

El marco teórico que sustenta el análisis se referencia en la propuesta de Guy Sensevy (2007), quien entiende la acción didáctica como lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende, acción que es relacional (entre docente, alumno y saber), cooperativa y dialógica. Los gestos profesionales son movimientos observables que contribuyen a la realización de una acción didáctica orientada a un aprendizaje.

Recordamos que la implementación de la secuencia tuvo lugar en dos escuelas rurales unitarias de la localidad de Chascomús, provincia de Buenos Aires. Como se señaló en el capítulo 6, aquí también se analizan los datos recogidos en una de las dos instituciones debido a dos razones. Por un lado, los ajustes realizados en las situaciones y en los materiales mejoraron su implementación luego del trabajo en la primera escuela. Por otro lado, el aula de la segunda escuela respondía mejor a la caracterización más usual de “aula rural”: niños que habían asistido a la misma escuela durante toda la escolaridad con la misma docente, varios hermanos, con lugar de residencia alejado de los centros urbanos y distantes entre sí.

El contenido de la secuencia —el movimiento migratorio hacia Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX— se organizó en siete ejes, cada uno con una pregunta orientadora general que tenía el propósito de otorgarle sentido y que encarnaba en una pregunta más específica para cada eje (capítulo 3).



En torno a estas preguntas orientadoras se desarrollaron diferentes situaciones de lectura y escritura, algunas en las cuales los niños escuchaban la exposición del maestro o la lectura de un texto, y también leían por sí mismos testimonios, textos explicativos, cartas, normativas; otras en las que escribían y/o dictaban al maestro epígrafes, conclusiones, algunas notas para guardar memoria de lo estudiado, interrogantes que permitieran avanzar en la comprensión del tema que se estaba estudiando. Además, se examinaron diferentes fuentes utilizadas en las Ciencias Sociales, como fotografías, publicidades y gráficos.

Nos interesa analizar específicamente los modos en que la docente propone el juego didáctico y genera condiciones didácticas durante situaciones de lectura compartida para que sea posible que todos los niños y niñas de la clase avancen en sus saberes, en el marco de la diversidad de la clase plurigrado.

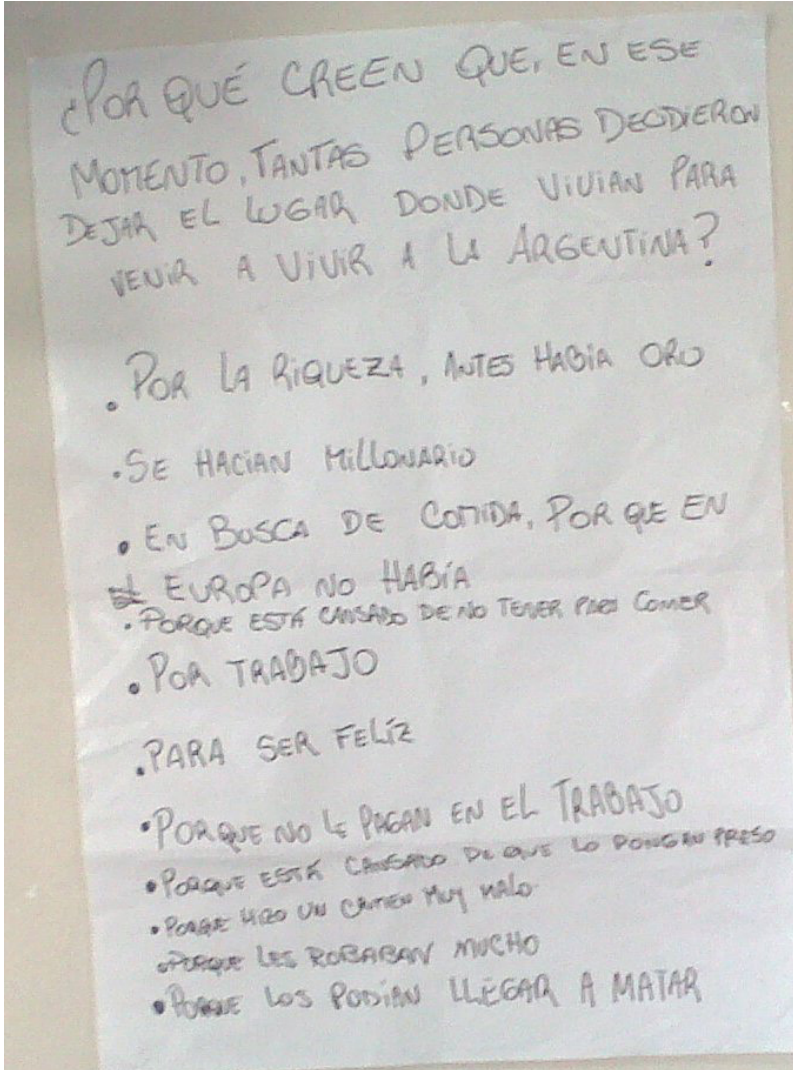
Las situaciones de enseñanza que abordamos son: 1) lectura por parte de la maestra de testimonios de inmigrantes, segundo eje de la secuencia orientado por el interrogante “¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar Europa para venir a la Argentina?”; 2) lectura por parte de la maestra y los niños de un texto explicativo perteneciente al mismo eje. Finalizada esta última lectura, los niños proceden a escribir conclusiones parciales que dan respuesta al interrogante del eje. Concluimos con un análisis de dichas escrituras a fin de acercarnos al tipo de comprensión que pudieron alcanzar los alumnos y alumnas luego de las lecturas y en este momento de la secuencia.

### **Primer momento: lectura y toma de notas sobre un caso-testimonio**

Para el desarrollo de la situación en la cual la maestra lee testimonios de inmigrantes se prevén algunas condiciones didácticas junto con la docente. Reseñamos aquí las más importantes.

Como se mencionó en el capítulo 6, antes de la lectura del testimonio elegido se repasan las hipótesis que se escribieron en momentos previos de la secuencia. En el eje anterior, la docente realiza una exposición oral acerca de los movimientos migratorios hacia la Argentina durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, que acompaña con mapas e imágenes de la época. En el momento siguiente, propone a los niños que escriban primero en equipos, y luego de manera colectiva, “¿por qué creen que tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?”. A

partir del dictado, se elabora un afiche que queda expuesto en el aula, donde se consignan las primeras hipótesis que elaboran los alumnos. Algunas de estas hipótesis son: “en busca de trabajo; para ser feliz; en busca de comida porque en Europa no había; porque los podían llegar a matar”.



Afiche con primeras hipótesis antes de leer

A continuación, se propone leer el texto “Historia de un inmigrante: Hipólito Fernández” extraído de Gálvez (2010). La docente lee en voz alta y los niños siguen el texto con la vista, luego se desarrolla un comentario colectivo conducido por la maestra y por último, los niños le dictan qué escribir en un cuadro comparativo que se completa a medida que se avanza con las lecturas de los testimonios de inmigrantes.

NOMBRE DE LA PERSONA	DE DÓNDE VIÑO	CON QUIEN VIÑO A LA ARGENTINA	A QUIÉN DEJÓ EN SU PAÍS	MOTIVO PARA DEJAR SU PAÍS	OTROS COMENTARIOS
ANITA CARINI	DE ITALIA	CON EL PAPÁ luego la mamá mandó una hermana	A SU MAMA Y A LA FAMILIA	PORQUE HABÍA GUERRA DESPUÉS DE LA GUERRA NO HABÍA NADA EL PAÍS QUERÍA POBRE	
HILDA FISHER	INGLATERRA	- CON EL PADRE - CON LA MADRE Y UNA HERMANA	- A SUS ABUELOS - A SUS PARIENTES - A LOS AMIGOS	- EL CLIMA ERA DIFÍCILÍSIMO - EL PAPÁ ERA INGENIERO Y VIÓ A TRABAJAR AL FERROCARRIL	
ENRIQUE DICKMAN	PRUSIA	SOLO	- A SU FAMILIA "SU HOGAR"	PORQUE LOS ZARES LO PODÍAN MATAR PORQUE NO ERA CRISTIANO.	. FUE A MUY POCOS LUGARES - FUE CAMINANDO, EN TREN Y EN VAPOR - EL GEROR QUE ESTABA A LA DERECHA DEL GEROR HIRSCH LO AYUDÓ A ENBALE SE.

Afiche con cuadro comparativo sobre lecturas de testimonios de inmigrantes

El testimonio que se lee en las primeras clases que analizamos es el siguiente:

## Historia de un inmigrante: Hipólito Fernández



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

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

Se trata de un texto descriptivo que despliega, a modo de lista, informaciones acerca de la biografía de un inmigrante: lugar y fecha de nacimiento,

actividad, grupo familiar. Como sucede en los textos biográficos, se introducen en el relato otras voces para provocar un efecto de realidad y cercanía de los sucesos que se relatan. Así, aparece el mandato paterno y los miedos del viaje a partir de la cita directa, y se apela a la cita indirecta para exponer las razones de la migración.

El texto presenta algunos desafíos para los niños:

Como todo texto, para ser entendido, requiere que el lector reponga información *no dicha* (Olson, 1998), es decir, cómo deberían ser entendidos algunos términos o afirmaciones específicos. Por ejemplo, expresiones como “tuvo que trabajar en el campo”, “se fue a probar fortuna a la Argentina”, “venía de una aldea y tenía 19 años”, se entienden con más precisión si se conocen datos del contexto social.

Otra dificultad del texto es que posee varios cambios en los referentes de las acciones. Aparecen tres agentes que despliegan diferentes acciones —Hipólito, Francisco y el hermano Pelayo— por lo que no resulta sencillo seguir el curso de las mismas, o sea, comprender quién hace qué acción.

Otra dificultad es que hay alteraciones en el orden de los hechos y en el orden en el que son relatados, que instalan diferentes marcas temporales a las que el lector también tiene que atender.

Para el desarrollo de las situaciones de lectura de los testimonios diversos que componen este segundo eje de la secuencia se planificaron diferentes intervenciones conjuntamente con la docente: intervenciones generales de las situaciones de lectura por parte de la maestra y específicas de los testimonios seleccionados a propósito del contenido de Ciencias Sociales.

La pregunta general que orienta la lectura de este primer testimonio es una especificación de la misma pregunta del eje: “¿Por qué Hipólito habrá decidido abandonar Europa para venir a Argentina?”. Para guiar el intercambio posterior, se prevén las siguientes preguntas: “¿quién era Hipólito?, ¿Hipólito quería realmente venir a la Argentina?, ¿por qué pensaría ‘qué voy a hacer yo en una ciudad tan grande’? Esa foto que aparece allí, ¿será de antes o de después de llegar a Argentina?”. Estos interrogantes aluden a los factores de expulsión de un inmigrante —en este caso, Hipólito Fernández— y a la vinculación entre las decisiones personales y familiares de emprender un proceso migratorio y las condiciones objetivas de expulsión del país de origen (véase capítulo 3).

Destacamos que el conjunto de situaciones de lectura de testimonios diversos posibilita la previsión de un criterio de intervención general mencionado en la descripción de la secuencia: “si [los niños] ponen el acento en la semejanza (...), se intenta hacer ver la diferencia (...). Si, por el contrario, los chicos tratan a todos los casos como únicos, se los ayuda a buscar las pistas en el texto que los conectan.”, es decir, las semejanzas (Castedo, en primer capítulo de este volumen).

Entonces, para el testimonio que se lee, si aparecen comentarios de los niños que ponen el acento en la semejanza con otros casos, la intervención del docente los conduce a considerar diferencias, y viceversa. Es decir, si los niños generalizan, la maestra promueve la observación de las distinciones; si especifican, los conduce a la generalización.

Nos interesa ver en el análisis que exponemos a continuación, qué sucedió con el desarrollo de la situación. Los ejes que guían nuestro análisis son:

1. Las intervenciones que realiza la docente para abrir las clases y comprometer a los niños en las lecturas.
2. Las consignas de lectura de la docente y sus sucesivas reformulaciones.
3. Las contribuciones de los alumnos sobre el contenido en el marco del juego propuesto o aquellas que tienden a explicitar el contrato didáctico.
4. Las concepciones de lectura que se vehiculizan a partir de la propuesta de enseñanza y las intervenciones de la docente.

El aspecto central en el que queremos focalizar aquí es cuál es el juego didáctico que se propone y en qué medida este “juego” incluye a “todos” los participantes.

### ***Presentar el objeto. Las intervenciones que realiza la docente para abrir las clases y comprometer a los niños en la lectura***

Para construir el sentido del problema de lectura y crear la ficción del juego didáctico, la maestra abre la clase presentando a los niños el material que se va a leer. Se puede advertir que algunas maneras de abrir la clase permitieron que los alumnos ingresaran al juego didáctico. Por juego didáctico en-

tendemos un modo de caracterizar las interacciones entre docente, alumnos y contenido en el cual el docente gana cuando logra que los alumnos produzcan sus propias estrategias para ganar el juego. Para que esto ocurra, es necesario que el alumno se haga cargo de su responsabilidad en el juego, más allá de que quien tenga el rol de validar las estrategias ganadoras sea el docente (Sensevy, 2007). La complejidad adicional en estas situaciones es que en el mismo espacio físico hay niños con diferentes cronologías de aprendizaje y por ello el desafío para incorporar a todos los alumnos en el juego es aún mayor.

Veamos cómo abre la clase Inés, quién presenta el material que se va a leer. En esta clase están presentes todos los niños, que son ocho en total y cursan 1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 6.º año.

### **Fragmento 1**

(La maestra se propone leer el testimonio “Historia de un inmigrante: Hipólito Fernández” del cuadernillo de lectura y los niños siguen la lectura con la vista).

**Maestra:** (...) Pero nosotros hoy vamos a hacer otra cosa diferente. Este es un cuadernillo, ¿de qué?

**Alumnos:** De lectura.

**Maestra:** De lectura, van a ver que del otro lado, en la página 9, hay un cuadro con una foto, el primero.

**Alumno:** Hipólito Fernández.

**Maestra:** Hipólito Fernández, Hipólito...

**Alumno:** Dice por qué abandonó su país, y después dice de la otra del italiano Giuseppe Frisera.<sup>1</sup>

**Maestra:** Ahora no vamos a ir ahí, solamente en este. Fíjense, hay una imagen, hay un título que dice Hipólito Fernández y hay un texto. Primero vamos a trabajar con este, José. Ustedes lo van a seguir con la vista. Van a ir siguiendo, yo se los voy a leer.

(...)

**Maestra:** Bueno, vamos a escuchar, ¿sí? Voy a apagar el teléfono porque

---

<sup>1</sup> Como los niños contaban con todo el material de lectura que se iba a trabajar incluido en un cuadernillo que podían llevarse a la casa, algunos adelantaban las lecturas por interés personal.



*si no alguien va a volver a llamar. (Lee el texto completo) Bien, acá debajo dice...*

*Alumnos: (Leen) Fuente Historia de un inmigrante por Hipólito Fernández...*

**Maestra:** *Ahí dice de donde se sacó esa historia, quién fue la persona que rescató esa historia. Entonces, ¿qué pasa con Hipólito?*

*(Varios niños realizan comentarios).*

**Observador:** *Hipólito está en esa foto de él grande. Ya cuando tiene la hija.*

**Maestra:** *Perdón, era una foto de niño.*

**Observador:** *Probablemente de niño no tiene ninguna foto.*

**Maestra:** *Está bien, por el tiempo. ¿Entendieron lo que dijo él? (se refiere al observador) Hipólito es ese (señala al hombre mayor de la fotografía que acompaña el testimonio). Entonces, Milena dijo algo pero no la alcanzamos a escuchar.*

*(...)*

En este fragmento podemos observar que la maestra muestra la página a partir de informar de manera directa acerca de su estructura y su contenido. Seguidamente, da lectura al testimonio y al finalizar lee la fuente de donde se extrajo. A continuación pregunta “¿Qué pasó?”. Los alumnos no le permiten terminar de hacer la pregunta y empiezan a hablar superponiendo voces. Durante el intercambio, el observador repone datos de la foto que acompaña el texto. De esta manera, la docente presenta la lectura a partir de brindar información de manera directa. Nótese que no se invierte tiempo de la clase en “adivinar” o inducir datos de la misma, es decir, en realizar anticipaciones acerca de lo que el texto podría decir. Estas intervenciones responderían a un marco de corte cognitivista que considera que para comprender los textos es necesario desarrollar una serie de actividades previas a la lectura, a fin de enseñar habilidades de lectura o estrategias metacognitivas (Adams y otros, 1982; Del Río, 1985). Desde la perspectiva que sostenemos aquí, el propósito es otro: saber lo que el testimonio ratifica, rectifica o completa sobre las hipótesis inicialmente formuladas por los niños. Leer es interactuar con el texto poniendo en juego diversos saberes (del mundo, lingüísticos, textuales) a partir de interrogantes que pueden aparecer en distintos momentos de la lectura. En ocasiones esas preguntas son resultado de un trabajo previo con



el contenido, y en otros momentos, son dudas que aparecen durante la lectura misma y como resultado de la propia interacción y los propósitos de lectura (Goodman, 1994; Lerner, 2001; Smith, 1983).

### ***Análisis de las consignas de lectura y sus sucesivas reformulaciones a lo largo de la clase***

En este apartado nos proponemos analizar cómo la pregunta inicial que fue prevista para el espacio de intercambio de opiniones sobre el testimonio mantiene su sentido durante el desarrollo de la clase, o bien se transforma en una consigna diferente. También nos interesa analizar qué concepciones de lectura se vehiculizan a partir de dichas transformaciones.

Recordemos que la pregunta de lectura prevista para el desarrollo de la situación “el maestro lee un testimonio y abre un espacio de intercambio” es la siguiente: ¿Por qué Hipólito habrá decidido abandonar Europa para venir a Argentina? La misma resulta general y global en relación con el tema, pero anclada en el texto específico. Como señala Aisenberg (2010, p. 50), “para que los alumnos aprendan Historia leyendo, es preciso promover un trabajo de reconstrucción de las situaciones históricas desplegadas en los textos”. Se trata de evitar la lectura fragmentada de los textos a través de microcuestionarios y, en cambio, plantear consignas que permitan que los alumnos puedan reconstruir el mundo social que se despliega en el texto que se lee. Para que esto sea posible, se propone el trabajo con dos tipos de consignas: la consigna abierta y la consigna global. La primera es “una invitación general a leer un texto para conocer un tema o algún aspecto de la temática en estudio” (Aisenberg, 2010, p. 71). Con esta consigna se propone leer y luego comentar el texto, pero sin buscar nada en particular. En cambio, la segunda:

Es una pregunta que tiene una vinculación directa con el contenido para enseñar. Marca una direccionalidad hacia el establecimiento de ciertas relaciones, la reconstrucción de una explicación o la aproximación a (o el reconocimiento de) una idea o problemática general. Pero es una pregunta amplia, no busca ni pide una información puntual de un texto (Aisenberg, 2010, p. 72).

Como se puede advertir, tanto la pregunta abierta como la global son muy diferentes a la de descomposición de un texto en informaciones puntuales, a las de

“cuestionario–guía para la comprensión del texto” por partes, donde la estrategia fundamental que se pone en juego es la de localización de información específica. No hay una frase en el texto que responda a la pregunta; en cambio, es necesario *re-construirlo* globalmente para poder responder. Con las preguntas abierta y global se busca instalar propósitos de lectura vinculados con la construcción de saberes históricos que permitan la reconstrucción del mundo social. Tal como mencionamos, la pregunta inicial planteada en la planificación de la secuencia resulta global con relación al tema, pero anclada en el texto específico.

En el fragmento de registro de clase podemos advertir que la maestra, luego de la lectura del texto, pregunta a los niños: “Entonces, ¿qué pasa con Hipólito?”. Esta intervención es una reformulación del interrogante previsto en la secuencia que da apertura al espacio de intercambio; se trata de una consigna global porque no pretende localizar información específica en el texto ni fragmentarlo, y además, posibilita que el trabajo se inicie desde el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no desde la búsqueda de una idea o interpretación particular preconcebida por el docente (Aisenberg, 2005). Así, si bien la maestra no comparte con los niños la intervención tal como estaba prevista en la secuencia, sí hace una reformulación de la misma procurando conservar los criterios didácticos de consigna global. Como señala Bronckart (2007) a propósito del trabajo docente,

... el profesionalismo de un docente lo constituye la capacidad de “pilotear” un proyecto de enseñanza predeterminado, negociando las reacciones, los intereses y las motivaciones de los alumnos, manteniendo la dirección o modificándola en función de criterios de apreciación que sólo él domina y de los que es el único responsable, es decir, en el marco de acciones donde él es el único actor (p. 185).

En este caso, Inés demuestra comprender el sentido de esta parte del intercambio que le permite gestionar la clase.

Veamos qué sucede respecto a los modos de sostener la pregunta de lectura global propuesta en la secuencia didáctica en los fragmentos de clases que se sucedieron.

## **Fragmento 2**

(La maestra leyó el testimonio “Historia de un inmigrante: Hipólito Fer-

nández” y los niños siguieron la lectura con la vista, cada uno en su cuadernillo de lecturas).

(...)

**Maestra:** Ahí dice de dónde se sacó esa historia, quién fue la persona que rescató esa historia (señalando la cita “Gálvez; 2010: 279-280”). Entonces, ¿qué pasó con Hipólito? (Varios niños realizan comentarios simultáneos, gran parte no se logra escuchar).

**Observador:** Hipólito está en esa foto de él grande. Ya cuando tiene la hija.

**Maestra:** Perdón, era una foto de niño.

**Observador:** Probablemente de niño no tiene ninguna foto.

**Maestra:** Está bien, por el tiempo. ¿Entendieron lo que dijo él? Hipólito es ése (señala al hombre mayor de la fotografía que acompaña el testimonio). Entonces, Milena dijo algo pero no la alcanzamos a escuchar.

Milena (6.º): Hipólito trabajaba en el campo y falleció.

**Maestra:** ¿Quién?

Milena (6.º): Hipólito.

**Maestra:** ¿Hipólito falleció? No.

Alumno: El hijo mayor ayudó a su familia.

**Maestra:** ¿Y a quién llamó? ¿A Hipólito?

Alumno: No, llamó al hijo mayor.

**Maestra:** ¿Y cómo se llamaba?

Alumnos: Francisco.

**Maestra:** ¿Y dónde estaba Francisco, José?

José (4.º): En Buenos Aires.

**Maestra:** ¿Y a qué había ido a Buenos Aires, José?

José (4.º): A buscar trabajo.

**Maestra:** Sí ¿pero dice de qué fue a trabajar?

Alumnos: No.

**Maestra:** ¿Y qué hizo Hipólito después?

Alumno: Trabajó y trabajó y darle plata a su hermano.

**Maestra:** Eso pensaban de darle plata. ¿Y a quién le dejó su trabajo?

Alumno: Al hermano Pegayo.

**Maestra:** Y hay otro dato que dice importante acá. ¿Cuántos años tenía cuando se vino a trabajar?

*Alumnos: Diecinueve años.*

*Maestra: Diecinueve años, muy bien. Ustedes fíjense que tienen todo el texto acá y después van a tener otra tarea en el cuaderno de escritura, van a tener esto, parecido a lo que tengo acá.*

(...)

Luego de la lectura por parte de la maestra y de la pregunta “¿Qué pasó?” los alumnos comienzan a hablar del trabajo de Hipólito y del fallecimiento de su padre. La docente comienza a dialogar con preguntas tales como: ¿a quién mandó a llamar antes de fallecer?, ¿a quién le dejó el trabajo Francisco?, ¿qué hizo Hipólito? y ¿cuántos años tenía cuando se vino a trabajar? Durante este breve intercambio resaltamos dos aspectos: por un lado, que la maestra valida las contribuciones de los niños a partir de compartirlas con el colectivo de la clase. De esta manera, realiza un gesto de inclusión con un efecto doblemente positivo: valorar el aporte de los niños y ponerlo a disposición del resto de la clase, que está conformada por grados diferentes. El otro aspecto que nos parece interesante destacar es que invita a los niños a volver al texto (“*Si, ¿pero dice de qué fue a trabajar?*” // “*Y “hay otro dato que dice importante acá...”*”) y al hacerlo, comunica una práctica del lector: volver una y otra vez al texto para corroborar o discutir interpretaciones, ya se trate de una interpretación ajustada como desajustada. Si bien en la última intervención de este fragmento la docente solicita a los niños volver al texto a buscar un dato puntual (la edad de Hipólito), el mismo permite contextualizar el momento en que Hipólito emigró y las razones de ello (ser el mayor de los hermanos). Este dato también contribuye a ampliar el interrogante que orienta este eje (N.º 2) de la secuencia. Se puede advertir que en este momento de la clase, los alumnos que más participan son los mayores, pero bajo la atenta mirada de todos.

En el fragmento que figura a continuación, la docente presenta la actividad de escritura que acompaña la lectura de los testimonios.

### **Fragmento 3**

*(La maestra leyó el testimonio “Historia de un inmigrante: Hipólito Fernández” y los niños siguieron la lectura con la vista, cada uno en su cuadernillo de lecturas).*

(...)

*Maestra: (...)* Ustedes fíjense que tienen todo el texto acá y después van

*a tener otra tarea en el cuaderno de escritura, van a tener esto, parecido a lo que tengo acá.*

(Los niños abren el cuadernillo de escritura).

**Maestra:** *Bien, fíjense esto que yo les hice en grande ustedes lo tienen en el cuaderno de escritura, fíjense en la página.*

*Milena (6.º): ¿En qué página?*

**Maestra:** *En la página diez del cuaderno de escritura. Bien. Ese es el de lectura, en el otro. Bien. A ver.*

*Alumno: Por qué vino a la Argentina, a quién dejó en su país (lee la columna inicial del cuadro del cuadernillo de escritura).*

**Maestra:** *Pero el cuaderno de lectura no lo podemos guardar porque lo vamos necesitar, vamos a ir trabajando juntos, no ustedes solitos. Primero vamos a trabajar juntos. A ver. Fíjense. ¿Cómo es la primera pregunta? (...)*

En este momento de la clase la docente propone trabajar en la página 10 del Cuadernillo de Escritura (ver en el capítulo 3) y comenzar a completar el cuadro de manera colectiva. Dicho cuadro es el segundo de la página que figura a continuación:



PARA ESCRIBIR



LEÉ LOS TESTIMONIOS EN EL CUADERNILLO DE LECTURA Y COMPLETÁ LOS CUADROS

GUISSEPPE FRIZZERA	
¿DE DÓNDE VINO?	
¿CON QUIÉN VINO A LA ARGENTINA?	
¿A QUIÉN DEJÓ EN SU PAÍS?	
¿POR QUÉ VINO?	

HIPÓLITO FERNÁNDEZ	
¿DE DÓNDE VINO?	
¿CON QUIÉN VINO A LA ARGENTINA?	
¿A QUIÉN DEJÓ EN SU PAÍS?	
¿POR QUÉ VINO?	

Resaltamos que cada uno de los testimonios presenta un cuadro para completar con los mismos datos; así, la página anterior muestra el cuadro a completar

por los niños a partir de la lectura del testimonio de Hipólito Fernández, y luego harán lo mismo con el testimonio de Giuseppe Frizzera. Estos cuadros se completan de manera progresiva con el propósito de poder realizar generalizaciones, comparaciones, semejanzas y diferencias entre inmigrantes; todos son datos obtenidos de la lectura de testimonios e intercambio en torno a lo leído. Ahora bien, para realizar comparaciones y establecer distinciones y generalizaciones en el marco de un eje común (¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar Europa para venir a la Argentina?) es necesario contar con algunas categorías acordadas previamente: persona, país de origen, familia, motivo y formas de decidir emigrar. Este cuadro se va completando con la lectura de cada uno de los testimonios, de manera colectiva al principio y luego en parejas. La maestra interviene para que los niños completen solo aquello de lo cual disponen de información en el texto. Destacamos este aspecto porque se contrapone con la concepción de la actividad de escritura como control de la comprensión del texto: no se completa un cuadro para corroborar qué de la información del texto fue entendida por los niños, sino con el propósito de elaborar generalizaciones y posibles respuestas al interrogante general del eje y a los que se fueron generando a medida que se desarrollaban las situaciones que conforman el mismo. La escritura se encuentra al servicio de comparar los casos y sacar conclusiones —es decir, una finalidad epistémica— y no al servicio de controlar la interpretación. Por eso se elige un cuadro que, por definición, es comparativo.

A medida que se realiza la tarea, se van presentando dudas, por ejemplo, referidas al orden de los hechos que se relatan, aspecto que se había anticipado como complejo para la interpretación. Para resolver el problema, la docente propone releer la parte del texto cuando el padre llama a Hipólito. También destacamos como gesto didáctico que al momento de iniciar la situación de escritura en el cuadernillo previsto para ello, la docente recuerda el trabajo articulado con el testimonio leído: *“Pero el cuaderno de lectura no lo podemos guardar porque lo vamos a necesitar”*. De esta manera, la maestra comunica en la acción las relaciones entre la práctica de escritura al servicio de construir conocimiento social y las diversas lecturas que son necesarias para ello.

Veamos un fragmento de la clase en el cual la maestra también convoca a la relectura del texto, pero con un propósito diferente.

#### **Fragmento 4**

**Maestra:** *¿Se entendió lo que dijo Julieta? Los más chicos acá. ¿Entendiste lo que dijo Julieta? A ver, explicá de nuevo Julieta porque por ahí no te entendieron.*

*Julieta (4.º): Dejó en su país a su mamá y a sus seis hermanos.*

**Maestra:** *Y de dónde sacaste que habían quedado seis.*

*Julieta (4.º): Porque acá dice (lee) “antes de morir llamó a Francisco (...) era el segundo de los ocho hermanos”. Eran ocho y si Francisco y él estaban en Buenos Aires quedaban seis hermanos.*

**Maestra:** *Bien. ¿Y qué más entonces?*

*Julieta (4.º): A sus padres y a sus hermanos.*

*Alumno: Yo puse a sus hermanos y a su madre.*

*Alumno: Señor, yo puse a sus hermanos y a su madre, ¿está bien?*

**Maestra:** *Entonces ¿a quién? Acá.*

*(...)*

**Maestra:** *Vos mirá lo que tenés que hacer vos.*

*Julieta (4.º): Señor, una cosita. Lo pusimos en “con quién iba a la Argentina” (refiriéndose al título que encabeza la fila del cuadro ‘CON QUIEN VINO A LA ARGENTINA’) vino solo nada más. Porque en la última dice por qué vino, para encontrarse con su hermano (refiriéndose a la fila titulada ‘¿POR QUÉ VINO?’).*

*Analía (3.º): No, para trabajar. Para enviarle dinero a su familia. Para ayudar a su hermano.*

**Maestra:** *A ver, a ver. Bien. Ahí se genera una discusión entre Analía y Julieta. Dice: ¿por qué vino? ¿Por qué? Ustedes escucharon. Leamos de nuevo el texto, vamos a ver. Les voy a leer desde esta parte donde dice: (lee) “desde entonces Hipólito trabajó mucho más para ayudar a su familia, dos años después... Francisco lo llamó para que fuera a trabajar con él. Buenos Aires se había convertido en una ciudad pujante, había muchas posibilidades. Podrían prosperar y enviar dinero a su familia. Hipólito le dejó su trabajo de campo a su hermano Pegayo le deseó suerte y se embarcó”. ¿Dice ahí en esa parte para qué venían?*

*Alumnos: Para ayudar a su familia.*

**Maestra:** *¿Pero cómo?*

*Alumnos: En barco.*

**Maestra:** *No cómo vino, sino cómo podría ayudar a su familia.*

*Alumnos: Trabajando.*

**Maestra:** *Trabajando y enviándole dinero, porque si no trabajaba como iba a hacer. Entonces, ¿por qué vino?*

*Santiago (3.º): Por un trabajo y para enviar dinero a su familia.*

**Maestra:** *Bueno, muy bien. ¿Están de acuerdo con la respuesta que dijo?*

*Santiago (3.º): No.*

**Maestra:** *¿Qué querés poner Santiago?... Vino por un trabajo y para enviar dinero a su familia.*

*(...)*

En este apartado podemos observar que se inicia la discusión a partir del número de hermanos de Hipólito Fernández que quedan en España y sobre los motivos por los cuales el joven migra hacia Argentina. En relación con el número de hermanos, destacamos que Julieta (4.º) explica a sus compañeros una información que no está en el texto de manera explícita, sino que la niña hace una inferencia para nada sencilla a partir de datos que se presentan en diferentes fragmentos.

En cuanto a los motivos por los cuales Hipólito migra, resaltamos que ante dos interpretaciones diferentes explicitadas por las niñas (Julieta sostiene que Hipólito Fernández migra para encontrarse con su hermano, y Analía, para trabajar), la maestra relee un fragmento del testimonio. A lo largo de este pasaje podemos observar que tanto las niñas como la maestra tienen presente la pregunta inicial de lectura: los motivos por los cuales Fernández decide dejar su país y migrar hacia Argentina; pregunta que es retomada por la misma situación de escritura de completamiento del cuadro con el interrogante “¿por qué vino?”. Es interesante ver cómo la docente inicia este fragmento de clase a partir de convocar a los niños más pequeños para que, aunque no participen explícitamente en la situación, estén atentos a lo que se discute. El cuadernillo de escritura, reproducido en el pizarrón, reúne a todos en un intercambio en el cual cada uno puede incluirse desde algo que puede haber leído por sí solo, escuchado leer o compartido en los comentarios y explicaciones. En este momento de la situación de escritura, cuando se suceden interpretaciones diversas por parte de dos niñas que dan lugar a la confrontación de argumentos



y relectura de la docente para validar o rectificar estas interpretaciones, resulta fértil el clásico concepto de circulación de saberes (Santos, 2011), posibilitado por la previsión de criterios de cooperación entre pares asimétricos (véase el capítulo 3) en el desarrollo de las situaciones didácticas en contextos de aula multigrado:

Esa circulación de saberes adquiere particular relevancia en las asimetrías que habilitan los acontecimientos del orden del enseñar y del aprender; en las estructuras multigrado no sólo las que vinculan al docente con el alumno, sino también las relaciones comunicativas entre los alumnos. Los estudios realizados en grupos multigrado de escuelas rurales, señalan las particulares manifestaciones que adquiere allí la circulación de saberes, en tanto se da entre niños que presentan una fuerte relación de asimetría debido a que tienen una gran diversidad etaria y pertenecen formalmente a diferentes grados (Santos, 2011, p.16).

### **Segundo momento: lectura a través de la maestra e intercambio sobre un texto explicativo**

Como se señaló en los capítulos 3 y 6, el segundo eje de la secuencia comprende la lectura de testimonios diversos y, para el cierre, un texto explicativo sobre las causas de expulsión. Este apartado tiene el propósito de analizar la lectura de dicho texto por parte de la docente y las intervenciones que se suceden a propósito de la circulación de saberes en torno al mismo entre alumnos y docente.

Para el desarrollo de esta situación se previeron las siguientes condiciones y momentos:

- La docente recupera lo trabajado hasta el momento y contextualiza la lectura: *“Hasta aquí estuvimos pensando y leyendo algunos testimonios que daban cuenta de por qué algunas personas vinieron a la Argentina desde diferentes partes del mundo. Ahora les propongo que leamos todos juntos un texto para tratar de ver si nos dice algo de lo que pasaba en Europa para que tanta gente decidiera abandonar el lugar donde vivía”*.

- Lectura en voz alta de la docente, los niños siguen la lectura: el texto que la maestra lee se titula “¿Por qué emigraron los europeos?”. Se trata de un texto elaborado *ad hoc* para la situación con el fin de regular su complejidad para los niños y, al mismo tiempo, preservar el sentido del saber a transmitir desde el punto de vista de las Ciencias Sociales.

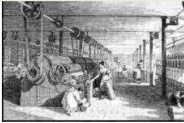
- Después de la lectura: se previeron algunas intervenciones para el intercambio de opiniones: ¿Qué dice este texto que pasaba en Europa? (inicia el intercambio con una pregunta global y abierta); ¿A alguna de las personas cuyos testimonios leímos, le pasó algo de lo que dice este texto? (apunta a vincular la lectura del caso/testimonio con la explicación general); ¿Qué partes de este texto nos ayudan a entender mejor los testimonios que leímos antes? (conduce a la relectura); ¿Ahora entendemos mejor por qué vinieron?, ¿Qué nos dimos cuenta que no sabíamos antes de leer esto? (se dirigen a recapitular y conceptualizar).

- Reelaboración de conclusiones: avanzado el desarrollo de la secuencia, la maestra propone a los niños volver a las conclusiones provisorias escritas al inicio a fin de revisarlas.

El texto que se elaboró *ad hoc* para este momento de la secuencia fue el siguiente:

**¿Por qué emigraron muchos europeos?**


Hacia 1780, en Europa, tuvo lugar la *Primera Revolución Industrial*. A partir de entonces el uso de **máquinas** facilitó la fabricación de algunos productos. La fuerza que movía estas máquinas era producida por molinos, por caballos o por personas. Los transportes eran movidos por animales, como las carretas o por la fuerza del viento, como los barcos a vela.



A partir de 1830, 100 años después, ocurrió lo que se llamó *“revolución de los transportes”* cuando se logró aplicar con éxito la **energía de vapor** a los medios de **transportes terrestres y acuáticos**. Los dos grandes protagonistas de esta revolución fueron el **ferrocarril** y el **barco de vapor**. Los viajes se hicieron mucho más rápidos, más baratos y, se podía transportar a más personas y mercancías a la vez. El mundo se hizo más cercano porque las distancias parecían más cortas.



Hacia 1850 nuevas fuentes de energía, como el **vapor** y la **electricidad**, se incorporaron en las **industrias**. Por lo tanto se elaboraban más productos, en menos tiempo y con menor costo. Los historiadores llamaron a este proceso *“Segunda Revolución Industrial”*.



Los países que tenían industrias necesitaban **materias primas** como lanas y cueros para sus fábricas y **alimentos** para la gente. Los barcos de vapor hicieron que fuera más barato, por ejemplo, comprar trigo en países lejanos y trasladarlo por mar que comprarlo en zonas cercanas y transportarlo por tierra.



En los años previos, la población de Europa había crecido: la esperanza de vida había aumentado gracias a las mejoras en la higiene y los adelantos en medicina, como por ejemplo, la creación de vacunas.

A pesar de los grandes progresos vividos en este período, no todos resultaron beneficiados. Mientras la población crecía, no

ocurría lo mismo con la cantidad de puestos de trabajo. En el campo, disminuyó el trabajo. Una máquina reemplazaba el trabajo de varias personas y la desocupación y la pobreza fueron en aumento. Por lo tanto, muchas familias se fueron del campo a vivir a las ciudades donde se concentraban las fábricas. Sin embargo las condiciones de vida en las ciudades no eran buenas. Esto produjo que gran cantidad de europeos decidiera buscar un futuro mejor en otras partes del mundo. En algunos países había además, persecuciones políticas y religiosas como en el Imperio Ruso o Turco. América fue el destino principal de todos estos emigrantes.



Se trata de un texto explicativo en el cual se presentan y enlazan sobre todo fenómenos, hechos o procesos por una relación de tipo causa y efecto (Charaudeau y Maingueneau, 2005). El léxico que se emplea es específico del campo disciplinario que constituyen conceptos propios de las Ciencias

Sociales, tales como revolución, segunda revolución, persecuciones políticas y religiosas. Además, la información proporcionada por el texto es diversa: se explican fenómenos, se brinda información geográfica y temporal y se exponen consecuencias de los hechos sucedidos que allí se expresan. En síntesis, el texto expone y explica información de manera jerarquizada y organizada a fin de dar cuenta de las razones de los hechos, fenómenos o acciones (¿Por qué esto sucedió así?) (Charaudeau y Maingueneau, 2005).

Como se puede advertir, se trata de un texto que supone un gran desafío para la interpretación de los niños. Si además consideramos que estamos en presencia de una clase en la cual conviven diversas cronologías de aprendizaje, el desafío para la enseñanza es aún mayor. Veamos cómo se desarrollaron las clases en las que la maestra compartió con los niños la lectura de este texto.

Inés, la docente, destina dos clases para el desarrollo de esta situación. En la primera, recupera la pregunta que orienta el eje de trabajo (¿Por qué tantas personas de países europeos decidieron abandonar Europa para venir a la Argentina?) y los alumnos se remiten a los testimonios que leyeron y escucharon leer a la maestra, y a los cuadros donde se registró información de cada uno de los testimonios. A continuación, la maestra nuevamente vuelve sobre la pregunta del eje y lee en voz alta el texto explicativo para toda la clase. Realiza una lectura por párrafos y explica algunas frases, hace preguntas, retoma algunas ideas tales como Revolución Industrial y revolución del transporte. Destacamos aquí que la maestra realiza esa lectura “por partes” del texto luego de una lectura completa que permite tener una idea global del mismo. Además, sabe del desafío al que está enfrentando a los niños y por ello detiene la lectura para reponer información, retomar conceptos fundamentales y explicitar preguntas. La mayoría de los chicos sigue la lectura en su texto. Cuando esta termina y una alumna arriesga alguna conclusión, la maestra comunica a los niños que seguirán al día siguiente con las conclusiones, que volverán a leer el texto y avanzarán con el intercambio de opiniones y el análisis. Con esta decisión, la docente enseña a los niños a “dar tiempo” a la lectura: que para entender un texto es necesario realizar diferentes lecturas y relecturas a fin de poder coordinar diversas informaciones, sean proporcionadas por el texto, por el mismo lector acerca de sus conocimientos sobre el mundo en general y sobre el tema en particular, y de sus conocimientos lingüísticos y discursivos.

Estas relecturas y el intercambio con otros lectores permiten ir revisando las primeras interpretaciones. Además, como condición didáctica generada previamente, se leyeron casos diversos que posibilitaron que los niños se aproximaran a algunos conocimientos útiles para la interpretación de este texto explicativo. En cuanto a las intervenciones de la docente, estas hacen referencia explícita a las lecturas de los casos leídos con anterioridad, y así favorecen que los niños puedan establecer vinculaciones intertextuales a propósito del arribo a conclusiones parciales, y revisar las hipótesis iniciales acerca de los motivos personales de la migración.

En la segunda clase, Inés retoma el texto explicitando a los niños que harán una relectura del mismo “*para terminarlo, para explicar bien algunas cosas*”. Veamos cómo abre la segunda clase en la cual se relea el texto “¿Por qué emigraron los europeos?”.

### **Fragmento 5**

*Cantidad de alumnos presentes: 8 (Maia y Stefanía de 1.º año; Ana de 2.º; Santiago y Analía de 3.º; Julieta y José de 4.º, y Milena de 6.º).*

**Maestra:** *Abran en la página 12 del cuadernillo de lectura... no importa que ayer ya lo vimos y que estuvimos hablando, lo que pasa es que nos faltó tiempo para terminarlo, para explicar bien unas cosas. Yo lo vuelvo a leer, ustedes vayan siguiéndolo. No importa que ayer ya lo leí, hoy vamos a leer otras cosas. Dice (lee) “¿Por qué emigraron muchos europeos? Hacia 1780, en Europa, tuvo lugar la Primera Revolución Industrial. A partir de entonces el uso de máquinas facilitó la fabricación de algunos productos. La fuerza que movía estas máquinas era producida por molinos, por caballos o por personas.*

*Los transportes eran movidos por animales, como las carretas o por la fuerza del viento, como los barcos a vela. A partir de 1830, 100 años después, ocurrió la llamada “revolución de los transportes” cuando se logró aplicar con éxito la energía de vapor a los medios de transportes terrestres y acuáticos. Los dos grandes protagonistas de esta revolución fueron el ferrocarril y el barco de vapor. Los viajes se hicieron mucho más rápidos, más baratos y se podía transportar a más personas y mercaderías a la vez. El mundo se hizo más cercano porque las distancias parecían más cortas. Hacia 1850 nuevas fuentes de energía, como el vapor y la electricidad,*

*se incorporaron en las industrias. Por lo tanto se elaboraban más productos, en menos tiempo y con menor costo. Los historiadores llamaron a este proceso “Segunda Revolución Industrial”.*

*(Los chicos siguen con la vista la lectura del texto).*

**Maestra:** *Bien, pero un poquito acá. No me voy al otro lado (se refiere a la próxima página), pero un poquito acá. ¿De qué está hablando en toda esta parte?*

**Alumno:** *De la revolución industrial.*

**Maestra:** *De la revolución...*

*(La docente va anotando en el pizarrón palabras claves como CAMBIOS<sup>2</sup>).*

**Alumno:** *Industrial.*

**Maestra:** *Industrial. Se acuerdan que ayer ya hablamos un poquito de eso...*

Vemos aquí la intervención que la docente realiza a propósito de destacar la necesidad de volver al texto, de hacer “una nueva entrada” al mismo. Esta relectura está motivada, por un lado, porque es la primera aparición de un texto explicativo en el desarrollo de la secuencia, y por el otro, por la densidad de información que este comunica. Pero además, en su intervención inicial, con la cual “abre” la situación de lectura, se advierte su preocupación por el cambio en el juego didáctico, pues hasta la irrupción de esta secuencia no propone la lectura de un mismo texto varias veces y en diferentes días, de allí que anticipe la extrañeza que esto podría generar en los chicos. Luego de leer una primera parte del texto —aquella referida a los cambios acaecidos durante la migración— la maestra inicia el intercambio con una pregunta global que posibilita a los niños explicitar opiniones en torno a una idea general del texto. Se propone, tal como ya mencionamos, abordar el texto con una pregunta o problema que guíe la interpretación y no transformar la lectura en una serie de preguntas puntuales que se pueden responder textualmente con respuestas específicas.

Si bien esta intervención favorece que los niños puedan explicitar sus primeras aproximaciones al texto, sus ideas iniciales construidas alrededor de

---

<sup>2</sup> Se indica con mayúscula el texto escrito en este caso por la maestra en el pizarrón.

lo que el texto comunica, las intervenciones de la maestra luego se vuelven más locales y generan, en cierto sentido, la descomposición del texto en informaciones puntuales, que no obstante son necesarias para la comprensión del contenido.

### **Fragmento 6**

**Maestra:** *Industrial. Se acuerdan que ayer ya hablamos un poquito de eso. De qué quería decir revolución industrial, ¿se acuerdan?*

**Alumno:** *Sí.*

**Maestra:** *¿De qué se acuerdan, a ver?*

**Milena (6.º):** *Que la revolución significaba cambiar, avanzar.*

**Maestra:** *Revolución, ¿qué significaba?*

**Julieta (4.º):** *Cambiar.*

**Maestra:** *Muy bien, revolución significaba cambios (enfatisa cambios).*

**Julieta (4.º):** *Industrial, fábrica.*

**Maestra:** *Y la parte industrial.*

**Varios:** *Fábricas.*

**Maestra:** *¿Solamente de fábricas dice acá?*

**Varios:** *No, de transportes.*

**Maestra:** *Bien, en los transportes también.*

**Alumno:** *Industrias, fábricas.*

**Maestra:** *Bien, fíjense, fíjense en toda esta parte del texto ¿de qué cosas les está hablando?*

*(...)*

**Maestra:** *De los barcos.*

*(...)*

**Maestra:** *¿De qué más les está hablando?*

**Alumno:** *Del vapor.*

**Maestra:** *Del vapor.*

*(...)*

**Maestra:** *Bien, de la electricidad dice acá, ¿qué pasó con la electricidad?*

**Alumno:** *No existía antes.*

**Maestra:** *Antes no existía. Y ¿qué habla acá?*

**Santiago (3.º):** *Que en 1850 recién existió.*

**Maestra:** *Bien, la electricidad.*

*Julieta (4.º): La electricidad y el vapor.*

*Santiago (3.º): Vapor.*

**Maestra:** *Y el vapor también.*

*Santiago (3.º): Los... como es... los ferrocarriles como es...*

*Julieta (4.º): Ah! y en mil ochocientos, en 1780 las máquinas.*

En el fragmento anterior vemos, por un lado, la intención de la maestra de volver al texto a fin de recuperar lo que allí se comunica, pero, por el otro, hay un cierto desgranamiento del texto que genera una pérdida del propósito de la lectura. De todas maneras, este efecto es producido también por la necesidad de “salir del texto” para explicar algunos conceptos centrales para la comprensión del mismo, como el de revolución. Seguramente los niños conocen la expresión por la Revolución de Mayo. Nótese hasta qué punto el sentido conocido no solo no es aplicable a este caso, sino también que ese sentido “anterior” puede imprimir uno muy diferente a estas otras revoluciones. De allí que la docente prefiera enfatizar que se trata, en este caso, de “cambios”.

Ahora bien, a partir del avance en el intercambio podemos ver que en varias oportunidades la maestra puede articular mejor la pregunta global que invita a los niños a intercambiar opiniones y reflexiones acerca del sentido del texto y la localización de informaciones específicas. En este sentido, una primera afirmación que podríamos hacer es que la reformulación de la consigna inicial estaría vinculada a cómo se resuelve la tensión entre entender el sentido general del texto y la comprensión de sus partes.

### **Fragmento 7**

**Maestra:** *Bien. Todas estas cosas produjeron cambios me dijeron ustedes, ¿no? Entonces esos cambios ¿cuáles eran, a ver, Julieta?*

*Julieta (4.º): Se podían transportar más personas a la vez.*

**Maestra:** *Transportes de personas, más transportes.*

*Santiago (3.º): Más rápido.*

**Maestra:** *Vamos a poner, transportar más personas.*

*Alumno: Más cortos.*

*Alumno: No, más largos.*

**Maestra:** *(Escribe y lee) VIAJES MÁS RÁPIDOS ¿qué más?*

*Julieta (4.º): Más baratos.*

**Maestra:** Más baratos (escribe Y MÁS BARATOS).

**Observador:** ¿Entienden por qué son más rápidos los viajes?

Santiago (3.º): Sí porque, por el vapor y la electricidad van más rápido.

**Maestra:** Bien, ¿y qué otras cosas también?

Alumno: Las fábricas.

**Maestra:** Piensen, piensen.

Alumno: Las máquinas.

**Maestra:** Las máquinas, piensen que a lo mejor en ese momento la gente, para la ropa ¿cómo se haría sin máquinas?

(Silencio).

**Maestra:** A mano, todo trabajo manual, cosiendo a mano.

Julieta (4.º): Las máquinas facilitaron la (lee el texto).

**Maestra:** ¿La qué dice ahí?

Julieta (4.º): (lee) “La fabricación de algunos productos”.

**Maestra:** Bien, FACILITABAN LA FABRICACIÓN DE PRODUCTOS (anota en el pizarrón y lee). Fíjense si, por ejemplo, existió la máquina de coser, era más rápida que ¿qué? ¿era más rápida que qué, la máquina de coser?

Julieta (4º): Que la mano.

**Maestra:** Que coser a mano todo un vestido, imagínense la ropa de ese momento.

Santiago (3.º): Era larga.

**Maestra:** Bien, entonces más rápida la fabricación de los productos. Bien, entonces, esta parte de acá del texto ¿de qué nos está hablando? (Inés muestra el cuadernillo) De los... (deja espacio para que los chicos completen).

(...)

En este fragmento de clase, a partir de una consigna abierta que está más focalizada en los conceptos históricos que los niños deberían poder comprender, la docente recupera qué cambios se produjeron con la Revolución Industrial y cómo esos cambios impactaron en la vida cotidiana de las personas. Nuevamente, se pueden advertir prácticas de lectura propias de la lectura de los textos expositivos: distanciarse del texto para hacer interactuar el conocimiento enciclopédico del lector con lo que el texto dice y lo que no dice. Resulta



muy interesante que en este pasaje de la clase, los niños intermedios de 3.º y 4.º tienen una alta participación en el intercambio. Consideramos que esto es importante ya que, pese a la dificultad que presenta el texto, se explican procesos históricos complejos y niños con diferentes cronologías se sienten “habilitados” para elaborar sus propias interpretaciones. Además, si bien ya llevan dos clases leyendo el mismo texto durante lapsos más extensos que aquellos a los que el grupo (incluida la maestra) están habituados, en ningún momento muestran señales de desinterés o cansancio. Pareciera que para las diversas cronologías de aprendizaje, se ha construido un interés genuino de lectura: saber por qué los europeos decidieron emigrar.

Como se puede advertir, leer un texto expositivo resulta para estos niños mucho más complejo que leer textos descriptivos, como los testimonios de los inmigrantes. Los rasgos textuales y discursivos y el propósito que estos persiguen son bien diferentes y contribuyen a tal complejidad. Pero esa no es la mayor complejidad. En este pasaje, los conceptos de Revolución Industrial y los cambios tecnológicos en el transporte son ideas centrales que articulan la explicación. No obstante, las condiciones didácticas que se crearon durante la secuencia —en especial, los progresivos acercamientos al texto a partir de las consignas de lectura y las intervenciones de la maestra que se desplegaron en las situaciones de lectura— permitieron que niños con diferentes cronologías de aprendizaje pudieran participar durante los intercambios. A continuación, analizaremos con más detalle los efectos en los aprendizajes de los niños.

## **Las contribuciones de los alumnos en el marco del juego propuesto**

Detener la mirada en las contribuciones de los alumnos nos permite avanzar en el modo en que ellos ingresan al juego didáctico, siempre en interacción con la maestra, que es quien tiene el propósito de comunicar un contenido. Antes destacamos dos contribuciones que consideramos fundamentales a propósito de la práctica de lectura de un texto y de la construcción del contenido disciplinario que la maestra tiene la intención de comunicar: por un lado, las vueltas al texto por parte de los niños, y por el otro, los modos de establecer relaciones intertextuales a partir de algunos tópicos que estos abordan. Veamos ahora cómo los niños ingresan en esa parte del juego y demuestran apropiarse de prácticas de lectura que se comunican en las clases. El fragmento

que mostramos es de un momento de la clase de lectura del texto explicativo que presentamos en el apartado anterior.

### **Fragmento 8**

(...)

**Maestra:** *Desempleo, estamos hablando de esto, lo que empeoró... Bien, bien, entonces, hay algo que les está explicando acá (señalando el texto de manera global).*

*Julieta (4.º): Acá también dice (lee) “las persecuciones políticas y religiosas”.*

**Maestra:** *¿Qué son esas persecuciones?*

*Julieta (4.º): Como le pasó a... Enrique Dickman (refiriéndose a uno de los testimonios leídos la clase anterior).*

**Maestra:** *Bien.*

*(Milena (6.º) varias veces intenta intervenir pero no logra hacerse escuchar).*

**Maestra:** *¿En todos los lugares había esa persecución?*

*Julieta (4.º): En Rusia, (lee) “en el Imperio Ruso o Turco”.*

**Maestra:** *Bien.*

*Julieta (4.º): Persecuciones políticas.*

**Maestra:** *Bien pero ahí dice algo, ¿a ver? Cuenta algo más de esas personas que trabajaban en el campo, les cuenta algo más de esas personas...*

*Milena (6.º): Que se iban a otros países.*

**Maestra:** *¿Por qué?*

*José (4.º): Por lo del trabajo.*

*Julieta (4.º): Como Giuseppe (refiriéndose a otro de los testimonios leídos la clase anterior).*

**Maestra:** *Perfecto, por el trabajo como Giuseppe...*

(...)

El fragmento anterior nos permite ver cómo Julieta es quien vuelve al texto en dos oportunidades con un objetivo preciso: recuperar las causas de la migración (las persecuciones) y el lugar donde dichos acontecimientos sucedieron. En este sentido, se trata de volver al texto en búsqueda de un dato puntual. Esta intervención es tomada de la maestra, quien a lo largo de la clase

propone a los niños regresar al texto con diferentes propósitos, en busca de una justificación, para explicar el sentido de un término o confrontar diversas interpretaciones de los chicos respecto del contenido del texto (Torres, 2008).

Al tener oportunidad de intercambiar sobre la diversidad de las causas de la migración a partir de diferentes fuentes bibliográficas, vemos cómo los niños empiezan a establecer relaciones entre los textos. La posibilidad de estudiar un tema desde diferentes fuentes (distintos testimonios y un texto explicativo) permite que la construcción de sentido y las diversas aproximaciones al contenido disciplinario puedan estar dadas por lo que se afirma en los textos, es decir, por “el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no desde la búsqueda de una idea o interpretación particular preconcebida por el docente” (Aisenberg, 2005, p. 25). Durante los intercambios de lectura que se dan hacia el final del eje, se puede advertir cómo los niños hacen interactuar los diversos textos leídos y producidos para interpretar mejor el texto explicativo y dar respuesta al interrogante general del eje: ¿por qué los europeos decidieron emigrar?

### ***El intercambio entre niños de diferentes años***

A lo largo de los fragmentos de registros de clase transcritos con anterioridad podemos advertir cómo los diferentes espacios de lectura colectiva constituyen situaciones propicias para enseñar a leer en Ciencias Sociales porque

... promueven que los alumnos realicen y expresen sus interpretaciones de los textos poniéndose de manifiesto tanto sus logros como sus problemas de comprensión y, al mismo tiempo, porque permiten que el docente brinde a los alumnos la ayuda específica que necesitan para avanzar en la comprensión del texto (Aisenberg, 2005, p. 24).

Veremos ahora cómo la diversidad propia del aula plurigrado puede volverse una ventaja.

#### **Fragmento 9**

*Julietta (4.º): Era como una migración interna.*

**Maestra:** *Era como una migración interna, ¿pero qué pasaba? ¿Qué ocurría?*

*Alumno:* *Había más trabajo.*

**Maestra:** ¿En las ciudades?

Julieta (4.º): Acá dice (lee), “se fueron a vivir a las ciudades. Y sin embargo las condiciones de vida en las ciudades no eran buenas.”

**Maestra:** Entonces, ¿se dan cuenta lo que dice? Se fueron a vivir a las ciudades y ¿qué sucedió?

(Otros responden por lo bajo).

Julieta (4.º): (Lee) “Y sin embargo las condiciones de vida en las ciudades no eran buenas”.

Analía (3.º): (Lee con dificultad) “se fueron del campo a vivir a las ciudades donde se concentraban las fábricas”.

**Maestra:** Ah! Porque ¿a qué iban a las ciudades? Miren lo que descubrió

Analía que se iban a las ciudades para trabajar ¿en dónde?

(Algunos niños responden por lo bajo).

**Maestra:** En las fábricas, habían crecido mucho las fábricas! mucho las fábricas pero dice el texto también que en las ciudades las condiciones de vida no eran buenas.

Santiago (3.º): ¿Por qué no eran buenas?

**Maestra:** ¿Porque había qué?

Alumno: Máquinas.

**Maestra:** Sí, había máquinas pero ¿qué pasaba con la población?

Milena (6.º): Eran muchos y capaz que no podían hacer muchas casas o...

Julieta (4.º): (Interrumpiendo) No cabían.

**Maestra:** Entonces, aumentó la población en la ciudad, eh? Esto también es importante (escribe en el pizarrón).

Julieta (4.º): Vamos a escribir todo el pizarrón.

Alumno: ¿Vamos a escribir eso?

**Maestra:** Bien, entonces ¿qué pasaba? Como la gente de campo tenía poco trabajo se vino a la ciudad ¿Y? ¿La ciudad se llenó de gente!

Milena (6.º): Eran muchos y no cabían. Todos tenían la misma idea.

**Maestra:** Claro porque todos tenían la misma idea.

(Diferentes niños hablan al mismo tiempo).

**Maestra:** Entonces como a todos se les ocurrió la misma idea, las ciudades se poblaron.

Santiago (3.º): ¡Eran un montón!

**Maestra:** *Y el trabajo en las ciudades, ¿habría para todos?*

*Julieta (4.º): No.*

*Santiago (3.º): No alcanzaba, algunos se quedaban sin trabajo y otros tenían.*

**Maestra:** *Bien, entonces ¿qué decidieron, qué pensaron esas personas?*

*Milena (6.º): Irse a otro país.*

**Maestra:** *Irse a otros países.*

*Julieta (4.º): Y acá dice (lee) “Esto produjo que gran cantidad de europeos decidiera buscar un futuro mejor en otras partes del mundo. La falta de trabajo porque eran muchos”.*

Este pasaje de la clase resulta crucial ya que es el momento de dar el salto interpretativo final, el que permite construir la respuesta que el texto ofrece para dar cuenta del interrogante general que guía el eje. Se pueden destacar varios aspectos:

- Las reglas del juego didáctico parecen haberse instalado en casi todos los alumnos de la clase, independientemente de las edades y las cronologías de aprendizaje. Así, los niños elaboran interpretaciones propias, realizan preguntas, vuelven al texto y releen partes para fundamentar las ideas.

- La docente parece haberse apropiado definitivamente del gesto de inclusión que en otras ocasiones le dio tanto resultado: destacar los aportes de los niños que resultan interesantes para el avance de la interpretación de los textos (“miren lo que descubrió Analía, 3.º”). También se puede advertir cómo tener claro el propósito de lectura y el saber histórico del cual se espera que los niños se apropien permite que realice otros gestos que promueven y facilitan las conclusiones finales (tomar nota de las conclusiones surge del intercambio).

- La vuelta al texto y relectura final del último enunciado del texto, realizada por una niña del grupo intermedio, parece resultar la conclusión “obvia” y la construcción del sentido final del texto luego de un arduo trabajo realizado en las clases.

- Los niños parecen haber comprendido algunas de las causas que dieron origen al proceso migratorio de acuerdo al texto leído, pero otras aún no aparecen en sus verbalizaciones. Así, pueden explicitar las condiciones de vida, la falta de trabajo, el hambre, pero no aparece en el intercambio el reemplazo de la mano de obra por el desarrollo industrial que se despliega en la época. A continuación veremos qué sucede con esto en las escrituras.

## Las escrituras

El análisis de las escrituras de los niños producto de las actividades que se proponían luego de situaciones de lectura compartida nos permite acceder a algunas de las ideas que van elaborando durante la secuencia. Nuestro interés se focaliza en ver en estas escrituras qué huellas de comprensión de los temas podemos advertir en las diferentes producciones.

Nos centramos en las escrituras que hicieron los alumnos como conclusión de lo aprendido una vez finalizada la lectura del texto explicativo. Las mismas fueron realizadas en parejas de niños de cronologías próximas y, salvo en el caso de las alumnas de primer grado que contaron con una observadora que escribió a su dictado, las demás parejas lo hicieron por sí mismas. Durante el momento de la escritura, la docente interactúa con las parejas mientras escriben, aportando ideas y promoviendo las interacciones entre los niños. En el pizarrón quedaron disponibles las notas que realizó la docente durante la lectura:

*REVOLUCIÓN INDUSTRIAL*

CAMBIOS TRANSPORTES MÁS RÁPIDO Y MÁS BARATO

ELECTRICIDAD VAPOR

TRABAJO EN EL CAMPO EMPEORÓ

MÁQUINAS HACÍAN TODO

FACILITABAN LA FABRICACIÓN DE PRODUCTOS

NO HABÍA TRABAJO

POBREZA

Las escrituras que realizaron las parejas fueron las siguientes:

“Dejaron su país porque había muchos trabajos que las máquinas hacían todo su trabajo, porque la plata no les alcanzaba y, por pobreza y hambre. Por la guerra, porque en la guerra se destruyeron muchas casas”.

Maia y Stefanía (1.º)

“Porque las máquinas ocuparon su lugar y las personas se tuvieron que ir a la ciudad y como no había muchos trabajos se tuvieron que ir a otro país, por la pobreza. Por la pobreza por la riqueza en otro país. Se enteraron porque otras personas le informaron”.

José (4.º) y Santiago (3.º)

“Los europeos decidieron dejar sus países por cuestiones de pobreza porque cuando comenzó a haber máquinas la mayoría de la gente no tenía trabajo”.

Ana (2.º) y Analía (3.º)

“Por las cosas que empeoraron es su país como aumento el desempleo, crecimiento de población de la ciudad, aumento de pobreza, por persecuciones políticas y religiosas, por mejoraciones industriales en la ciudad”.

Julieta (4.º) y Milena (6.º)

Luego que cada pareja de niños escribe sus conclusiones, las mismas se comparten con el colectivo de la clase y la maestra propone reelaborarlas intentando incluir lo más posible de todo lo trabajado hasta el momento. El texto que quedó en el pizarrón a modo de conclusión colectiva es el siguiente:

PORQUE LAS MÁQUINAS OCUPARON SU LUGAR Y LAS PERSONAS SE TUVIERON QUE IR A LA CIUDAD Y COMO NO HABÍA MUCHO TRABAJO ENTONCES EMIGRARON A OTRO PAÍS.

PORQUE LA PLATA NO LES ALCANZABA, POR POBREZA Y HAMBRE.

POR PERSECUCIONES POLÍTICAS Y RELIGIOSAS.

POR LA RIQUEZA EN OTROS PAÍSES SE ENTERARON PORQUE OTRAS PERSONAS LES INFORMARON.

PORQUE EN LA GUERRA SE DESTRUYERON MUCHAS CASAS.

¿Qué análisis podemos hacer de estas escrituras? En principio, destacamos que tanto las escrituras producidas en parejas como la colectiva comunican las conclusiones a las que han arribado los niños luego de tener posibilidades de: explicitar sus hipótesis iniciales en torno al interrogante general “¿por qué creen que tantas personas decidieron dejar el lugar donde vivían para venir a vivir a la Argentina?”; intercambiar opiniones sobre casos particulares a partir de la lectura de diversos testimonios de inmigrantes y elaborar algunas generalizaciones en torno a los mismos; y compartir la lectura y comentarios

de un texto explicativo también vinculado a la formulación de respuestas al interrogante que orienta este eje de la secuencia. En otras palabras, las situaciones didácticas previstas en este eje de la secuencia se organizan a partir del siguiente movimiento: de las hipótesis de los niños a los casos de inmigrantes y a la generalización de un texto explicativo, y de las conclusiones en parejas a la conclusión colectiva.

También resaltamos que todas las escrituras demuestran que los alumnos han comprendido alguna o todas las razones por las cuales los europeos decidieron emigrar. Es decir, todos parecen haberse beneficiado con la lectura del texto explicativo, aun los niños más pequeños que durante el intercambio colectivo no participaron de manera explícita. De hecho, las niñas más pequeñas ofrecieron en su texto más de una causa. Si bien es probable que ello se vincule con que trabajaron con una “escribiente” que pudo haber promovido dicha expansión, la forma en la que dictaron la idea hace suponer que lo han comprendido. Nos referimos al modo en que las ideas fueron organizadas: el texto presenta, principalmente, una sucesión de causas (cambios en el trabajo, pobreza y guerra) y al inicio una reiteración de las mismas (“Dejaron su país porque había muchos trabajos que las máquinas hacían todo su trabajo”); también hay repeticiones léxicas de algunos sustantivos (trabajo y guerra) y conectores (la conjunción), y se presenta información cuya intención sería explicar fenómenos pero que resultan confusos por las razones o causas que los generan (“porque la plata no les alcanzaba y, por pobreza y hambre”). Aun así, enfatizamos que si bien el texto presenta la información de manera desorganizada (y ello da cuenta de que la escribiente escribió al dictado de las niñas), se evidencia que en relación con el contenido, la intención de los autores es comunicar algunas de las diversas razones que responden al interrogante que orienta este eje de la secuencia.

Asimismo, tal como se puede ver comparando los textos escritos por los alumnos y las notas del pizarrón que había tomado la maestra, todos los niños se comprometieron en la elaboración de las respuestas, ya que en ningún caso se limitaron a copiar de manera textual las notas, sino que hubo reelaboraciones.

En las escrituras de los niños menores, además de lo analizado con anterioridad de la escritura de 1.º, agregamos que la otra pareja de niñas del grupo de menores (Ana, 2.º, y Analía, 3.º) también ofrece en su texto una de las causas de la migración, pero destacamos que dan cuenta de que se trata de



una diversidad de causas: las niñas podrían haber detenido su explicación en “pobrezas” y sin embargo, avanzan en dar razón de los fenómenos que causaron esa pobreza.

En el caso de las niñas de mayor edad (Julieta, 4.º, y Milena, 6.º), la escritura demuestra una forma de enunciación más compleja, muy propia de los textos explicativos en Ciencias Sociales, con el uso de nominalizaciones (“crecimiento de población, aumento de pobreza, persecuciones políticas, mejoraciones industriales”) que revelan un cierto grado de abstracción y garantizan la cohesión textual (Hall y Marin, 2011). Pero el beneficio para estas niñas más avanzadas no termina allí. Durante la puesta en común, la docente les solicita que expliquen ideas complejas a las niñas más pequeñas.

### **Fragmento 10**

*Milena (6.º): Nosotros habíamos puesto, como pusimos todo como una lista.*

*Julieta (4.º): Por persecuciones, por persecuciones políticas y religiosas.*

**Maestra:** *Los más chiquitos, ¿saben qué son las persecuciones políticas?*

*Alumno: No.*

**Maestra:** *A ver, ¿las chicas más grandes pueden explicar qué es una persecución política? Los demás escuchan.*

*Milena (6.º): Una persecución política es cuando un montón de gente persigue a uno cuando no están haciendo lo mismo que ellos.*

Como sabemos por estudios clásicos, la construcción del conocimiento grupal beneficia también a niños que están más avanzados porque la necesidad de explicitar a otros el propio saber permite la objetivación de las ideas, y, por lo tanto, una nueva vuelta a los saberes (Teberosky, 1982). En la clase que analizamos, la docente despliega en varias oportunidades un gesto que permite que la explicación de los niños mayores ayude a los niños más pequeños a entender conceptos históricos complejos. No sabemos si los pequeños comprendieron finalmente el concepto, pero la explicación de Milena (6.º) es tan sencilla y a la vez tan fiel al sentido del concepto que se intenta explicar que la docente solo participa de la situación distribuyendo el juego de las interacciones que pueden ser productivas.

## Algunas conclusiones

En este capítulo mostramos que es posible trabajar con niños y niñas de diferentes edades y cronologías de aprendizaje en situaciones de lectura compartida, de manera tal que todos avancen en sus saberes y en los conocimientos específicos de las áreas involucradas: Prácticas de Lectura y Escritura y Ciencias Sociales.

En cuanto a Prácticas de Lectura y Escritura, los niños pudieron:

- Leer e intercambiar con otros lectores textos de dos géneros distintos respondiendo a diferentes consignas vinculadas con la construcción del contenido de Ciencias Sociales.

- Justificar interpretaciones acerca de los textos a partir de las pistas que ofrecen, lo que ellos mismos piensan y las ideas que otros compañeros y la docente aportaban.

- Escribir con otros compañeros y la docente textos que dieran cuenta de las razones por las cuales los inmigrantes decidieron abandonar su país (tanto escritura de datos en cuadros comparativos como escritura de conclusiones).

En cuanto a Ciencias Sociales, los niños pudieron:

- Avanzar en la comprensión de las causas de los procesos migratorios que tuvieron lugar a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

- Establecer relaciones entre los casos individuales de los sujetos sociales de la época y los procesos sociales, políticos y económicos más generales.

Para que ello ocurriera, se generaron condiciones didácticas que lo hicieron posible y que constituyen una ruptura con respecto a las prácticas usuales referidas a los mismos contenidos, tanto en aulas plurigrado como graduadas:

- Frente a consignas de lectura que fragmentan el texto y atomizan las interpretaciones, se propusieron preguntas y consignas desafiantes que permitieran la construcción del contenido social.
- Frente al uso de un único libro de texto, se seleccionaron textos de distintos géneros y así se abordó la complejidad textual.
- Frente a interpretaciones únicas que tienden a simplificar los procesos sociales, se habilitaron puntos de vista diversos, incluidos los de los mismos alumnos, para poner en evidencia la complejidad de dichos procesos.
- Frente al trabajo individualizado o por cronologías de aprendizaje típico de algunas propuestas en el contexto del plurigrado, se

desarrollaron situaciones de trabajo compartido de manera colectiva o en parejas con desafíos conceptuales equivalentes.

El diseño de estas situaciones didácticas y el cuidado en las condiciones de su desarrollo, resultó un desafío para encontrar modos de enseñar contenidos progresivamente desafiantes a un mismo grupo de alumnos que cursan años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea. Asimismo, los fragmentos de clase transcritos nos permiten ver cómo todos los alumnos se pueden beneficiar con las situaciones de lectura compartida, y que ello es posible por el trabajo de la docente, por el modo en que ella propone el juego didáctico para posibilitar que todos los niños y las niñas avancen en sus saberes, en el marco de la diversidad de la clase.

### Referencias bibliográficas

- Adams, A; Carnine, D.; Gersten, R. (1982). Instructional Strategies for studying content área. *RRQ*, 18(1), 27-55.
- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(3), 22-31.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En: I. Siede (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 63-98). Buenos Aires: Aique
- Bronckart, J. P. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo del docente. En Bronckart, J. P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 167-186). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu.
- Del Río, P. (1985). Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, 21-43.
- Gálvez, L. (2010). *Historias de inmigración. Testimonio de pasión, amor y arraigo en tierra argentina* (pp. 279-280). Buenos Aires: Aguilar.
- Goodman, K. (1994). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En Rodríguez, M. E. (dir.) *Textos en contextos 2. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 9-66). International Reading Association. Buenos Aires.

- Hall, B. y Marin, M. (2011). El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. En M. M. García Negroni (coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del calderón.
- Lerner, D. (2001). ¿Es posible leer en la escuela? En Lerner, D. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario* (pp. 115-164). México: Fondo de Cultura Económica.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART5.pdf>
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. *Agir Esemble "L'áction didactique conjointe du professeur et des élèves"*. *Revue française de pédagogie*, 160, 174-177.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de la escritura a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI Editores.
- Torres, (2008). Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 29(4), 20-29.

## Tramas de escritura en el aula plurigrado

*Mirta Castedo*

“Esto es bastante fácil... ¡con todo lo que escribimos! Pasamos cosas mucho máaaas difíciles ... hacerle una carta que él enviaba... es como escribir un diario íntimo ... como un actor. Teníamos que hacer una carta a una persona. Escribir esto [las conclusiones] es bastante fácil. (Silencio.) ¿Seño, ahora que terminamos, el año que viene qué vamos a estudiar?”

### **Julieta, evaluando la tarea de escritura en curso**

Julieta, 4.º, considera que la tarea de escribir las conclusiones sobre la secuencia que desarrollaron durante dos meses es una tarea “fácil” en comparación con las escrituras ya realizadas. Menciona una de ellas, bien puede ser la carta desde la voz del recién llegado como el relato en primera persona (véase el capítulo 6). Según esta niña, asumir la voz de otro parece demandar un gran esfuerzo. Inmediatamente, anticipando que se termina el estudio del tema (y también porque están finalizando el año, es diciembre), Julieta reclama a la docente sobre cuál será el tema que los convocará el próximo año. A este interrogante se suman enseguida todos sus compañeros, ansiosos por conocer en qué nuevo contenido van a sumergirse. Ninguno parece estar preocupado por lo “difícil” que acaban de mencionar. Lejos de manifestar cansancio, aburrimiento por su extensión, su recursividad y, en varios momentos, su exigencia, esta nueva experiencia de aprendizaje los muestra dispuestos a recomenzar el proceso con otro contenido. Con el mismo involucramiento los

hemos visto durante el desarrollo de toda la secuencia, como se ha apreciado en los capítulos precedentes.

Luego de describir las condiciones didácticas generadas para la escritura de las conclusiones y de exponer los procedimientos para el análisis de los textos y de los registros de observaciones, se estudia el proceso de producción y se caracterizan las formas de interacción entre los niños. Para ello se describe el contenido de los textos, se analiza el modo en que los niños emplean las fuentes de información y se hace referencia a intercambios en la clase que dan cuenta de las ideas que no quedan plasmadas en el papel. Sobre el proceso, se muestran las evidencias de la ausencia de planificación del escrito, así como las formas que adquieren la textualización, la relectura y la revisión entre pares distantes y entre pares próximos.

Como en todos los capítulos, se busca contribuir con el trabajo que se realiza en escuelas rurales multigrado; en este caso, específicamente, mostrar las posibilidades de interacción entre niños de diferentes edades, alternando la descripción del funcionamiento de las parejas próximas y distantes, y poniendo de relieve el rol activo de los más pequeños.

### **Breve descripción de las condiciones didácticas generadas para la escritura de las conclusiones**

Luego de concluida la secuencia completa que se ha descrito en los capítulos precedentes, se destinaron dos clases de aproximadamente 80 minutos cada una a la escritura de las conclusiones.

Como en cualquier tarea de escritura, se espera que los niños “escriban para escribir mejor” (Graham, 2009). Este autor señala que la forma más efectiva para facilitar la fluidez de la escritura es hacer que los niños escriban con frecuencia. Pero ante todo, se espera que escriban para comprender mejor los contenidos de la disciplina (Graham & Hebert, 2010; 2011) porque es al potencial epistémico de la escritura (Miras, 2000) al cual se apela en primer plano.

La tarea se realiza en parejas. A esta altura del proceso ya hemos aprendido que el grado y la edad son datos objetivos para considerar a los chicos como “pequeños” (1.º y 2.º), “intermedios” (3.º y 4.º) o “mayores” (5.º y 6.º), pero es la posición subjetiva en el grupo, la mirada del docente y de los pares, así como su propia autopercepción, lo que los hace desempeñarse como tales. Veamos cada caso. Las dos niñas de primero tienen un notable desempeño

académico en lectura y escritura, se involucran sin inhibiciones en las discusiones sobre los contenidos de Sociales aunque se trate de temas para los que no fueron convocadas en las lecturas (algo posible gracias a que comparten los contenidos trabajados con todos los chicos al cerrar cada eje) y, al hacerlo, dejan ver que son “pequeñas” porque una y otra vez proyectan la comprensión del presente sobre el pasado. Por su parte, los compañeros las protegen y ayudan por ser las menores del salón y ellas se ubican sin resistencia en ese lugar, que no por ello es pasivo. Santiago (3.º), un varón que sobresale por su estatura y complexión, es muy participativo en los intercambios orales pero, seguramente porque tiene otros intereses en este momento o porque el tema no lo convoca en particular, lee y escribe lo indispensable para cumplir con la tarea. Sin embargo, Santiago se percibe a sí mismo como un niño “grande”, con la responsabilidad de conducir un intercambio cuando forma parte de una dupla. Julieta está en 4.º, pero hemos visto en capítulos precedentes que funciona como una niña “mayor”. Se siente muy cómoda con Milena (6.º), con quien trabaja a la par. Julieta sobresale tanto en los intercambios orales como en la discusión sobre lo leído y en la producción escrita. Salvo que se encuentre trabajando con Milena, Julieta conduce siempre el intercambio con sus compañeros.

Dos parejas se integraron por niños que pueden considerarse próximos en su desempeño: Santiago (3.º) con Stefanía (2.º) y José (4.º) con Analía (3.º). Nos referiremos a la primera como St3 St1 y a la segunda, próx. Js4 Al3. Las otras dos parejas las conforman alumnas “distantes”. Son Julieta (4.º, intermedia que funciona como mayor) con Ana Paula (2.º) y Milena (6.º) con Maia (1.º). Estas parejas serán referidas como dis. J14 Ap2 y dis. M16 M1.

Esquemáticamente, los momentos dentro de las dos jornadas se desarrollaron del siguiente modo. El primer día se invitó a los niños a escribir con la consigna “Explicá todo lo que sabés que pasó durante esos años y por qué”. El verbo “explicá” se usó con la intención —no siempre cumplida— de promover enunciados que fuesen más allá de lo descriptivo. Nos referiremos a esta como la intervención inicial. Los chicos escribieron en parejas, aproximadamente, por 40 minutos. Luego, cuando todos los equipos parecían ir concluyendo, la docente comentó: “Pasaron muchos años para que se mezclaran los nativos con los recién llegados. ¿Cómo sucedió todo eso?”. A partir de esta intervención —que llamaremos intermedia— conversa brevemente sobre el contenido y recomienda que releen lo producido antes de continuar. Los chi-

cos siguen escribiendo hasta finalizar la primera jornada.

Al día siguiente se los invitó a releer las producciones de la jornada anterior y modificar lo que estimaran necesario. Luego leyeron e intercambiaron sobre el texto del eje 6 “Una sociedad diversa” (CL, p. 49), al que denominaremos texto final. El mismo pone en escena a todos los actores de las zonas rurales y urbanas en el momento de las inmigraciones. Había sido mencionado antes de la salida de campo, pero no fue tratado por falta de tiempo. Luego continuaron la escritura alentados por la propuesta de dar cuenta de “Quiénes y por qué pensaban diferente”, que llamaremos intervención central debido a la relevancia en relación con el texto. Nuevamente, la pregunta sobre el por qué invita a la explicación. Durante el transcurso de la segunda clase la docente interviene en varias oportunidades señalando cuestiones particulares de cada texto. Llamaremos a estas, intervenciones específicas. Por último, se invitó a todos a releer lo producido.

Es la primera vez, tanto para todos los chicos como para la docente, que escriben un texto de síntesis sobre un contenido que se sostuvo por un tiempo prolongado.

## **Procedimientos para el análisis de los textos y de los registros de observaciones**

La escritura producida por los niños tiene una estrecha relación con los textos de síntesis, en tanto integra informaciones de diferentes fuentes. Las fuentes pueden complementarse, pero también contradecirse entre sí. La redacción de un texto de este tipo requiere una combinación de habilidades de lectura y escritura: la lectura exploratoria y la comprensión de las fuentes, la selección de información sensible, la organización de la información seleccionada de una manera lógica y la formulación de un nuevo texto (Klein y Boscolo, 2016). El texto final debe ser un reflejo representativo y al mismo tiempo bien integrado de la información seleccionada de las fuentes (Van Ockenburg, Van Weijen, & Rijlaarsdam, 2019, p. 402).

En este caso, la lectura y discusión sobre las fuentes se desarrolló durante toda la secuencia, de manera que la tarea de escritura supuso una selección y organización de informaciones propia de cada pareja.

Interpretamos los textos producidos por las cuatro parejas desde las (posibles) intenciones del productor en relación con el contenido, siguiendo la metodología de análisis antinormativo de los textos infantiles empleada por Ferreiro y otros (1998).



Los textos producidos por las cuatro parejas se encuentran en el Anexo 1 (transcripción normalizada)<sup>1</sup>. Para su análisis procedimos del siguiente modo:

- Se realizó la transcripción textual, normalizando la ortografía, para facilitar la lectura.
- Se segmentaron los textos en fragmentos que incluyen todos los enunciados que giran sobre una misma idea. Se considera un nuevo fragmento cada vez que se cambia de eje de la secuencia didáctica de referencia<sup>2</sup> o se refiere a un actor diferente dentro del mismo eje. La decisión de fragmentar de acuerdo al contenido semántico referido y no a un criterio sintáctico obedece a la necesidad de analizar los textos desde el punto de vista de lo que dicen antes de cómo lo dicen.
- Los fragmentos se dividieron en enunciados que se delimitan como “unidad[es] organizada[s] que tiene[n] como centro un verbo conjugado” (Ferreiro et al., 1998, p. 25-26). Se procedió a vincular cada uno de los enunciados con la fuente más próxima en contenido (todas ellas, en el Cuadernillo de Lectura<sup>3</sup>).

El registro de las dos clases en las cuales se producen los textos finales está integrado por la desgrabación desde audio y video de tres de las cuatro

---

<sup>1</sup> En las transcripciones normalizadas se corrige la ortografía literal y acentual, no así la puntuación ni la sintaxis. En estas transcripciones los subrayados son agregados producidos con posterioridad a la primera textualización.

<sup>2</sup> Recordamos los ejes de la secuencia citados en capítulos precedentes. A los efectos de agilizar la escritura llamaremos a los ejes con expresiones breves. A saber:

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

Crecimiento población

¿Por qué tantos europeos decidieron abandonar sus países?

Causas expulsión

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

Causas atracción

¿De qué manera se emigraba de Europa y Asia a la Argentina?

Viaje y llegada

¿Cómo vieron los inmigrantes el país al cual llegaban?

Suerte de los inmigrantes (en el país receptor)

¿Cómo reaccionaron los argentinos de aquel momento ante la llegada de los distintos inmigrantes?

Posición de los actores

<sup>3</sup> *Migraciones hacia la Argentina: Fines del siglo XIX y principios del XX. Cuadernillo de lectura para escuelas rurales plurigrado I*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2016. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.783/pm.783.pdf>

parejas (lamentablemente, por razones técnicas no contamos con el registro de Santiago y Stefanía).

Durante esta clase estuvieron presentes la docente y tres observadores (miembros del equipo de investigación), quienes se ubicaron con cada una de las parejas. En las transcripciones hemos señalado siempre “docente” porque todos los adultos funcionaron como tales. Redujeron lo más posible su intervención según pautas acordadas previamente que incluían cuáles eran las intervenciones puntuales que se desarrollarían en cada escrito. Como criterio general se intentó no interrumpir cuando los intercambios entre los niños se estuviesen desarrollando con fluidez y señalarles pasajes donde las ideas que respondían a las consignas centrales podrían no quedar del todo claras. Obviamente, siempre se evitó darles a los niños las respuestas de los docentes.

Para el análisis de las observaciones procedimos a la lectura reiterada de los documentos. Su extensión (2196 turnos de habla) obliga a su fragmentación en episodios que supongan una unidad de sentido. Así, distinguimos episodios que dan cuenta de cada uno de los fragmentos de los textos, desde el momento en que se expresa una primera idea —a veces, sin textualizar— hasta su formulación definitiva. En cada uno de estos fragmentos procedimos a detallar la actividad del alumno. Por ejemplo: enuncia una idea completa o parcial; propone una enunciación alternativa para una idea; propone una textualización completa o parcial; propone una textualización alternativa; dicta una formulación parcial o completa; completa la formulación de su compañero; dicta, pregunta o consulta sobre puntuación u ortografía; propone una estrategia como recurrir a una fuente; consulta afiches disponibles en el aula; copia, reescribe, relee, etc. Al mismo tiempo, anotamos sobre qué contenido realizaban estas operaciones. A partir de la regularidad de estas actividades procedimos a extraer los fragmentos que elegimos para mostrar las distintas dinámicas de interacción registradas.

## **Análisis del proceso de producción y formas de interacción entre pares**

Anna Camps (1990) señala que los modelos cognitivos del proceso de redacción muestran que escribir no consiste solo en plasmar por escrito lo que se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento. Los subprocesos (planificación,

textualización y revisión) y operaciones que se llevan a cabo durante la redacción no son lineales sino recursivos (Camps, 1990, p. 1) y es justamente esa recursividad la que hace de la escritura una tarea difícil de ser desarrollada en la escuela. Esto es así pues no se trata simplemente de planificar un escrito de acuerdo a un género, ponerlo en palabras adecuadas y revisar para ajustar detalles en clases sucesivas: los tres procesos se desarrollan de maneras imbricadas y dependen de múltiples factores no solo lingüísticos sino, en este caso, fundamentalmente ligados a la comprensión del contenido.

Nos interesa describir y en lo posible comprender el modo en que fueron producidos los textos porque las dudas, detenciones y reformulaciones que se podrían suscitar muestran cómo los autores están elaborando el contenido de enseñanza. En ese sentido, un texto producido sin dificultades, al hilo de las ideas que van surgiendo, no indicaría que la escritura está ayudando a reelaborar el contenido, mientras que aquellos que son objeto de mayores modificaciones podrían estar indicando revisiones de las ideas que se ponen sobre el papel.

El proceso de planificación, textualización y revisión no es único ni se aplica siempre del mismo modo, sino que se diversifica según el tipo de texto y según las características individuales de cada escritor (Camps y Ribas, 1998, p.1). ¿De qué manera, entonces, se desarrolló el proceso en nuestros chicos con este escrito en particular?

## **Descripción general del contenido de los textos y de su modo de producción**

En esta primera descripción del proceso de los textos intentamos responder a preguntas básicas sobre la manera de elaborarlos (Camps y Ribas, 1998, p. 9): ¿sobre qué aspectos del contenido estudiado escriben?; ¿han dedicado tiempo a planificar?; ¿realizaron algún esquema, punteo o guía?; ¿hicieron borradores? Una vez que contaban con algunas ideas escritas, ¿las modificaban de algún modo?; ¿hicieron modificaciones sobre el contenido o sobre aspectos de forma del texto, como ortografía o puntuación?

La lectura de los textos completos que figuran en el Anexo 1 da cuenta de que todos los chicos escriben sobre el contenido de casi todos los ejes; es decir, escriben sobre toda la secuencia. Una excepción es el eje 7 —las huellas dejadas por los inmigrantes en la sociedad actual— que no aparece mencionado

en ninguno, seguramente porque lo acababan de transitar. Es posible que los chicos no considerasen que tendrían que volver a escribir sobre lo que acababan de compartir. Así, si tomamos los seis ejes de contenido restantes, encontramos que escriben sobre los siguientes:

	1 Crecimiento población	2 C a u s a s expulsión	3 C a u s a s atracción	4 Viaje y llegada	5 Suerte de los inmigrantes	6 Posición de los actores
Próx. ST3° SF1°	Sí	Sí	-	Sí	-	Sí
Próx. Js° AL3°	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Dis. JI4° AP2°	Sí	Sí	Sí	-	Sí	Sí
Dis. MI6 M1	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Esta primera constatación muestra que los chicos pueden dar sentido a la secuencia como totalidad integrando coherentemente ideas que provienen de distintos momentos de un proceso “largo”. Ahora bien, más importante aún es que no se trata de sumar frases sueltas sino de organizar un escrito coherente que en la mayoría de los casos recupera —pero solo parcialmente— el orden de presentación en el aula.

Además del último texto compartido en el aula, “Una sociedad diversa”, los distintos equipos hacen presente en sus escritos otras fuentes trabajadas durante la secuencia. El análisis pormenorizado de los distintos enunciados escritos muestra que en las escrituras de las parejas se incluyen ideas que provienen de varias y diversas fuentes<sup>4</sup> que son evocadas o parafraseadas con pertinencia, en todos los casos.

En lo que sigue se especifica el recorrido del escrito de cada pareja, incluyendo la relación de los textos con las fuentes empleadas, en el orden en que son presentadas.

El escrito de la pareja próx. ST3 SF1 es producido de una manera “lineal”. Son 234 palabras distribuidas en 34 enunciados. Refieren al crecimiento de la población. Luego se dedican a describir el viaje y la llegada para concluir el primer día con las causas de atracción. El segundo día cambian de tema, comienzan escribiendo sobre la suerte de los inmigrantes. Luego de la intervención central de la docente continúan con el mismo contenido.

<sup>4</sup> Recordamos que las fuentes se encuentran en el Cuadernillo de Lecturas.

Santiago y Stefanía hacen presentes las siguientes fuentes: testimonios de recién llegados, *Manual del Inmigrante Italiano*, Ley de Inmigración, relato sobre la llegada de los suizos a Santa Fe, “Milonga de quejas criollas” y “Los gringos que vio Martín Fierro”.

Estos chicos no hacen relecturas ni responden a las intervenciones puntuales de la docente modificando lo producido. La progresión del contenido nos habla de un texto que se da una organización propia pero que no vuelve en ningún momento sobre las ideas que van formulando, ni siquiera con intervención de la docente. Podemos decir que se trata de un texto producido de manera lineal: tal como van surgiendo las ideas, las formulan para dejarlas escritas y no vuelven sobre lo producido.

El resto de las parejas no procede de igual modo. Ninguna intenta planificar, pero todas releen y responden a intervenciones puntuales de la docente modificando su escrito. En todos los casos las modificaciones son agregados, nunca supresiones o desplazamientos de textos ya producidos (aunque en ocasiones los agregados desplazan texto ya escrito y la totalidad adquiere un sentido un poco distinto). Estos agregados introducen ideas “completas” que no fueron mencionadas o expanden las ya producidas, explicando “mejor” lo que —siempre por intervención de la docente— parece no estar claro. Este modo de proceder, que aún no puede reformular lo escrito sino solamente agregar a lo ya producido, muestra la poca familiaridad de los niños con la relectura y la recursividad de la escritura genuina. Como se mencionó, es la primera vez que escriben un texto de síntesis que da cuenta de un contenido sostenido por un tiempo prolongado. Por ser un texto extenso, hubiese sido conveniente planificar su progresión (como mencionamos, ninguno lo hace) y revisar a través de relecturas globales y puntuales que pudieran desencadenar supresiones, agregados o desplazamientos. Como veremos, las relecturas son casi siempre impulsadas por la docente y de todas las posibilidades de modificación, solo apelan al agregado. Reformular lo ya producido no parece ser aún una posibilidad. Sin embargo, muchos de estos agregados son inserciones que se hacen lugar en el interior del texto ya producido.

La pareja próx. Js4 AL3 produce un texto de 198 palabras distribuidas en 20 enunciados. El primer día escriben sobre el crecimiento de la población, las causas de expulsión y atracción, el viaje y la suerte de los inmigrantes. El

segundo día releen lo producido y responden a varias intervenciones puntuales de la docente. Así, agregan a lo escrito para los tres primeros contenidos y continúan escribiendo sobre la posición de los actores. Luego releen y agregan sobre el mismo contenido porque no lo consideran completo.

Analia y José apelan a las siguientes fuentes: gráficos de crecimiento poblacional, cartas de los recién llegados, texto explicativo de cierre del eje 4 (“Los que vinieron en los barcos”), trabajos mencionados en los testimonios y en lecturas complementarias de los cuadernillos. Es decir, aunque transitan los mismos ejes que sus compañeros, no hacen presentes las mismas fuentes.

Las parejas distantes, en las cuales participan las dos niñas más avanzadas de la clase, producen textos más extensos.

La pareja dis. J14 AP2 escribe 435 palabras distribuidas en 43 enunciados. El primer día se refieren al crecimiento de la población y a las causas de expulsión y de atracción. Releen y vuelven sobre la población agregando información. Continúan con la suerte de los inmigrantes. Al día siguiente, cuando retoman, modifican y agregan al mismo contenido con el que habían finalizado. Luego avanzan con la posición de los actores. Releen y siguen trabajando el mismo contenido. Los agregados que realizan estas niñas en el interior del texto hacen que el producto final se reorganice de un modo diferente a como se presentó el primer día.

Julieta y Ana Paula refieren a los gráficos de crecimiento poblacional, al Preámbulo de la Constitución, al testimonio de un italiano radicado en el país, a las lecturas complementarias de los cuadernillos sobre los conventillos, a la lectura explicativa de cierre del eje 5 (“Volver o quedarse”) y del eje 3 (“¿Por qué la Argentina trataba de atraer inmigrantes?”).

La pareja distante M16 M1 produce 327 palabras en 33 enunciados. Comienzan refiriéndose al crecimiento de la población y a las causas de expulsión. Ese día releen y completan con las causas de atracción. El segundo día escriben sobre la suerte de los inmigrantes, expanden las causas y agregan la posición de los actores. Es la pareja que realiza más relecturas globales y produce un texto menos extenso y menos recursivo que el anterior donde la relectura da lugar a modificaciones sin intervención directa de la docente.

Milena y Maia apelan a los testimonios del eje 2, a la Ley de Inmigración, al *Manual del Inmigrante italiano*, a propagandas del gobierno argentino para atraer inmigrantes europeos y a testimonios de los recién llegados.

Cabe detallar el tipo de relación productiva y autónoma que los niños establecen con las fuentes.

Un ejemplo de consulta a las fuentes se da cuando comienzan a producir una idea y dudan. Analía y José lo ejemplifican. Es el modo más frecuente que hemos registrado.

En el siguiente fragmento, los niños comienzan formulando la idea que ya poseen, producto de la última lectura y de discusiones anteriores. La consulta al texto fuente aparece cuando dudan. Sin que Analía lo haya mencionado, José interpreta que su compañera está consultando una fuente y que no se trata de leer todo sino de ubicar un sector donde se refiera a la idea puesta en duda. Aparentemente José está buscando una palabra clave y pertinente: “políticos”. Analía despliega una estrategia de búsqueda diferente: comienza a leer desde el principio. A partir de la relectura de la fuente, José propone reemplazar “Los políticos pensaban bien de los inmigrantes” por “Los políticos estaban satisfechos”, una expresión que emplea un verbo más preciso, que acaba de tomar de la fuente y que al mismo tiempo transforma. Analía relee y José reformula el texto. Finalmente, José propone una textualización que toma la idea original y la completa con una reformulación.

<i>Fragmento 1. Pareja próx. Js3° y Al4°</i>
<i>José: Ahora ponemos “los políticos pensaban bien”.</i>
<i>Analía: (Escribe “Los políticos pensaban bien”)</i>
<i>José: “Porque”</i>
<i>Analía: “De los inmigrantes. Los políticos pensaban bien de los inmigrantes porque” (Subrayando con entonación “los inmigrantes”. Escribe “Los políticos pensaban bien de los inmigrantes porque”)</i>
<i>José: “Tenían más gente de para el trabajo”. ¿Era por eso? ¿Los políticos eran los que estaban bien o los...? (Se detiene dubitativo.)</i>
<i>Analía: (Consulta el texto “Una sociedad diversa.”)</i>
<i>José: ¿Qué parte?</i>
<i>Analía: Buscá una parte que diga sobre esto, de los políticos.</i>
<i>(José busca en el texto)</i>
<i>(Analía escribe “Los políticos pensaban bien de los inmigrantes porque los inmigrantes”)</i>
<i>José: No hay en ningún lado “políticos”.</i>
<i>Analía: ¿Querés que lo lea yo?</i>

José: Dale.
Analía: “Con la llegada de los inmigrantes aumentó muy rápidamente la cantidad de habitantes del país. Esto generó diferentes problemas que afectaban tanto a los recién llegados como a los pobladores nativos: falta de vivienda, falta de trabajo, congestión urbana, contrastes culturales, etc. Los dirigentes políticos...”
José: (Interrumpiendo) ¡Ahí!
Analía: “Y grandes propietarios estaban satisfechos con la llegada de nuevos brazos para trabajar.”
José: (Interrumpiendo) Los políticos estaban satisfechos
Analía: No (vuelve a leer texto) “estaban satisfechos con la llegada de nuevos brazos para trabajar.”
José: Estaban satisfechos porque llegaron más gente para trabajar.
Analía: Aaaaah. (Continúa lectura) “Los que manifestaron su descontento fueron los sectores más pobres, porque creían que corrían peligro sus puestos de trabajo”. A los pobladores no les gustaban porque acá dice “corrían peligro sus puestos de trabajo y observaban que el gobierno daba mayores beneficios a los extranjeros”.
José: (Interrumpiendo) Mirá Analía a ver qué te parece “Porque tenían más gente para trabajar” (Al mismo tiempo toma el lápiz y escribe. Queda: Los políticos pensaban bien de los inmigrantes porque tenían más gente para trabajar).
Analía: Está bien.

En el fragmento 6 apreciaremos la forma más compleja de consulta de fuentes que hemos registrado. Milena y Maia apelan a cuatro fuentes diferentes para completar la escritura de las causas de atracción. Las niñas habían especificado las causas de expulsión y la docente había hecho una intervención puntual a fin de que considerasen las de atracción. Maia desplegó entonces una idea que iba a sostener durante el intercambio, según la cual los inmigrantes vinieron, entre otras razones, por la belleza del país. La docente necesita ayudar a las niñas a que distingan atracción de expulsión y es entonces que Milena evoca y lleva a la mesa de trabajo los avisos publicitarios que Argentina publicaba en el exterior, justamente, para atraer a los europeos. Es una operación complicada porque tiene que encontrar el material entre otros que están disponibles en el aula. Mientras tanto, Maia sigue con su idea y entra en contradicción con ella misma al advertir que la pobreza de la mayoría de los inmigrantes les impediría elegir solo por la belleza del lugar. Milena continúa buscando en las fuentes y se detiene en Hilda Fischer, el caso de una persona que no llegó por pobreza sino por trabajo asegurado de su padre. En ese



momento Maia se suma a la lectura de fuentes. Ambas lo han hecho en el momento de necesitar algo para completar o complementar una idea que ya está instalada. No pudiendo coordinar aún todas las informaciones que consultan, apelan a una tercera fuente: lo que ya escribieron en el cuadernillo sobre el tema y se detienen a leer susurrando. En esta página, el título es exactamente lo que buscan: podrían copiar, pero no lo hacen. Leen en paralelo hasta que Maia se detiene y dice “Cuidarlos a ellos y protección. Protección es que les dan cosas a ellos para protegerlos”, es decir, una expresión que no se halla en el texto y que define, en términos tautológicos pero consistentes, en qué consiste la protección brindada (“dar cosas”). Discuten luego sobre la diferencia entre elegir inmigrar e inmigrar por necesidad y vuelven al cuadernillo, donde Milena encuentra otro beneficio: los pasajes gratuitos; Maia generaliza y es corregida por Milena. El tema del pasaje las lleva al alojamiento y desde allí Milena recupera la Ley de Inmigración y Maia se le suma activamente, a pesar de no ser un texto que haya trabajado de manera directa. Por último, vuelven a los testimonios, de los cuales recuperan algunas ideas.

En síntesis:

- Todos los equipos refieren en sus escritos a casi todos los ejes de manera coherente.
- La pareja del niño de 3.º y la niña de 1.º es la que menos hace suya la propiedad recursiva de la escritura. La pareja de niños intermedios, al igual que las de “mayores-menores”, agregan enunciados durante las revisiones, siempre por intervención de la docente, y ello los conduce a volver sobre lo ya producido.
- Ningún texto es igual al otro.
- Cada texto va trazando una progresión diferente sobre los distintos tópicos, que no sigue el orden en que los mismos fueron presentados en la enseñanza.
- Los niños apelan a distintas fuentes sobre los mismos ejes, que evocan o parafrasean introduciendo la palabra de los autores como parte de sus propias palabras.
- Cada pareja reconstruye las fuentes evocadas o parafraseadas a partir de una idea propia que buscan precisar.

En todo momento, los chicos reelaboran las informaciones disponibles, nunca realizan una copia mecánica de fragmentos. Se apela a la relectura o a la evocación de las fuentes desde una idea que se ya se posee o para corroborar o precisar un dato que se está buscando.

Este es el modo —nada uniforme y a la vez regular— en que estas cuatro parejas desarrollan el proceso de escritura, que, como mencionamos, *no es único y ni se aplica siempre del mismo modo*. El hecho pone en evidencia que las decisiones didácticas (descriptas de manera pormenorizada en capítulos precedentes) resultaron adecuadas para autorizar a los niños a producir “textos extensos de autor”, muy alejados de las respuestas a cuestionarios en los que las fuentes se emplean para ubicar y copiar informaciones específicas, o de subrayado de ideas supuestamente principales para ser transcriptas.

En las consignas de la docente se deja claro que pueden y hasta es conveniente que apelen a la consulta de los textos y a las tomas de notas grupales e individuales sobre los textos, sin especificar de qué manera emplearlas. En ningún momento se indicó que escribiesen con sus palabras. Los chicos parecen interpretar que las fuentes están para ser consultadas y reescritas de modo tal que el conjunto de ideas seleccionadas forme un todo nuevo. Algunas veces, toman ideas centrales y en otras ocasiones apelan a detalles del texto, pero en todos los casos las expresan de manera que resulten coherentes en el conjunto de la escritura. “Sus propias palabras” son, en este momento, una reformulación de todo lo leído y conversado, expresado en la misma posición enunciativa, en el mismo tiempo y en el mismo espacio en que se encuentran expresados los textos en los que han estado inmersos durante los últimos meses, sin que sus rasgos enunciativos hayan sido tematizados. En este último sentido, podemos apreciar que reconstruyen una forma de enunciación que, podemos estar seguros, no proviene de los usos coloquiales del lenguaje y que están aprendiendo a utilizar muy bien. Por no ser este el modo de trabajo usual en el aula hasta el momento, podemos considerar que es resultado de la secuencia didáctica.

## Lo que las marcas en el enunciado dicen sobre la comprensión del contenido

Docente: ¿Falta algo?

*José: El porqué. El porqué de los propietarios.*

Nos interesa analizar las marcas en el enunciado que dan cuenta de la comprensión de algunas de las dimensiones del contenido trabajado. Específicamente, observar si los textos muestran los procesos sociales con cierta densidad, es decir, si sus explicaciones logran ir más allá de una simple sucesión de hechos sin motivaciones sociales o personales, matices, disputas y conflictos. Todos los textos, en mayor o menor medida, se orientan en esa dirección.

¿Quiénes son los inmigrantes en los textos de los niños? La presencia de diversos actores es una constante. Sobresalen los matices con que se los nombra.

Las “personas inmigrantes” no son todas iguales. Muchos eran “pobres” y víctimas del “maltrato” en su país de origen. El hecho habría explicado, en parte, sus posibilidades de adaptación en el nuevo destino, tan duro como su vida anterior (la idea proviene de la lectura de un testimonio, pero está expresada en términos totalmente distintos a la fuente). Distinguen sus recursos materiales y simbólicos tanto en el tipo de viaje que realizan como al llegar al país y los vinculan con las mayores o menores posibilidades de progreso subsiguientes. Mencionan que la suerte en el país fue diversa porque algunos “volvían a su país por decepción al no encontrar lo que querían” o que solo algunos conseguían comprar “un terrenito” o “una casa propia” en “los barrios más alejados porque los terrenos salían más baratos”, rompiendo con la idea de la inmigración como solución igualadora.

¿Quiénes son los no inmigrantes? Del mismo modo, el resto de los actores son evocados por todos los chicos con bastante precisión y claroscuros, operación compleja porque en más de un caso las posiciones no se reducen a dos opuestos. De igual manera, los nativos no se limitan a un solo actor social. Ellos son: “los ricos”, beneficiados por el aumento de empleados para el trabajo en los latifundios; los “políticos”, satisfechos por la imagen del país y el progreso de la economía; la voz disidente de José Hernández, ubicada en un espacio de negociación entre intereses opuestos porque “opinaba que los inmigrantes podían venir y formar sus colonias pero que nosotros también teníamos derechos a tener nuestras propias colonias agrícolas”, o, en otro texto, “quería que le

den lo mismo a los nativos que a los recién llegados”; los “pobres”, que algunos no denominan genéricamente sino en términos relativos como “sectores más pobres”, y su temor a perder “sus puestos de trabajo” así como su frustración porque “el gobierno daba mayores beneficios a los extranjeros que a los nacidos en este país”. Entre los pobres no está ausente la voz del gaucho Martín Fierro y de los chacareros (la mayoría inmigrantes, pero también nativos).

Inmigrantes y nativos están lejos de ser sujetos pasivos en los escritos de los niños. Hacen, perciben, sienten, piensan y valoran su experiencia personal y el mundo en el que viven. Los inmigrantes y los nativos pobres son “los primeros que se ahogaban” por viajar en tercera clase, los que se aventuraban porque otros “decían que había riqueza”, los que expresan la injusticia por no recibir el mismo trato que otros, los que viajan primero para después ir a “buscar a su familia”, los que se cuentan por carta las posibilidades de la nueva tierra, los que se hacinan en los conventillos construyendo una armonía indispensable o los que se retiran a barrios alejados para conseguir trabajo o vivienda, los que sufren las consecuencias de una paga escasa por su cosecha y un alquiler alto, los que temen no conseguir trabajo, los que se esperan y se decepcionan con beneficios prometidos en avisos y leyes, los que se sienten olvidados. En los textos de los niños, inmigrantes o nativos sin fortuna —“los pobres” de la historia de la inmigración de fines de siglo XIX y principios del XX— ponen manos, cabeza y corazón a la obra de transformar sus realidades.

### ***“Ausencia” de planificación***

Entendemos la planificación, de este como de todos los textos, de una manera amplia. Planificar el escrito es todo intento de jerarquizar y/u organizar la información que se entrama en el texto, antes o durante la textualización. En este caso, como en muchos otros, el escrito no exige una organización de contenido precisa, de manera que los distintos equipos pueden darle la propia.

Los niños no destinan un tiempo específico a “definir los objetivos del texto y establecer el plan que guiará el conjunto de la producción” antes de comenzar a escribir o durante su misma producción (Camps y Ribas, 1996, p. 57). Al mismo tiempo que conciben las ideas las vuelcan sobre el papel, en ocasiones, precedidas de algunos “textos intentados”, enunciados orales formulados para ser escritos (Camps y Ribas, 1996, p. 157).

El grupo nunca ha trabajado situaciones de planificación de escritura, ni colectivas ni en equipos. Como se trataba de escritos “de autor”, en los que se espera que cada pareja realice una elaboración personal del contenido, no se partió de un esquema común para todos los textos. No obstante, tanto de manera general, al iniciar cada jornada, como de manera puntual, acercándose a los equipos, la docente alienta a que consideren la posibilidad de pensar una organización de los escritos antes de textualizar el todo o las partes: “Pónganse de acuerdo sobre qué aspectos quieren escribir antes de empezar”, “Pónganse de acuerdo sobre qué quieren escribir y después empiezan”.

Milena es la única que parece considerar un orden propio en lo que va escribiendo. Su intento no es satisfactorio, a pesar de la intervención de la docente.

En el siguiente fragmento, Milena está releendo lo escrito por su propia iniciativa. Al hacerlo se pregunta por la jerarquía o la organización de la información (“Tenemos toda la información pero no bien ubicada”). Por un lado, la docente toma esta preocupación e intenta aportar al problema sin resolverlo, mencionando dos posibles estrategias de organización. Pero Maia se queda solo con uno de los términos de la expresión de Milena (contar con toda la información) y desestima, en la acción, el problema que solo su compañera mayor puede advertir (cómo organizarla). Nuevamente interviene la docente para ayudar a tematizar los tópicos del escrito. La respuesta de Milena es interpretada por Maia como un texto intentado. El atisbo de planificación de Milena es tan débil que la intervención de su compañera la desenfoca y rápidamente desiste de su intención para volver a dictar sin detenerse a planificar.

<b>Fragmento 2. Pareja dis. M16 M1</b>
<b>Milena:</b> <i>Tenemos toda la información pero no bien ubicada.</i>
<b>Docente:</b> <i>¿Cómo es eso que tienen toda la información pero no bien ubicada?</i>
<b>Milena:</b> <i>Tenemos toda la información, lo del conventillo y lo del trabajo.</i>
<b>Docente:</b> <i>Pueden hacer una esquemita o una lista sobre los temas y luego escriben.</i>
<b>Milena:</b> <i>(Asiente)</i>
<b>Maia:</b> <i>Tenemos toda la información.</i>
<b>Docente:</b> <i>Entendí, tienen mucha información y no saben cómo ordenarla.</i>
<b>Milena:</b> <i>Lo de los conventillos, lo de los vendedores ambulantes.</i>

<i><b>Docente:</b> Lo del conventillo tiene que ver con la vivienda, que eran vendedores ambulantes tiene que ver con el trabajo. A ver, podrían hablar de la vivienda, podrían hablar del trabajo ¿De qué otra cosa quieren escribir?</i>
<i><b>Milena:</b> El trabajo... si encontraban trabajo...</i>
<i><b>Maia:</b> Encontraban trabajo (reafirmando).</i>
<i><b>Milena:</b> Encontraban trabajo... sí, encontraban trabajo... (dicta) “cuando venían a la Argentina encontraban trabajo...”</i>

Es probable que la ausencia de planificación se deba a la novedad en la escritura de conclusiones así como a la ausencia de antecedentes en la planificación de textos en general. No obstante, lo mismo valdría para la relectura y la revisión que, sin embargo, estos niños ya realizan de manera incipiente. El hecho advierte sobre la mayor distancia que los niños parecen tener con la práctica de planificación. Más aún, pareciera que para considerar la progresión de los temas dentro del texto hiciera falta, primero, escribir. La escritura devuelve una imagen de las ideas seleccionadas y organizadas que permite pensar en una organización y selección alternativas. Puede ser que solo después de mucha práctica de escritura sea posible anticipar la organización de aquello que, en un principio, se pretende expresar. Tanto Milena como Julieta (en especial esta última) registran episodios en los cuales la relectura les permite pensar en el orden y/o jerarquía de los tópicos.

<i><b>Fragmento 3. Pareja dis. J14 AP2°</b></i>
<i><b>Julieta:</b> (Señalando lo que acaba de escribir.) Acá escribimos de lo mismo y acá que las personas se adaptaron. Después, que compartían el conventillo y después sobre el trabajo. “Su comercio o su pequeña explotación rural. O su pequeña explotación rural.”. (Relee) “Pequeña. Explotación rural”. ¿Qué ponemos más, Anita? A ver si a vos te suena bien esto. Porque ¿ves? (señala donde acaba de leer), pusimos sólo sobre los inmigrantes y no sobre los nativos. Eso nos falta.</i>

Pareciera que para Julieta el texto ya producido es la guía del texto por producir. La relectura le ayuda a controlar sobre qué escribieron y sobre qué tienen que escribir aún. El papel les devuelve la imagen de unas ideas que pueden ser controladas, justamente, porque están escritas. La constatación alienta la hipótesis didáctica según la cual podría resultar productivo enseñar a planificar a partir de un primer borrador, no solo ni previamente a cualquier escritura.

### ***Textualización y revisión***

Textualizar supone transformar las ideas sobre los contenidos en lenguaje escrito, un léxico y una sintaxis propia de cada género y contenido, de manera que se expresen las relaciones entre las mismas con los recursos lingüísticos adecuados. Como los niños están escribiendo por sí mismos, esta escritura exige, al mismo tiempo, la elección y jerarquización de las ideas que se desean expresar junto con las elecciones léxicas y sintácticas, así como la resolución de la ortografía y la puntuación, el trazado de las letras, etc. Tal complejidad se ve potencialmente facilitada por las relecturas, revisiones y eventuales modificaciones para (supuestamente) mejorar el texto. La relectura es así una evaluación de lo producido en función de los propósitos y del conocimiento de la escritura y del mundo referido en la escritura (el escrito es cohesivo, mantiene el enunciador, correlaciona las personas y los verbos) y de la circunstancia específica (el contenido es coherente con lo comprendido). Es posible releer para revisar a medida que se escribe o al terminar un borrador.

Por tratarse de un escrito de síntesis sobre un contenido de Ciencias Sociales, nos preguntamos si los niños solo modifican la escritura en aquello que vale para cualquier escrito (ortografía y puntuación) o si se ocupan también de la selección y jerarquización del contenido. Buscamos respuestas en el estudio de los registros donde analizamos quién o quiénes proponen las ideas, las formulan (intentos y textos efectivamente producidos) y escriben, en el seno de cada pareja. Encontramos las dinámicas que describimos a continuación.

### ***Textualización entre pares distantes***

Cuando se trata de producir un escrito entre dos miembros distantes bajo las condiciones descritas, en nuestro caso, dos niñas:

La mayor se hace cargo de las ideas que serán textualizadas, al mismo tiempo que intenta y define su forma en lenguaje escrito; la menor copia o escribe al dictado tales formulaciones.

No obstante, la posición de la menor no es totalmente pasiva porque: sostiene la formulación de su par, pregunta, duda, hace pequeños aportes.

Estas intervenciones del par menor, como se verá en los fragmentos de registro, muestran que las niñas menores están escribiendo con total comprensión del contenido.

En el siguiente fragmento, Milena formula el texto que dicta a su compañera menor. Maia depende de las ideas de Milena para escribir, pero por momentos pregunta, y eso desencadena que Milena reformule. En otras oportunidades, al tomar la última palabra, Maia sostiene la formulación de Milena mientras la sigue enunciando. Cuando Milena duda, Maia se suma al interrogante de su compañera, no necesariamente porque ella también dude sino porque no está segura de qué escribir. De este modo le da tiempo para que termine su enunciación. De vez en cuando, Maia aporta a una posible formulación. Su aporte muestra que su aparente pasividad no es tal, porque está comprendiendo plenamente el sentido de lo que Milena quiere decir. Una evidencia muy clara del involucramiento de la menor es un momento en el que Milena formula varias veces un enunciado en la búsqueda del verbo que dé cuenta con mayor precisión de una idea. Maia está atenta y comprometida con las reformulaciones de su compañera mayor y entiende las señales (entonaciones, gestos) que indican que un enunciado ya se puede escribir. En otro momento, Maia duda sobre la forma verbal que quedó escrita entre las dos enunciadas recién por Milena (*vienen/vinieron*) y el hecho evidencia que no copia de manera pasiva. Es notable cómo Milena pone a disposición de Maia en todo momento su propia escritura, al punto que cuando acelera la escritura, nota que Maia se retrasa y hace gestos de detenerse o de indicarle por dónde copiar. Cuando Milena consulta el cuadernillo para copiar datos puntuales vinculados con la idea que está elaborando, es relevante advertir cómo se toma tiempo para que Maia también se ubique en la hoja consultada, a pesar de que esto no resulta indispensable si es ella la que está produciendo las textualizaciones. Milena ayuda a Maia a ubicarse en el cuadernillo. Como Milena está dictando, no sería necesario que Maia encuentre la página, sin embargo ella lo hace, en un gesto más de inclusión de su pequeña compañera.

Con respecto a la forma de la escritura, en reiteradas oportunidades Milena dicta puntuación indicando qué signo y dónde ubicarlo. Es también ella quien se anticipa a las posibles dudas ortográficas de Maia y responde a sus preguntas.

Hacia el final del fragmento se registran dos momentos en los que las niñas parecen no trabajar de manera coordinada: cuando Maia parece no comprender el sentido de lo que están copiando, muy posiblemente porque está cansada, y cuando Milena realiza una relectura espontánea de lo producido hasta el momento, que no comparte con Maia.



<b>Fragmento 4. Pareja dist. M16 M1</b>
<b>Milena:</b> (Dicta dubitativa.) “Algunos testimonios se podían ver los motivos”.
<b>Maia:</b> ¿Qué vas a poner?
<b>Milena:</b> “En algunos”. Ponemos “En algunos... En algunos testimonios”
<b>Maia:</b> “Testimonios”.
<b>Milena:</b> “En algunos testimonios se puede”
<b>Maia:</b> “Se puede” (Lee en la hoja de Milena para escribir en la propia.)
<b>Milena:</b> “Se puede ver, ver...” (Dubitativa).
<b>Maia:</b> “¿Se puede ver?”
<b>Maia:</b> “Los motivos”.
<b>Milena:</b> “Se puede ver, se puede saber... que vienen”. “Los motivos por qué vienen. En algunos testimonios se pueden ¡comprobar! Se puede comprobar por qué motivos vienen. Se puede comprobar por qué vinieron a Argentina”.
(Ambas escriben. Maia, por momentos, consulta la hoja de Milena).
<b>Maia:</b> “Viniii...” (mientras escribe)
<b>Milena:</b> “Vinieron”.
<b>Maia:</b> ¿Y qué más?
<b>Milena:</b> “Porqué vinieron a la Argentina como el testimonio”. Poné coma “el testimonio de” ponemos dos puntitos. “Como el testimonio” ¿Te acordás de Ilda, de Giuseppe (abre el cuadernillo y lo empieza mirar). Acá está. Mirá. De Ilda Fisher.
(Maia también mira su cuadernillo).
<b>Maia:</b> Este (señala otro testimonio que no está vinculado con el tema).
<b>Milena:</b> Sí, pero acá estamos poniendo por qué vinieron.
(Maia busca en la misma hoja que tenía Milena en su cuadernillo)
<b>Milena:</b> Mirá que te voy dictando “Hipólito Fernandez”. Tenés que poner “testimonio de”, dos puntitos. “Como el testimonio de dos puntitos” y copiamos el nombre de Hipólito Fernandez.
<b>Maia:</b> Ahí tenemos “Hipólito Fernandez”.
<b>Milena:</b> Sí, pero solamente necesitamos el nombre. ¿Con hace?
<b>Maia:</b> Esperá. “Hipólito” va.
<b>Milena:</b> Y “Fernández” también. Ahí le ponés una coma.
<b>Maia:</b> ¿Dónde?
<b>Milena:</b> Acá. Bueno poné coma “Giuseppe Frizzera”.
<b>Maia:</b> ¿Se escribe “Giuseppe”? ¿Pusiste dos pe?
<b>Milena:</b> Y dos zetas. ¿Listo?
<b>Maia:</b> No.
<b>Milena:</b> Coma.

<b>Maia:</b> “Giuseppe Frizzera nació en mil ochocientos...” (Lee)
<b>Milena:</b> Sólo necesitamos el nombre y el apellido y ahora vamos a poner “Ilda Fisher”. “Ilda Fisher”.
<b>Maia:</b> “Ilda Fiiii sher”.
<b>Milena:</b> “Fisher”.
<b>Maia:</b> ¿Hay que poner esto?
<b>Milena:</b> No, solamente “Fisher”. Coma “el maestro italiano”. “Enrique Dickman”.
( <b>Maia</b> busca algo en el cuadernillo)
<b>Maia:</b> ¿Qué tenemos que poner?
<b>Milena:</b> Ponemos punto. Ahora voy a leer lo que pusimos. (Lee) “Durante esos años la inmigración europea y asiática ...” (termina leyendo casi en voz baja y Maia la espera pero no está escuchando).

Milena, la mayor, idea y formula al mismo tiempo. Maia, la menor, escribe lo que Milena dicta o copia de la escritura de su compañera. Una lectura detenida de los registros muestra que Maia no delega pasivamente la escritura en Milena: la sostiene repitiendo palabras que propone su compañera, aporta a la formulación de manera coherente con la idea que no se anticipó pero que se puede prever por haber compartido el conocimiento en los meses precedentes, pone en duda con pertinencia textos intentados alternativos, corrobora datos puntuales a la par de su compañera mayor. Como se mencionó, hacia el final de este fragmento, Maia muestra signos de cansancio y pierde el sentido de lo que está escribiendo. Se trata de un pasaje donde una serie de nombres propios las obligan a consultar “penosamente” su ortografía en el cuadernillo. Milena, a su vez, cuando dicta y escribe también controla por dónde va escribiendo Maia, la espera o le indica por dónde seguir, la ubica en el cuadernillo aun cuando no resulta necesario que las dos lo consulten, le dicta la ortografía que anticipa que Maia no conoce y también los lugares precisos en los cuales colocar puntuación.

A pesar de la conducción de Milena, Maia hace aportes que no quedan tan claros desde la lectura del texto en sí mismo.

El siguiente es un pasaje en el que las mismas niñas trabajan sobre ideas que intentan formular pero que no quedan plasmadas en el texto sino más tarde y de manera parcial. Se advierte cómo Milena, quien mantiene numerosos gestos de inclusión hacia su compañera menor, no considera que debe

compartir la relectura, pero la pequeña mantiene sus aportes desde la escucha (algo más difícil que hacerlo siguiendo el texto). A través de la relectura, Milena parece encontrar un sector del propio escrito que no le resulta satisfactorio. Maia sostiene la preocupación de Milena repitiendo las últimas palabras. Ya ubicada en la fuente, Maia realiza así una contribución significativa al vincular la clase en la cual viajaban los inmigrantes con la vivienda y el trabajo (primera clase, casas grandes —no conventillos—, arribar con trabajo asegurado). Maia solo tiene seis años y demuestra que distingue por sí sola que las condiciones en las que llegaban los inmigrantes se vinculan fuertemente con su suerte en el país de acogida. De este modo, coordina información que ha sido objeto de estudio en distintos ejes.

<b>Fragmento 5. Pareja distante MI6 M1</b>
<i>Milena: (Detiene la relectura de una parte de lo escrito que realiza en voz inaudible para su compañera. Luego comenta). No se conseguía tan rápido todos, algunos conseguían en el campo, en la ciudad. (Se refiere a conseguir trabajo).</i>
<i>Maia: En la ciudad.</i>
<i>Milena: O en el campo.</i>
<i>Maia: Si ya sé en el campo o en la ciudad.</i>
<i>(Milena abre el cuadernillo y lo hojea hasta llegar a la página de los datos censales en el Cuadernillo de escritura.)</i>
<i>Milena: Acá está (muestra la hoja a Maia). Acá dice que venían al campo y la ciudad.</i>
<i>Maia: Venían, vivían en los conventillos.</i>
<i>Docente: ¿Todos vivían en conventillos?</i>
<i>Milena: No. Algunos venían en 1era clase del barco...</i>
<i>Maia: (Interrumpe). Esos vivían en casas grandotas. Tenían trabajo de primero (se refiere a que llegaban con trabajo asegurado).</i>
<i>Milena: Algunos vivían en conventillos.</i>

No obstante la llamativa capacidad de Maia para relacionar coherentemente diferentes informaciones que fue comprendiendo durante la secuencia, el siguiente pasaje muestra, desde su voz, cómo el punto de vista infantil sobre los hechos del pasado —en los que se proyecta el conocimiento del presente— convive y logra finalmente coordinarse con las nuevas informaciones sin abandonar las originales. Este es otro de los razonamientos que no quedan claros en el papel, pero formaron parte de los intercambios.

En el siguiente fragmento, Maia se enfrenta a una contradicción como producto de la formulación de sus propias ideas. La resuelve con una respuesta de compromiso que apela a evitar la generalización, algo en lo que se ha insistido durante la secuencia pero con un propósito diferente. Al mismo tiempo se registra cómo nuevamente, la conducción de Milena deja lugar por momentos a alguna formulación compartida del texto, siempre bajo la apariencia de ser ella, la mayor, quien conduce la textualización. Es un pasaje en el cual Milena apela a cuatro fuentes diferentes para terminar de formular una idea y donde su par menor se involucra en las mismas prácticas, que sin duda no podría realizar sola pero sí cuando un par le permite compartirlas.

A pesar de haber demostrado comprender la relación entre la situación de llegada de los inmigrantes con su suerte inmediata, en Maia parece convivir una idea de inmigración como “turismo”. Milena no advierte o no da importancia a esta idea de su compañera. Una intervención de la docente lleva a Milena a evocar una fuente que no tenía presente: las publicidades de los transportes y del gobierno. Pero Maia reafirma e inmediatamente pone en duda su punto de vista, aunque no lo modifica sino que apela a otra causa, formulada en términos que parecen indicar que está pensando en las comunicaciones como si se hubiesen realizado del mismo modo que en la actualidad. Por momentos, ambas niñas parecen estar pensando en paralelo. Milena, que había reparado en las publicidades, recuerda que contaban con una traducción de los textos porque no estaban en castellano. Así, trae a la escena un segundo material para construir la idea. Pero la de Maia sigue siendo una proyección del presente en el pasado. Sin embargo, al formularla, toma conciencia de una contradicción: si los inmigrantes venían por pobreza, ¿cómo era posible que pagaran un hotel? (“Porque en Argentina es linda, tiene comida rica, y hay coso... hay hoteles... (se detiene abruptamente). ¡Ah! pero una preguntita de los hoteles, ¿los inmigrantes eran ricos? ¿Tenían plata?). Mientras Milena ubica con precisión una fuente que da respuesta a la pregunta inicial de la docente, que ha hecho propia, y apela a una tercera fuente, Maia acompaña la lectura. A pesar de la exactitud del título para los propósitos de la búsqueda, no se disponen a copiar sino a reelaborar lo leído. Las dos empiezan a trabajar de forma más cooperativa. A la aseveración de Milena (“Venían por unos beneficios que el gobierno ofrecía y la protección”) Maia aporta un matiz (“Y algunos

se quedaban”), que Milena transforma en objeción porque la inhibe de generalizar (“No, porque todos no venían por los beneficios, algunos venían porque lo necesitaban sí o sí. Tenían que irse sí o sí”). Esto hace aparecer en ambas la condición de necesidad radical de algunos inmigrantes para abandonar su tierra, idea opuesta a la inmigración turística. Recién en ese momento Milena formula definitivamente la idea. Como producto del extenso intercambio, Maia encuentra una solución de compromiso muy consistente: mantiene la idea “turística” para algunos y la contrapone a la inmigración indispensable para otros.

<b>Fragmento 6. Pareja distante M16 M1</b>
<b>Docente:</b> <i>¿Cómo podrían explicar que mucha gente eligió Argentina como destino?</i>
<i>Las niñas han especificado las causas de expulsión y la docente hace una intervención puntual a fin de que consideren las de atracción.</i>
<b>Maia:</b> <i>Y cómo eligieron Argentina...</i>
...
<b>Maia:</b> <i>Ah... porque sabían que Argentina era un lugar hermoso.</i>
<b>Milena:</b> <i>Por todas las razones que pusimos anteriormente. Acá pusimos unas opciones (lee). “La mayoría venía por busca de trabajo, la otra venía por familiar, por conquistar sus países”.</i>
<b>Docente:</b> <i>Esas son las causas por las cuales dejaron sus lugares, ¿no? Pero podían venir a Argentina o a otros países ¿no? ¿Por qué elegían la Argentina?</i>
<b>Maia:</b> <i>Porque les decían que era un lugar hermoso.</i>
<i>Maia reafirma su punto de vista.</i>
<b>Milena:</b> <i>¿Te acordás que había uno que eran los que publicaban ...? ¿Te acordás el que dice República Argentina...?</i>
<b>Maia:</b> <i>Los que estaban en Argentina les decían que era un lugar hermoso... No pará, uno no decía... (Dubitativa). Ellos para saber cómo era la Argentina llamaron a alguien y él les decía cómo era Argentina pero llamaban a uno que era de Argentina porque uno de Europa que no sabía nada de Argentina.</i>
<b>Docente:</b> <i>¿Cómo llamaban?</i>
<b>Maia:</b> <i>LLamaban, llamaban...</i>
<b>Milena:</b> <i>Eso lo tenemos en el otro... (Se levanta y va a buscar los afiches colectivos donde se tomaron notas).</i>
<b>Maia:</b> <i>Porque en Argentina es linda, tiene comida rica, y hay coso... hay hoteles... (se detiene abruptamente). ¡Ah! pero una preguntita de los hoteles, ¿los inmigrantes eran ricos? ¿Tenían plata?</i>
<b>Docente:</b> <i>¿A vos que te parece?</i>
<b>Maia:</b> <i>A mí me parece que no.</i>

<i>(Llega Milena con un afiche)</i>
<b>Maia:</b> ¿Qué es eso?
<b>Milena:</b> Ilda Fisher era... vino porque el padre era ingeniero.
<i>(Maia y Milena leen los afiches en silencio).</i>
<b>Milena:</b> Era un cartel gigante que lo mandaban a poner en los países, de Argentina. Acá está (se refiere a la traducción de los avisos publicitarios de medios de transporte) Porque dicen todo lo que pasaba en Argentina.
<b>Maia:</b> Yo quiero ver algo.
<b>Milena:</b> Eso era una publicidad que venían.... “Venían por...” anotamos acá, por qué la Argentina era un destino... (revisa el cuadernillo de escritura).
<b>Maia:</b> Síii ¿Qué tenía atractivo Argentina para los inmigrantes? Mirá, acá (Señala la página del cuadernillo de escritura “¿Por qué la Argentina era un destino atractivo para los inmigrantes?”) (A la docente) Nosotros encontramos por qué Argentina era un destino atractivo.
<i>(Ambas leen susurrando)</i>
<b>Maia:</b> Acá dice. Cuidarlos a ellos y protección. Protección es que les dan cosas a ellos para protegerlos.
<b>Milena:</b> Venían por unos beneficios que el gobierno ofrecía y la protección.
<b>Maia:</b> Y algunos se quedaban.
<b>Milena:</b> No, porque todos no venían por los beneficios, algunos venían porque lo necesitaban sí o sí. Tenían que irse sí o sí. (Escribe y dice) “Algunos...”
<b>Maia:</b> Algunos porque necesitaban....
<b>Milena:</b> (Escribe y dicta) “Algunos inmigrantes venían por...” “Algunos inmigrantes venían por la protección y el beneficio que el gobierno ofrecía en avisos...” (Concluye y relea la frase).
<b>Maia:</b> Sí. Sí, algunos venían porque era linda y algunos venían por que necesitaban sí o sí... Acá hay una. (Lee del cuadernillo) “Por los transportes gratuitos desde Europa hasta Argentina”.
<b>Milena:</b> No, desde Europa no porque de ahí tenés que comprar el boleto.
Milena objeta.
<b>Maia:</b> (Continúa leyendo) “Y por las leyes que había en Argentina” que los hacían querer venir. Ahí, también por las leyes.
<b>Milena:</b> (Relee) “Algunos inmigrantes venían por la protección y el beneficio que el gobierno ofrecía en avisos publicitarios” (escribe) “como”. ... “Como el alojamiento...” También había muchas cosas. En la ley dice... (busca la Ley de inmigración en el cuadernillo).
<i>(Maia se ubica en la misma página).</i>
<b>Milena:</b> (Dice y escribe) “El alojamiento, la higiene...” Pero la higiene dentro del alojamiento. “La higiene.... “La higiene y...”
<b>Maia:</b> La higiene y el alojamiento....
<b>Milena:</b> “Por alojamiento, la higiene por necesidades de trabajo”.

**Maia:** *Porque en la tierra de dónde venían los inmigrantes ya habían... por ejemplo uno que no tiene trabajo y quiere trabajar pero en su tierra todos los trabajos que hay están todos ocupados y como no tenía trabajo vino a buscar trabajo. Tampoco hay mucho trabajo en Argentina, acá.*

**Milena:** *También algunos testimonios decían que venían porque algunos amigos o tíos; por ejemplo el que dijo que el tío venía re bien... lo que ganaba en un mes ganaba en días. Por consejos de otros inmigrantes que vinieron a la Argentina. “Porque los amigos o parientes o familiares les decían avisaban, les contaban sobre...” “por lo que familiares le contaban”. Eso.*

El análisis de la interacción entre los miembros de la otra pareja distante parece mostrar una forma de intercambio muy semejante: la mayor conduce proponiendo las ideas que son al mismo tiempo textualizadas y la menor copia o escribe al dictado de manera activa. Por momentos, ambas trabajan cooperativamente.

Julia dicta y escribe a la vez que mira cómo va escribiendo Anita. Responde cuando Anita pregunta por la ortografía de palabras y dicta la puntuación. Controla y asiste a su compañera menor para que siga escribiendo a la par.

En el siguiente fragmento, Julieta parece distinguir “trabajos asegurados” de “buscando trabajo”, es decir, llegar sin tenerlo. La distinción fue discutida a propósito de las causas de atracción y de la suerte de los inmigrantes. Cuando Julieta demanda un cambio de posición de Anita (a pesar de haber sido ella misma quien, en la acción, la puso en un lugar de pasividad), esta última muestra que no solo comprende el sentido de lo que dicta Julieta sino que también puede aportar a la construcción del texto. A partir de ese momento, en términos de ideas, las dos niñas están construyendo a la par.

Aparentemente, consideran que no es lo mismo abandonar un país por “persecuciones”, factor que ya fue mencionado y se asocia a “políticas y religiosas” —sobre las que han leído testimonios—, que hacerlo por la conquista de otro. Julieta concluye una formulación que fue aclarando en interacción con la más pequeña. Se decide por una que se adecua mejor a la sintaxis ya producida, algo que Anita no parece estar controlando especialmente en ese momento. La posición de ambas como autoras del texto queda demostrada al no intentar copiar las causas del afiche que está en el aula. Le dan una organización propia a su escrito y apelan al mismo solo para controlar que hayan nombrado todas las causas.

Julieta relee lo producido hasta el momento y no considera que Anita necesite participar de la relectura. Como consecuencia de la relectura parcial, Julieta evalúa lo producido conceptualizando los tópicos recorridos.

<b>Fragmento 7. Pareja distante J14 Ap2</b>
<b>Julieta:</b> “Las décadas siguientes”
<b>Anita:</b> “Décadas”.
<b>Julieta:</b> “Décadas siguientes hubo”.
<b>Anita:</b> ¿”Hubo” va así?
<b>Julieta:</b> Con be larga. “Hubo dos punto cero cero cero”. Seis ceros. Bueno “dos millones de personas. De personas. De”.
<b>Anita:</b> “De personas”.
<b>Julieta:</b> “Inmigrantes territorio”, eh... no, no, “inmigrantes habitando”.
<b>Anita:</b> ¿Con hache?
<b>Julieta:</b> Sí, con hache. “Habitando el territorio”.
<b>Anita:</b> “El territorio”.
<b>Julieta:</b> “El territorio argentino” con mayúscula y separado. “Por distintos...”
<b>Anita:</b> “Por distintos”.
<b>Julieta:</b> “Motivos”. “Coma dos puntos persecuciones políticas”.
<b>Anita:</b> “Políticas”.
<b>Julieta:</b> “O religiosas”. “Re li gio sas” (dicta silabeando). Perfecto (evaluando la escritura de Anita). “Coma por trabajo. Por trabajos asegurados”.
<b>Anita:</b> “Asegurados”.
<b>Julieta:</b> “Coma buscando trabajo coma” ¿Qué más? Vos también da ideas.
<b>Anita:</b> “Trabajo. Tierras”.
<b>Julieta:</b> Me gustó eso. “Trabajo, tierras, pobreza, guerra”.
<b>Anita:</b> “Guerra, por el hambre”.
<b>Julieta:</b> Lo que pasaba en el Imperio Turco, ¿Te acordás?
<b>Anita:</b> Si.
<b>Julieta:</b> ¿Cómo ponemos? Lo que pasaba en el Imperio Turco y en el Líbano, los turcos con el Líbano que conquistaban el territorio, pero ¿cómo ponemos?... “Estaban conquistados por otros”.
<b>Anita:</b> “En algunos territorios ¿gobernaban? otras personas”.
<b>Julieta:</b> Yo estaba pensando poner otra cosa. “Porque su país estaba conquistado”.
<b>Anita:</b> Y lo ponemos.
<b>Julieta:</b> Para no borrar tanto, Anita. “En algunos territorios”. “Algunos”, no “En algunos”. “Algunos territorios estaban conquistados. Conquistados coma”. Más cosas tenemos que seguir poniendo. Pará. Ah. El señor de la Sociedad Española dijo que por hambre y por pobreza. “Coma por hambre coma por pobreza”, eh... ¿qué más...? Le ponemos también que venían por familiares.



<b>Anita:</b> Dale.
<b>Julieta:</b> “Por cartas que les enviaban”
<b>Anita:</b> ¿Con hache “enviaban”?
<b>Julieta:</b> “Enviaban sus familiares”
<b>Anita:</b> (Escribe “henviaban”) ¿Y ahora?
<b>Julieta:</b> No, no, no, no. Pará que te borro acá. No va con hache. Hay una cosita. Así así así. Está media chueca.
<b>Anita:</b> Allá tenemos algunas (se refiere a que las causas están anotadas en un afiches disponible en el aula).
<b>Julieta:</b> Las mencioné todas, Anita, esas. Una sola nos falta “y persecuciones. Poné y”. “Y por los beneficios que” “Beneficios que les brindaba”. ¿Los beneficios esos de tierras se los brindaba la ley?
<b>Anita:</b> Cuando llegaban les daban.
<b>Julieta:</b> A algunos. “Por beneficios que les brindaban la ley” ¿Por dónde vas? “Brindaban la ley de inmigración y el gobierno”.
...
<b>Julieta:</b> Si. (Relee en voz casi baja) No, no, no. ¿Por dónde vas? “Les brindaba la ley de inmigración y el gobierno coma. Gobierno como tierras coma. Tierras coma barcos rápidos, paz, justicia. Paz, justicia, bienestar coma defensa coma barcos rápidos” que dijiste vos.
<b>Anita:</b> “Defensas”.
No obstante la posición de Julieta, Anita completa la relectura de su par mayor.
<b>Julieta:</b> “Defensas”. “Defensas”, ehh.
<b>Anita:</b> “Defensas”.
<b>Julieta:</b> Acá cuántos vinieron y por qué vinieron. Acá pusimos todo lo que le brinda el gobierno. ¿Alguna cosa más?
<b>Anita:</b> No.

En todos los fragmentos se puede apreciar que la menor es siempre quien interroga por la ortografía y, en ocasiones, la mayor se anticipa al posible error, avisando a su par. No sucede lo mismo con la puntuación, que siempre queda a cargo de la mayor, quien indica qué y dónde colocar (sin que exista un pedido de la menor).

Tanto la experiencia de escritura en sí misma como la consulta a las fuentes que se despliega durante la producción son prácticas de escritura “auténtica” o

“de autor”, en el sentido de que el texto resultante no es copia de ninguno de los trabajados a lo largo de la secuencia, salvo en algunos fragmentos puntuales que se engarzan de manera propia para dar lugar a una nueva unidad. Nos hemos explayado sobre este punto en un párrafo precedente. Resaltemos que Maia y Ana Paula, las menores de ambas parejas, están participando de esa valiosa práctica de escritura y el hecho no es poco relevante. En efecto: a menos que los chicos vivan en hogares donde la escritura forme parte de vida cotidiana (hijos de periodistas, docentes, investigadores...), no es muy probable que presencien la producción de un texto genuino y menos aún que se involucren en la misma. Así, Milena y Julieta, las mayores de las parejas, funcionan como lo harían dos adultos que, en la acción, comparten la escritura con un discípulo y hacen por ellos lo que consideran que aún no están en condiciones de hacer por sí mismos, a la vez que incluyen al otro con distintos gestos —por ejemplo, esperar que termine de escribir, indicar dónde ubicar una fuente, evitar que escriba con errores—. En paralelo, las mayores también despliegan prácticas que no incluyen a las menores, como si consideraran que no es necesario que las pequeñas siempre tengan que estar atentas y participando. Sin duda, su experiencia como alumnas —más prolongada que la de las menores— podría explicar tanto lo que le evitan a las pequeñas como lo que ya comparten. En otras condiciones didácticas o con un recorrido diferente previo a la secuencia, el contrato podría ser otro.

### *Textualización entre pares próximos*

Para el análisis de la interacción entre los pares próximos contamos con el registro de José y Analía. Este muestra una dinámica totalmente diferente a la de las parejas precedentes: ambos miembros del equipo se hacen cargo tanto de la generación de las ideas —que además, en muchos casos no es inmediata— como de su textualización —con mayor interacción para negociar el texto intentado—.

Analía (4.º) y José (3.º) negocian el texto producido desde las primeras líneas hasta el final del escrito. En el inicio del intercambio, José propone una idea sobre el crecimiento de la población que los conduce a consultar una fuente (gráfico de crecimiento poblacional). José propone una estrategia (sacar la cuenta) para vincular la fuente con la idea con la que fueron al texto, pero Analía la desestima en la acción. Lo invita a poner en relación el gráfico consultado con sus propios conocimientos e intenta comenzar a textualizar. Inmediatamente

José continúa, completa el intento de textualización de su compañera y luego dicta. Ambos escriben. José invita a volver a consultar la fuente, pero Analía escribe sin verbalizar y luego dicta a José su texto ya formulado.

<b>Fragmento 8. Pareja próx. Js3 A14</b>
<b>José:</b> <i>Este... fueron más, los españoles.</i>
<i>(Ambos miran los gráficos de barra sobre crecimiento de la población).</i>
<b>José:</b> <i>¿Y por qué no hacemos la cuenta?</i>
<b>Analía:</b> <i>¿Vos te acordás por qué vinieron más varones que mujeres?</i>
<b>José:</b> <i>No me acuerdo.</i>
<b>Analía:</b> <i>“Porque los varones ...”</i>
<b>José:</b> <i>Vinieron primero y después fueron a buscar a sus familias. (Le dicta a Analía) “Porque los varones vinieron primero y fueron a buscar a sus familias”.</i>
<i>(Ambos escriben)</i>
<b>José:</b> <i>Mirá, Analía, este tiene más. El español. (Señala el gráfico)</i>
<b>Analía:</b> <i>(Sigue escribiendo). “En los años vinieron más varones que mujeres porque los hombres vinieron primero y después fueron a buscar a su familia”.</i>
...

Hacia el final de la escritura, al día siguiente, ambos releen “en paralelo” el mismo sector de un texto fuente. José parece resaltar una idea de la fuente —“Chacareros e inmigrantes”— que resulta pertinente porque están escribiendo sobre los actores. Pero no se detienen a escribir y continúan leyendo. Analía propone copiar. José desestima en la acción la propuesta de copia y formula de otro modo la idea que acaba de leer. Analía continúa la idea de José sin “copiar”, tal como acaba de proponer, y José hace lo propio pero remitiendo a otro sujeto (los nativos). Por el momento, no escriben. Como los chicos muestran signos de cansancio, la docente se acerca para ayudar con la relectura de la fuente. Entonces Analía reformula la idea y José la continúa, nuevamente, cambia el objeto. Analía interpreta la idea de José: su último enunciado se refiere al centro, no a los barrios alejados. La docente los ayuda sintetizando. Analía sigue la idea de la docente con una comparación. Entonces la maestra los invita a textualizar. José intenta una formulación, Analía reformula parcialmente, José sigue y comienza a dictar, Analía continúa dictando y escribe, José concluye el dictado del enunciado, Analía objeta en la

acción proponiendo una alternativa, José vuelve a objetar y dicta la formulación definitiva. Es decir, lo que finalmente queda escrito es producto de una negociación turno a turno entre los dos niños.

<b>Fragmento 9. Pareja próx. Js3 A14</b>
<i>(Ambos releen susurrando en “Una sociedad diversa”: “en las ciudades numerosos inmigrantes trabajaron al comienzo por un sueldo, pero aspiraban a dejar de ser asalariados; consideraban que lo ideal era instalarse un tallercito o un negocio, trabajar por cuenta propia. También les interesaba dejar de ser inquilino y abandonar los “conventillos” que eran el primer destino de casi todos los que llegaban. Casi todos buscaron la oportunidad de comprarse un terrenito en cuotas e ir construyendo de a poco la “casa propia”, no en las zonas céntricas de cada ciudad, sino en los nuevos barrios más alejados, a los que se podía acceder gracias al tranvía. En las zonas rurales, muchos chacareros inmigrantes echaron raíces en estas tierras. Pocos años después...”</i>
<b>José:</b> <i>(Interrumpe enfático.) ¡Chacareros e inmigrantes!</i>
<b>Analía:</b> <i>Que pensaban que tenían que hacerse, buscar sus casas</i>
<i>(Continúan leyendo: “En las zonas rurales, muchos chacareros inmigrantes echaron raíces en estas tierras. Pocos años después tenían claros sus intereses y se organizaron para defenderlos. En épocas de buenos precios, los chacareros podían mantenerse, pero, cuando caía el precio del grano y los alquileres seguían subiendo, la situación se volvía insostenible.”</i>
<b>Analía:</b> <i>Podemos copiar.</i>
<b>José:</b> <i>Pensaban que era mejor irse a un lado.</i>
<b>Analía:</b> <i>Sí, lo que dice ahí que pensaban mejor irse a vivir lejos.</i>
<b>José:</b> <i>Que eran raros. Los de acá. Porque vestían diferente.</i>
<i>(Ambos muestran signos de cansancio.)</i>
<b>Docente:</b> <i>¿Los ayudo? Vamos a leer esto que dice ella. “Casi todos buscaron la oportunidad de comprarse un terrenito en cuotas e ir construyendo de a poco la “casa propia”, no en las zonas céntricas de cada ciudad, sino en los nuevos barrios más alejados, a los que se podía acceder gracias al tranvía”.</i>
<b>Analía:</b> <i>Ah.</i>
<b>Docente:</b> <i>Entonces, ¿qué pensaban?</i>
<b>Analía:</b> <i>Que era mejor ir más lejos, ir a barrios más lejanos.</i>
<b>José:</b> <i>Porque llegaba el tranvía. Ahí estaba más caro.</i>
<b>Analía:</b> <i>Sí, en el céntrico.</i>
<b>Docente:</b> <i>En el barrio más alejado sale más barato entonces se las podían comprar.</i>
<b>Analía:</b> <i>Era como un alquiler.</i>
<b>Docente:</b> <i>Bueno, ¿cómo pondrían qué pensaban los inmigrantes?</i>

<i><b>José:</b> Pensaban que se tenían que ir a los barrios más lejanos porque salían las casas más baratas.</i>
<i><b>Analia:</b> Casi igual, pensaban los inmigrantes que se podían ir a los barrios más lejanos para comprarse casas.</i>
<i><b>José:</b> Casas más baratas, porque había casas más baratas. “Los inmigrantes pensaban”</i>
<i><b>Analia:</b> “Los inmigrantes, pensaban los inmigrantes que era mejor ir a los barrios más lejanos” (Mientras dicta va escribiendo “Pensaron los inmigrantes que era mejor... ir a los barrios más lejanos...”)</i>
<i><b>José:</b> “Porque los terrenitos, los terrenos salían más baratos”.</i>
<i><b>Analia:</b> Las casas.</i>
<i><b>José:</b> Las casas no, porque no venían con casas. Los terrenos para hacer las casas. “porque los terrenos salían más baratos”.</i>

En esta pareja no se registran preguntas, consultas ni señalamientos sobre ortografía. No sucede lo mismo con la puntuación, que, a diferencia de las parejas anteriores, se propone y se negocia, no se indica directamente.

En el análisis del registro de interacción completo no encontramos momentos en los que trabajen en paralelo, produciendo cada uno escrituras que no tienen en cuenta las ideas del otro. Ambos niños:

- Releen y comentan el texto fuente.
- En muchas oportunidades generan ideas sobre lo que quieren escribir antes de formularlas y las negocian.
- Uno propone una estrategia de escritura que su par desestima en la acción con otra propuesta, que a su vez el primero acepta también en la acción.
- Uno y otro proponen ideas diferentes pero complementarias de manera sucesiva hasta arribar a un acuerdo.
- Se explican una idea entre ambos en turnos sucesivos.
- Completan entre ambos, en turnos sucesivos, una idea expresada inicialmente de manera incompleta o diferente, intentan textualizaciones hasta comenzar a dictar la formulación definitiva.

En esta pareja también encontramos una prácticas de escritura “auténtica” o “de autor” en el mismo sentido que mencionamos antes, pero en este caso ambos participan complementariamente de la escritura.

La descripción de las interacciones es muy diferente a la de las parejas distantes, en las que el mayor genera y formula la idea al mismo tiempo que escribe y dicta a su par menor. No obstante la posición cognitivamente activa de las pares menores que hemos mostrado en las interacciones precedentes, es evidente que los intercambios entre los pares próximos son diferentes. Podríamos decir que en este último caso, ambos se sienten igualmente autorizados a negociar el texto desde su ideación hasta su textualización final porque las operaciones que realizan sobre el texto son las mismas, en turnos complementarios.

Pareciera que la diferencia en la interacción podría atribuirse a la distancia/proximidad entre los participantes. Se podría objetar —y es válido— que no se cuenta con material suficiente para generalizar. Sin embargo, hay un aspecto que es indiscutible: no se trata de rasgos “casuales” de las niñas mayores y menores porque unas y otras trabajan de manera muy semejante. Tampoco se trata de que se dirijan de manera apacible y amable ante las menores por condiciones meramente personales. Hemos visto que las mayores conducen la escritura y abren el juego a las menores de la misma manera, y las menores se incluyen del mismo modo. Al menos para la situación de escritura descrita bajo las condiciones especificadas, la forma de agrupamiento en parejas próximas parece promover un intercambio más horizontal para ambos miembros del equipo, tal como se ha comprobado en investigaciones precedentes a propósito de la alfabetización inicial. No obstante, si un docente no tuviese oportunidad de agrupar a los niños de este modo, queda evidenciado que los menores también aprenden en otras formas de agrupamiento entre pares distantes. Todo ello, a condición de que los mayores consideren que sus pares menores son capaces de involucrarse en los contenidos que están en juego, algo que se vio facilitado por la dinámica de la secuencia como totalidad, no solo por la tarea que se está analizando.

Otras condiciones, también desarrolladas en la secuencia, son comunes a todas las formas de agrupamiento: los chicos están autorizados a escribir “todo lo que aprendieron sobre el tema” sin la expectativa de ser calificados favorable o desfavorablemente, sino para sintetizar sobre el papel las mismas ideas que, como en toda la secuencia, pueden seguir discutiendo entre todos.

### ***Revisión, relecturas y reescrituras***

Una vez que una idea se ha formulado en lenguaje escrito y se ha grabado sobre el papel (o la pantalla), el pensamiento queda externalizado y se puede analizar: ¿expresa lo que se está pensando?, ¿es realmente así o dudamos de la idea?, ¿está completo?, ¿es necesario aclarar algo?, ¿sería mejor ser más específico?

Además de una práctica de escritura, la relectura y eventual modificación de un fragmento que se acaba de escribir o de un texto que se considera concluido es en sí misma una tarea de autoevaluación. Los autores evalúan el resultado de la escritura en función de los objetivos del escrito, y la coherencia del contenido, en función de la situación. Por eso, al igual que todo el proceso de escritura, la revisión no opera siempre del mismo modo.

Recordemos cuál es el objetivo y la situación de escritura en este caso. Se trata de “explicar-se” todo lo que se sabe sobre el tema, una situación a medio camino entre lo público y lo privado. La docente supo comunicar muy bien que ella no se constituiría en evaluadora de las producciones y que las parejas tenían la responsabilidad de seleccionar la información de cualquiera de las fuentes compartidas durante el proceso, así como de apelar a las propias ideas para organizarlas de manera coherente. Todos los adultos se pusieron a disposición de los niños para ayudarlos en su trabajo acercándoles fuentes, repreguntando sobre pasajes que parecían opacos, señalando informaciones que podrían ser de utilidad, siempre siguiendo el hilo de pensamiento que los chicos van proponiéndose. Sin embargo, no se trata de un escrito totalmente privado, porque se da por sentado que todos los participantes del aula están autorizados a leerlo. Ahora bien, estos participantes también conocen el tema, por lo tanto, los autores podrían considerar que algunas informaciones no son necesarias porque ya son compartidas.

Hemos mencionado que tanto la práctica de planificación como la de revisión son novedosas para todos los chicos. Vimos que la primera no está presente en absoluto; no pasa lo mismo con la revisión. Para ver de qué modo intentaremos comprender cuándo, por qué y para qué se revisa, si se lo hace a medida que se va escribiendo o al concluir qué partes, si se atiende a problemas presentes de cualquier escritura —como la ortografía y la puntuación— o si también se tiene en cuenta el contenido y la organización del escrito.

Como dijimos, el texto de Santiago y Stefanía no fue revisado local o globalmente, ni siquiera cuando la docente intervino para señalar algún problema.

José y Analía realizan tres agregados, siempre como consecuencia de una intervención específica de la docente. Agregan a continuación de lo escrito, después de varios intercambios e intentos de textualización que negocian entre los miembros de la pareja luego de la primera intervención de la docente. Siempre usan llamadas al pie que, con ayuda de la docente, aprendieron a usar para el primer agregado.

<b>Agregado 1.</b>
En los años de los inmigrantes creció más la población rural y también la urbana.
<b>Agregado 2.</b> (Ver el proceso en el fragmento 14)
Los inmigrantes decidieron dejar su país por las guerra [...] y por la familia para ayudar a la familia en el dinero y por el trabajo la familia.

El intercambio a propósito de la modificación de este fragmento muestra el origen de ideas que aparecen en la producción final y que no se condicen acabadamente con los contenidos enseñados. En el siguiente fragmento la docente solicita a José y Analía que aclaren a qué se refieren con dejar el país de origen “por la familia”. La respuesta que expresa José parece suponer que los inmigrantes de aquel momento venían para mandar dinero a su familia en Europa, algo que es una práctica frecuente en la actualidad para los inmigrantes de países sudamericanos. Si bien era usual que algunos inmigrantes mandasen pasajes a sus compatriotas para que viajaran, no se cuenta con registros de que el envío de dinero para sostener a las familias en el país de origen fuese algo habitual, tal como sucede en la actualidad. Entre los dos miembros del equipo intentan una explicación construida desde un tiempo anterior en el que justifican el porqué de la necesidad de enviar dinero, sin considerar la circunstancia histórica estudiada, hasta que se deciden por una formulación que no incorpora el envío de dinero y de este modo eluden parte del problema.

<b>Fragmento 14. Pareja próx. Js3 A14</b>
<b>José:</b> Esta pregunta no la entiendo. (Se refiere a que en la página la docente señaló “¿cómo es eso que decidieron dejar su país por la familia?”).
<b>Docente:</b> Bueno, tienen que leer lo que escribieron para ver a qué se refiere.



<i><b>Analía:</b> “Creció más la población rural y también la urbana. En los primeros años vinieron más varones que mujeres porque los hombres vinieron primero y después fueron a buscar a su familia. Los inmigrantes decidieron dejar su país por las guerras por las enfermedades por la pobreza, y por las persecuciones y por la familia”.</i>
<i><b>José:</b> Porque tenían familiares en Buenos Aires. Para buscar dinero para la familia. Ellos se vinieron para la familia.</i>
<i><b>Analía:</b> Argentina le mandaba dinero a los inmigrantes. ...</i>
<i><b>José:</b> Acá lo ponemos, entonces queda bien acá (coloca un asterisco en “y por la familia” y señala el pie de la página). ¿”Porque le mandaban dinero a la familia”?</i>
<i><b>Analía:</b> “Por”</i>
<i><b>José:</b> ¿Dinero para la familia?, ¿no?</i>
<i><b>Analía:</b> Hay que explicar.</i>
<i><b>José:</b> Porque le mandaban dinero para la familia, por dinero para la familia.</i>
<i>(Silencio, dudan)</i>
<i><b>José:</b> Porque iban a trabajar, no sé. No sé. En su país, y por ahí no tenían plata no tenían trabajo.</i>
<i><b>Analía:</b> Porque capaz que no tenían dinero para llevar a toda la familia. No había trabajo.</i>
<i><b>José:</b> Porque había mucha gente.</i>
<i><b>Analía:</b> Porque había la mano, porque no se podía trabajar.</i>
<i><b>José:</b> Porque por ahí tenían el padre así como enfermo entonces el hijo iba a buscar dinero a otro lugar.</i>
<i><b>Analía:</b> Para comprar el remedio.</i>
<i><b>José:</b> Para ayudar a su familia.</i>
<i><b>Analía:</b> Ponemos “por la familia”.</i>
<i><b>José:</b> “Para ayudar a la familia”. Ponemos punto y “para ayudar a la familia. Dale, punto, ahí ya tenía punto.</i>
<i><b>Analía:</b> (Escribe y dice) “Para ayudar a la familia”. ¿Y ahí quedó bien?</i>
<i>Inmediatamente Analía solicita evaluación.</i>
<i><b>Analía:</b> “Para ayudar a la familia”. Para ayudar en la familia (escribe)</i>
<i><b>José:</b> “En el trabajo”.</i>
<i><b>Analía:</b> (Escribe “Para ayudar a la familia en el dinero”)</i>
<i><b>José:</b> De la Argentina a Europa se lleva el dinero.</i>
<i>“Para ayudar a la familia en el dinero”</i>
<b>Agregado 3</b>
<i>Vinieron muchos inmigrantes por comunicación. <u>Porque unos a otros se mandaban cartas para ir a la Argentina</u></i>

Solo en el tercer caso José y Analía sienten la necesidad de releer lo modificado. En el siguiente fragmento, José formula una idea ante el pedido de aclaración de un enunciado por parte de la docente e inmediatamente los dos colaboran enunciando varios textos intentados hasta arribar a “Porque unos a otros se comunicaban para ir a la Argentina”, que insertan con una llamada al pie. Analía relea (sin intervención de la docente) la frase precedente y la que acaban de escribir, en un claro intento de controlar el sentido del todo una vez que se introduce una nueva parte. Entonces José advierte que no han dejado claro que se trataba de comunicación “por carta”. De manera colaborativa, turno a turno, eligen el término que suprimirán —“comunicación”— para reemplazarlo por “se mandaban cartas”, es decir, especifican la forma de comunicación, tan diferente a la actual. En este caso, al hilo de la nueva textualización, la revisión va más allá del agregado para precisar una idea que quedó expresada de un modo vago.

<b>Fragmento 15. Pareja próx. Js4 AL3. Proceso agregado 3.</b>
<b>Docente:</b> A ver, ¿qué habían puesto ustedes. (Lee) “Vinieron muchos inmigrantes por comunicación”. Y acá la pregunta es “¿qué quiere decir por comunicación?”, ¿qué habían querido poner ustedes?
<b>Analía:</b> Te doy un ejemplo, en España, para llegar a Argentina, un amigo le comunicaba al otro para que si quería trabajar, si había mucho trabajo.
<b>Docente:</b> Entiendo. A ver ¿cómo lo arreglan así queda más claro? ¿Cómo explican eso? Dice “Vinieron muchos inmigrantes por comunicación”.
<b>José:</b> Porque le mandaban unos a otros una carta.
<b>Analía:</b> Ponemos punto.
<b>José:</b> “Porque unos a otros le mandaban cartas”,
<b>Analía:</b> (Comienza a escribir “Porque unos a otros”)
<b>José:</b> “Porque unos a otros se mandaban”.
<b>Analía:</b> “O se comunicaban”
<b>José:</b> “Se mandaban cartas”
<b>Analía:</b> “Se co-mu-ni-caban diciéndose unos a otros” (Escribe “Porque unos a otros se comunicaban”) “Para”
<b>José:</b> “Para ir a la Argentina”.
<b>Analía:</b> Ahí está (Escribió “Porque unos a otros se comunicaban para ir a la Argentina”).
<b>Analía:</b> “Vinieron muchos inmigrantes por comunicación. Porque unos a otros se comunicaban para ir a la Argentina”.
<b>José:</b> Por carta.

<i>Analia: Podemos borrar lo que yo puse de la comunicación.</i>
<i>José: Borrá “comunicación”.</i>
<i>Analia: (Borra “comunicación”)</i>
<i>José: Ahí, “mandaban cartas”.</i>
<i>José: “Mandaban cartas para ir a la Argentina”, no, “a Buenos Aires”.</i>
<i>Analia: (Deja escrito “Porque unos a otros se mandaban cartas para ir a la Argentina”)</i>
<i>José:(Lee) “Vinieron muchos inmigrantes por comunicación. Porque unos a otros se mandaban cartas para ir a la Argentina”</i>

Nótese que los tres agregados conducen a producir un texto con cierta agramaticalidad que no existía en la formulación inicial y que no es modificada por la relectura. Sin duda, no se trata de niños que tienen dificultades con la formulación de sus ideas en lenguaje escrito. Pareciera que no solo no consideran aún la necesidad de relectura sino que, cuando excepcionalmente lo hacen, la función no es ajustar el texto en forma sino solo asegurarse de que el contenido quede claro para ellos mismos y para otros que ya conocen el tema.

Julieta y Ana Paula también realizan tres agregados, en todos los casos por intervención de la docente. Para el primero, la maestra señala una contradicción que se encuentra entre dos párrafos discontinuos. Su intervención es interesante porque conduce a una aclaración sobre el primer párrafo que evita la generalización tanto de las promesas (“Mucho de lo que les habían prometido no se cumplió”) como del maltrato (“y en algunos casos los maltrataban”). Además, tienen que decidir dónde colocar el enunciado que, como en los casos anteriores, intentaron formular varias veces hasta completarlo satisfactoriamente. Para ello releen lo ya producido, una práctica que no vimos en la pareja anterior, y sin verbalización alguna, deciden un lugar intermedio entre el primero y el segundo término de la contradicción. Es decir, es un agregado que no se produce a continuación de lo escrito sino en el interior de dos fragmentos cuya coherencia fue inicialmente cuestionada.

<i><b>Fragmento 16.</b> (Proceso agregado 4)</i>
<i><b>Docente:</b> Primero dice... Acá mencionaban que el gobierno les daba tierra, paz, justicia pero en la parte que sigue dicen que los maltrataban. Estas dos ideas parecen contradictorias ¿lo podrían explicar mejor?</i>
<i><b>Julieta:</b> Que le prometían algo y no lo cumplían...eh ... como le ponemos?</i>

<b>Analia:</b> Los maltrataban.
<b>Julietta:</b> Pasaba ambas cosas... En cada país habían puesto como un puestito... que decía que les decían ... les daban un folleto que decía que les daban paz, bienestar, comida .
<b>Docente:</b> ¿Entonces cómo podemos poner todo esto?
<b>Julietta:</b> Le hacían promesas que iban a tener... Todo lo que dijimos... Pero al llegar a la Argentina se encontraron que lo prometido era todo lo contrario.
<b>Analia:</b> Había cosas...
<b>Julietta:</b> Ponemos... mucho de lo que le habían prometido no fue verdad. Y en algunos casos los maltrataban.
<b>Julietta:</b> (Dicta sin escribir) “Mucho de lo que les habían prometido no se cumplió y en algunos casos...” ¿Dónde?
(Ambas niñas releen en silencio)
<b>Julietta:</b> (Señala con el dedo “Varias personas se adaptaron fácilmente” y coloca la llamada antes del enunciado) (Escribe) “Mucho de lo que les habían prometido no se cumplió y en algunos casos los maltrataban”.
<b>Agregado 4.</b>
...y por los beneficios que les brindaba la ley de inmigración y el gobierno como tierra, paz, justicia, bienestar, defensa, barcos rápidos. En el año 1914 la población urbana creció 4.152.400 y la rural 3.727.900 pero en los años 1869 y 1893 la población rural creció más que la población urbana. <u>Mucho de lo que les habían prometido no se cumplió y en algunos casos los maltrataban.</u> Varias personas se adaptaron fácilmente porque como eran pobres y estaban acostumbrados a vivir con maltratos pero otras personas que estaban acostumbradas a que las trataran bien les costó bastante adaptarse a sus nuevas vidas de empleados para arar, cosechar, plantar, etcétera.

Los dos agregados siguientes también se producen como respuesta a una intervención de la docente, que señala una generalización incorrecta: todos los inmigrantes vivían en conventillos/todos los nativos se sintieron sorprendidos, frustrados y decepcionados. En ambos casos las chicas resuelven con un agregado al final del párrafo, dos oraciones con estructura sintáctica similar: no todos... algunos/solo... Al igual que en los otros casos, la escritura se resuelve después de negociar la idea y la textualización.

<b>Fragmento 17. Pareja dis. J14 AP2. (Proceso agregado 7).</b>
<b>Docente:</b> ¿Todos fueron a vivir a los conventillos?
<b>Julietta:</b> No, todos no, porque algunos tenían trabajos asegurados... En las zonas rurales o también en las zonas alejadas...
<b>Analia:</b> Algunos fueron a trabajar al campo.
<b>Julietta:</b> A las zonas rurales y otros a los barrios alejados. ¿Nombramos algunos de los barrios?

<i>Analia: No. (Relee) “Vivían todos juntos en un conventillo...”</i>
<i>Julieta: No todos, no todos fueron a vivir a los conventillos.</i>
<b>Agregado 5.</b>
Vivían todos juntos en los conventillos. Compartían el patio, el baño y tenían que aprender a vivir en armonía porque vivían todos juntos en un conventillo que era un lugar donde se alquilaban cuartos para las flías. <u>No todos fueron a vivir a los conventillos, algunos fueron a trabajar a las zonas rurales y otros a barrios alejados.</u>
<b>Agregado 6.</b>
Los argentinos al ver que llegaban del puerto tantas personas extranjeras se sintieron sorprendidos, frustrados y decepcionados del gobierno. <u>No todos los argentinos solo los pobres nativos de la Argentina.</u>

Julieta y Ana Paula no revisan por sí solas, sino cuando el adulto les señala una idea contradictoria o generalizaciones excesivas. Sin embargo, puestas a revisar, se comprometen negociando tanto la idea como la textualización de su escrito, sin mostrar en ningún momento que responden exclusivamente al pedido de la docente. Por el contrario, una vez comenzado el proceso, la maestra queda fuera de la negociación entre las alumnas que hacen propia la observación. Igual que en la pareja anterior, la forma de la escritura (la sintaxis, fundamentalmente) no las ocupa. Pareciera que para las niñas es suficiente con que la idea aparezca en el escrito. Esto puede deberse a la falta de práctica de relectura, pero también a la idea compartida en este momento en relación con la tarea: se trata de escritos que no serán publicados y que permanecerán en la intimidad del aula, compartidos con otros que conocen muy bien el tema. De hecho, las niñas pueden releer para tomar decisiones (lo hicieron para ubicar el primer agregado) pero no releen para pulir la forma del lenguaje escrito.

Milena es la única que relee local y globalmente para evaluar lo producido sin injerencia de la docente, pero las relecturas provocan modificaciones solo cuando parten de intervenciones de la maestra. La primera es un agregado sobre las causas de atracción que quedan, en principio, indiferenciadas con las de expulsión. El episodio ha sido citado en el fragmento 6, donde Maia proyecta las ideas del presente sobre el pasado y en el cual la conducción de Milena deja lugar a alguna formulación compartida del texto. Recordemos que para resolver este párrafo, Milena apela a cuatro fuentes diferentes para terminar de expresar una idea cuya formulación es sostenida por ambas.

**Agregado 7. Pareja dis. MI66 M1** (Ver proceso en fragmento 6)

Durante esos años la inmigración europea y asiática crecía de gran manera, que se duplicaron la población = La mayoría venían en busca de trabajo y la otra venían por familiares, persecuciones, pobreza, hambre, por conquista en sus países. En algunos testimonios se puede comprobar por qué vinieron a la Argentina, como el testimonio de: Hipólito Fernández, Giuseppe Frizzera, Hilda Fischer, El maestro italiano y Enrique Dickman.

Algunos inmigrantes venían por la protección y el beneficio que el gobierno ofrecía en avisos publicitarios como el alojamiento y la higiene, por el trabajo que ofrecían y por lo que familiares le contaban.

Cuando venía venían a la Argentina recibían la Ley de Inmigración y también un alojamiento en el Hotel de Inmigrante durante 5 días.

Cuando llegaban a la Argentina algunos encontraban trabajo rápido y otros ya tenían asegurado, algunos volvían a su país por decepción al no encontrar lo que querían.

El segundo agregado lo realizan a propósito del interrogante de la docente sobre el sentido de citar la Ley en el pasaje precedente del texto. Las chicas responden con una llamada en la que aclaran su función pero donde la confunden con el *Manual del Inmigrante Italiano*, es decir, otro texto institucional.

**Agregado 8. Pareja dis. MI66 M1**

Cuando venía venían a la Argentina recibían la Ley de Inmigración y también un alojamiento en el Hotel de Inmigrante durante 5 días.

La Ley de Inmigrante servía para indicar a cada pasajero como debía seguir cada artículo desde que embarcaba hasta que sea alojado en el Hotel de Inmigrante que pasaría 5 días en esos días conseguir trabajo y donde vivir.

Cuando llegaban a la Argentina algunos encontraban trabajo rápido y otros ya tenían asegurado, algunos volvían a su país por decepción al no encontrar lo que querían.

El último agregado es el más complejo (y el primero que elaboran). Milena hace una lectura completa de lo producido que concluye con la suerte de los distintos inmigrantes. Allí advierten que no han dado respuesta a la intervención central, “¿Quiénes y por qué pensaban diferente?”. Producen un enunciado en el cual incluyen a todos bajo el denominador común de “pensar diferente” para luego desagregarlo en la perspectiva de “los pobres”, por un lado, y “los políticos y propietarios”, por otro. Milena relee mientras Maia espera y advierte que no han mencionado a “los nativos”. Pareciera que no notan que todos los sujetos antes mencionados (no inmigrantes) son nativos. El enunciado que producen sobre los nativos apunta directamente al trato que algunos de estos propiciaban a los extranjeros.

<b>Fragmento 18. Pareja dis. M166 M1</b>
<i>(Milena relee por su propia iniciativa y en voz muy baja “Los que pensaban diferente eran los sectores pobres, los políticos y los grandes propietarios. Los pobres pensaba que corrían peligro sus puesto de trabajo y ¿pensaban? que el gobierno daba mayores derechos y beneficios a los inmigrantes que a los nacidos en el país. Los Políticos y los grandes propietarios estaban satisfechos con la llegada de los nuevos empleados a la cosecha, a la economía de exportación a otros países y como se vería a la Argentina a personas que están planeando viajar para inmigrar a otro país.”.</i>
<b>Milena:</b> <i>Y no pusimos algo de los nativos...</i>
<b>Maia:</b> <i>“Empezaron”. Que no les gustaba.</i>
<b>Milena:</b> <i>“A quejarse”.</i>
<b>Maia:</b> <i>“A quejarse”... Despre... desprecie...</i>
<b>Milena:</b> <i>“Despreciarlos”.</i>
<b>Maia:</b> <i>“En canciones”.</i>
<i>(Milena escribe “Los nativos”, tacha y escribe “Algunos nativos se quejaban”</i>
<i>(Maia copia lo que Milena escribió)</i>
<b>Milena:</b> <i>Se quejaban. Los nativos... Más derechos...</i>
<i>(Milena borra y Maia detiene su copia)</i>
<b>Maia:</b> <i>Más derechos que los... Algunos ponemos ahí. (Escribe) Algunos nativos.</i>
<b>Milena:</b> <i>No todos los nativos estaban en contra de los inmigrantes. Pero por eso pusimos algunos. “Algunos nativos vieron, al ver que los inmigrantes...”</i>
<b>Maia:</b> <i>“Les daban más”</i>
<b>Milena:</b> <i>“Algunos nativos al ver que los inmigrantes tenían más derechos”</i>
<b>Maia:</b> <i>“Que los pobres_</i>
<b>Milena:</b> <i>“Que los pobres y que el gobierno les daba todo...”</i>
<b>Agregado 9.</b>
<p>Los que pensaban diferente eran los sectores pobres, los políticos y los grandes propietarios. Los pobres pensaba que corrían peligro sus puesto de trabajo y ¿pensaban? que el gobierno daba mayores derechos y beneficios a los inmigrantes que a los nacidos en el país. Los Políticos y los grandes propietarios estaban satisfechos con la llegada de los nuevos empleados a la cosecha, a la economía de exportación a otros países y como se vería a la Argentina a personas que están planeando viajar para inmigrar a otro país.</p> <p>Los nativos-Algunos nativos al ver que los inmigrantes tenían más derechos que los pobres y que el gobierno les daba todo empezaron a quejarse y despreciarlos en canciones y poesías</p>

Milena y Maia son la pareja más avanzada en la práctica de revisión, con evidente conducción de Milena pero, al igual que en todo el proceso, con el apoyo de Maia sosteniendo las ideas de su par mayor. Sin duda la diferencia fundamental es que Milena siente la necesidad de releer lo que escribe y eso

la conduce a evaluar permanentemente lo que está pensando. La evaluación de lo producido no proviene, entonces, solo de los comentarios de la docente. Es además quien, en una oportunidad, agrega texto y vuelve a agregar una vez que relee lo modificado. Del mismo modo que todas las parejas, no atienden a problemas de forma, presentes en cualquier escritura, sino al contenido del escrito.

En síntesis, la práctica de revisión es muy incipiente y solo una pareja relee por su propia iniciativa. Las modificaciones no eliminan texto ya producido y lo sustituyen en contadas ocasiones. Mayormente, lo expanden con agregados que casi siempre se introducen en el margen de los párrafos gráficos. Es decir, nunca reorganizan la sintaxis de una frase para introducir un agregado. Los mismos suponen generar cierta agramaticalidad que los chicos no consideran. Las razones pueden ser múltiples: no estiman que representan un problema de escritura, no advierten el problema por la escasa práctica de relectura de las modificaciones o dan por entendido que de todos modos “se entiende” porque todos saben del tema sobre el que se está escribiendo. Sin duda, lo “importante” desde la perspectiva de los autores son las ideas que quieren comunicar más que la forma de hacerlo, que solo es objeto de deliberación durante la textualización, no durante la revisión.

Podemos decir que los chicos están centrados en el contenido. Estos primeros intentos de relectura y revisión son extremadamente valiosos porque permiten salvar formulaciones parciales, evitar generalizaciones, expandir explicaciones, dar la voz a actores no mencionados, etc. Todas son modificaciones que comprometen a los autores con el contenido de Sociales.

## **Lo que los textos muestran y ocultan**

El análisis de las textualizaciones y revisiones también mostró que no todo lo que los niños intercambian queda plasmado en las escrituras. Se registran varias posibilidades.

En el fragmento 6 (dis. M166 M1) vimos que Maia sostiene una idea de inmigración como turismo que proyecta desde el presente y que no queda plasmada en el texto.

En el fragmento 14 (próx. Js4 A13), los intercambios muestran el origen de ideas que aparecen en la producción final y que no se condicen acabadamente con los contenidos enseñados, aunque tampoco se dejan ver en la escritura. Tanto en el caso de Maia y Milena como en el de José y Analía, las ideas no



enseñadas tienen el mismo origen: la proyección del presente sobre los hechos del pasado. Pero también existe la posibilidad de que los chicos comprendan mejor algunos aspectos del contenido de lo que sus textos muestran. Ya se trate de textualizaciones iniciales como de revisiones, es el pedido de mayor explicación de la docente el que promueve la expresión de las ideas infantiles.

En el siguiente fragmento advertimos que, en ocasiones, el texto no muestra todo lo que los chicos saben. En la producción final queda escrito: “Los ricos opinaban que con la inmigración iba a beneficiarlos más porque iban a tener más tierras, cosechadas por la cantidad de empleados para arar, cosechar, plantar, etc., más exportación de lana, trigo, maíz, etcétera. Otros de los que resultaron satisfechos fueron los políticos por cómo se veía a su país económicamente y todos los progresos que iban a tener con el aumento de la población”. La formulación no deja claro que las niñas saben que el territorio referido es la pampa húmeda, que ellas habitan; que el beneficio económico es una consecuencia del aumento de tierras cosechadas que a su vez supone mayor exportación, que las tierras necesitan ser explotadas (cosechadas) para producir ganancias, que las ganancias provenían del trigo, el maíz y la lana. Por su parte, saben que los políticos (entre quienes mencionan a Sarmiento y generalizan en “otros”, que da a entender que pensaban como él) consideraban que el progreso económico hacía ver de un modo diferente al país en el exterior y el hecho se vincula con los acuerdos internacionales.

<b>Fragmento 19. Pareja dist. Julieta 4.º y Ana Paula 3.º</b>
<b>Julieta:</b> <i>Pará. Ahora vamos a escribir todo sobre lo que pensaban los ricos. Los ricos opinaban que la inmigración iba a beneficiarlos ...más, porque ya tenían beneficios ellos. Tenían más gente trabajando ... y tenían más.</i>
<b>Anita:</b> <i>Tenían más tierras que todos. Acá decía. (Señala globalmente el texto fuente).</i>
<b>Julieta:</b> <i>Ahora estamos escribiendo sobre los ricos. Acá... dice... estas regiones (abre los brazos señalando el espacio circundante, como señalando que están incluidas en el “estas”) se desarrollaron gracias a la exportación ...</i>
<b>Anita:</b> <i>Porque ...al tener más inmigrantes ... más gente trabajando...</i>
<b>Julieta:</b> <i>(Interrumpe) Iban a tener más tierras....cosechadas ... más exportación.</i>
<b>Anita:</b> <i>Ya tenían más tierras.</i>
<b>Julieta:</b> <i>Ya tenían más tierras, eran ricos,...se beneficiaban porque las cosechaban, los inmigrantes las cosechaban...</i>

<i>Anita: Dictame.</i>
<b>Julieta:</b> “Porque iban a tener más tierras coma más exportación”
<b>Anita:</b> ¿Coma más exportación?
<b>Julieta:</b> Más tierras cosechaban, mas exportación hacían.
<i>(Julieta corrige la escritura de Anita, quien escribió “eportación”)</i>
<b>Anita:</b> Porque iban a tener más tierras más exportación (duda).
<b>Julieta:</b> No, más tierras cosechadas ... nos olvidamos de poner cosechadas . borra más exportación. Sí. Todo. Porque exportaban más lana, más... con las cosechas que hacían exportaban... más trigo, más maíz ...
<b>Anita:</b> Sí (Convencida.) ¿Qué ponemos?
<b>Julieta:</b> “Más tierras cosechadas”. Porque iban a tener mas gente trabajando. ... por la cantidad de empleados
<b>Anita:</b> Más de gente...
<b>Julieta:</b> Sí, pero la gente eran empleados. Para cosechar la tierra ... también araban. Plantar. Y exportación... Exportación de lana.
<b>Anita:</b> Exportación de lana, trigo coma trigo ... a ver si a vos te sale la palabra ... otra cosa más que se usa ... se cosecha ..... Maíz
<b>Julieta:</b> Sí maíz. ¿Que otro beneficio tenían?
<b>Anita:</b> ¡La plata!!!
<b>Julieta:</b> La plata de toooodo lo que vendían.
<i>(Ambas releen en silencio el texto).</i>
...
<b>Julieta:</b> Ahora ponemos que habíamos dicho que los políticos estaban satisfechos por cómo se veía el país.
...
<b>Julieta:</b> Otros de los..
<b>Anita:</b> Otros de los de la época...
<b>Julieta:</b> “Otros de los que estaban satisfechos fueron los políticos” ... pero solamente por eso, por la plata .. no...Por cómo se veía su país ... económicamente.
<b>Anita:</b> Esperá...
<b>Julieta:</b> ...Con progresos, como se veía su país con progresos.
<b>Anita:</b> Ya lo dijiste...
<b>Julieta:</b> Pero pará... yo digo lo de Sarmiento y eso... pero no se me ocurre... todos los progresos... porque habían firmado contratos con la gente de otros países para que vinieran a hacer casas y trenes. Él y el otro (se refiere a Alberdi) querían progresar.
<b>Anita:</b> Ahora de los pobres.
<b>Julieta:</b> ¡Ah! No, Eso todo distinto.

El análisis del proceso de producción permite develar que un texto muestra y oculta al mismo tiempo lo que los niños saben o no saben.

### ***Síntesis de resultados y conclusiones***

#### **La escritura en la enseñanza de las Ciencias Sociales**

El lenguaje, las actividades orales y escritas no son solo una transcripción de ideas preexistentes, sino que contribuyen a la construcción de conocimientos y la activación de representaciones mentales. El lenguaje, concebido como un “artefacto cultural” y un “instrumento mediador” del pensamiento, es indivisible del lugar de la interacción social y la elaboración cognitiva.

García-Debanco, Laurent & Galaup, 2009

Desde distintos campos disciplinarios y perspectivas teóricas se sostiene que existe una fuerte relación entre escritura y pensamiento. Por un lado, la escritura transforma el habla y la lengua en objetos de reflexión y análisis (tal como lo sostuvieron Vigotsky y Luria en las primeras décadas del siglo XX), y por otro, transforma el mundo representado (el tiempo, el espacio, los objetos, la sociedad, el yo...) en objeto de reflexión y análisis (Narasimhan, 1995). La representación del mundo en cuadros, diagramas, textos explicativos u otros artefactos escriturales afecta el proceso de pensamiento porque incide, por ejemplo, en cómo clasificamos, razonamos, recordamos, etc. Al fijar los textos, se hace posible comparar fragmentos y descubrir relaciones entre ellos, se amplifican las posibilidades de comparar versiones, aumentan las posibilidades de reflexión sobre los efectos de formas próximas pero no idénticas de formular las ideas (Goody & Watt, 1963), se hace posible tratar a las ideas como conceptos objetivables al externalizarlas, despersonalizarlas y descontextualizarlas (Denny, 1995) y se transforma lo que creemos saber sobre un tema por efecto de la recursividad del proceso de escritura (Tolchinsky Landsmann, 1993). De allí la importancia de colocar el escribir y la escritura en el centro de la escena escolar.

Ahora bien, nada de lo dicho sucede por la sola presencia de la escritura sino por las condiciones en que la misma se desarrolla en el aula. La escritura de

conclusiones que analizamos en este capítulo es el resultado de una secuencia que intentó sostener ciertas condiciones didácticas que Lerner, Larramendy y Cohen sintetizan con las siguientes palabras, y que también hemos desarrollado en trabajos anteriores (Castedo, 2015; Castedo, Kuperman, Hoz, 2018):

La situación contempla condiciones didácticas que se han mostrado favorables para el aprendizaje en los diferentes grupos estudiados: se comienza a escribir luego de un intenso trabajo de lectura de varios textos y de discusión sostenida sobre sus contenidos; la co-construcción de la consigna —que se va precisando a medida que docente y alumnos interactúan— propicia que los niños se involucren en la escritura y puedan desplegar una perspectiva propia acerca del tema (Aisenberg y Lerner, 2008). La producción se prolonga durante dos o más clases, lo que hace posible asumir el desafío de escribir planteándose nuevos problemas acerca de los contenidos y recurriendo a los diferentes textos leídos para profundizar o ampliar los conocimientos, la cooperación entre los integrantes de cada grupito da lugar a discusiones que enriquecen la comprensión en el marco de intercambios orales durante los cuales se va elaborando un texto tentativo (Camps y otros, 2000), las sucesivas relecturas del texto que se está produciendo permiten volver una y otra vez sobre los contenidos así como reconsiderar y modificar lo que se ha escrito (Lerner, Larramendy y Cohen, 2012, p. 108).

Recordemos las condiciones de producción del caso estudiado. En principio, es la primera vez que los alumnos escriben un texto de síntesis de lo comprendido sobre un contenido que se sostuvo por un tiempo prolongado. La tarea se desarrolla en parejas, dos de ellas integradas por niños próximos en su desempeño y dos por distantes; todos, de modos diferentes, mantienen un intercambio constante. La escritura no responde a una sola y única consigna. El primer día, los chicos fueron invitados a explicar todo lo que sabían sobre lo que pasó durante el proceso inmigratorio sucedido entre fines del siglo XIX y principios del XX en Argentina. El segundo día se los invitó a continuar y se alimentó la escritura con la relectura de un texto conocido pero no discutido en profundidad que pone en escena a todos los actores de las zonas rurales y urbanas en el momento de las inmigraciones. Para que los niños continúen,

se los convocó a reflexionar sobre quiénes pensaban diferente y por qué lo hacían. Al iniciar cada jornada se los invitó a ponerse de acuerdo en qué iban a escribir. Especialmente al final de cada día se los alentó a releer sus producciones. En varios momentos —nunca cuando estaban textualizando sino cuando se hacían silencios que indicaban que habían concluido alguna parte importante— la docente intervino señalando cuestiones particulares de cada texto. Estas intervenciones no proponían ideas nuevas sino que intentaban revisar las ya expresadas para que las aclararan, las expandieran o las especificaran.

Una preocupación central que hemos sostenido durante la escritura de las conclusiones y en toda la secuencia fue intentar que en el aula prime lo que Aisenberg denomina “lógica del estudio” por sobre la “lógica del ejercicio”; es decir, que en el trabajo del alumno, en sus preocupaciones y en sus interacciones, se ponga en primer plano lo que está pensando, leyendo y aprendiendo sobre historia por sobre los

usos de la escritura involucrados en ejercicios prototípicos de la disciplina escolar (Chervel, 1991) —como los cuestionarios o los cuadros para completar a partir de la lectura de textos— cuyos vínculos con el aprendizaje han sido ampliamente cuestionados desde investigaciones realizadas tanto en Didáctica de la Lengua como en Didáctica de la Historia (por ejemplo: Aisenberg, 2010; Basuyau y Guyon, 1994; Lerner, 2001; Prat, 1998) (Aisenberg, 2012, p. 101).

En efecto, la escritura en Sociales suele ser aquella que da respuesta a un cuestionario cuyas contestaciones se encuentran textuales en una fuente leída o se pueden inferir desde una fuente (en el caso de los mayores). En el caso aquí analizado, no hay respuestas a preguntas puntuales sino generales y abiertas, ante las cuales los niños son convocados a elaborar una organización personal de lo leído y discutido.

En los capítulos precedentes hemos reportado distintas actividades de escritura bajo la forma de escritos iniciales para anotar las primeras ideas, y escritos intermedios o transitorios que acompañan el trabajo de la secuencia. En todos los casos, las “formas” de la escritura fueron pensadas en función del contenido de Sociales: los cuadros permiten comparar, los relatos en primera persona facilitan ponerse en el lugar del otro, los gráficos de población sirven

para apreciar semejanzas y diferencias entre variables, etc.

De la forma en que fue desarrollado, el escrito final de síntesis o conclusiones de lo aprendido forma parte de lo que Chabanne y Bucheton (2002) definen como escritura intermedia o transitoria: “escritos de trabajo, destinados a acompañar y estimular la actividad reflexiva durante las tareas de recopilación o recordación de información, de la (re) formulación inmediata de una lección...” (p. 26) Para los autores la denominación “intermedios” puede tomarse de muchas maneras: “intermedio entre dos estados de una escritura a formatear, entre dos estados de pensamiento, entre los miembros de un grupo de trabajo, entre escrito y oral, etc.” (p.25). Al mismo tiempo es una escritura “transitoria”, en el sentido de no estar destinada a ser publicada, sino que permanece en un estado de texto que admite seguir siendo revisado:

no están sujetos a evaluación, ayudan en la reflexión y, por lo tanto, se distinguen de los escritos definitivos o sintéticos. Permiten un compromiso individual de cada alumno en la tarea, una explicación de las concepciones y el estado del conocimiento acumulado en cada alumno en diferentes momentos del progreso del trabajo en clase (Garcia-Debanc, Laurent & Galaup, 2009, p. 2)

Podemos sostener que los escritos resultaron productivos en razón de haber logrado que los equipos elaboraran un texto propio. Aun sin hacer propia con la misma intensidad la propiedad recursiva de la escritura, cada pareja produjo un texto diferente a todos los otros, con coherencia interna y acorde a los contenidos enseñados. Los textos producidos muestran a los actores sociales con cierta densidad: no solo son protagonistas de una sucesión de hechos, sino que se describen matices dentro de los recién llegados y de los nativos que los hacen sujetos activos de la historia, con intereses y necesidades muchas veces contrapuestos. Por lo tanto, en esta aula plurigrado, los niños muestran que no tienen dificultades para responder satisfactoriamente al cambio de condiciones de enseñanza y, por lo tanto, la enseñanza individualizada por grado, con contenidos fraccionados por año y en dosis breves no es la mejor ni la única condición posible. Los textos fueron producto de tomar como punto de partida la posibilidad de un “aprendizaje contagiado” entre alumnos, que los maestros de estas escuelas reconocen como una característica de los grupos:

En las aulas multigrados, ésta (la enseñanza) asume para los saberes, el formato de circulación, en términos de transmisión y comunicación. Esa circulación de saberes adquiere particular relevancia en las asimetrías que habilitan los acontecimientos del orden del enseñar y del aprender; en las estructuras multigrado no sólo las que vinculan al docente con el alumno, sino también las relaciones comunicativas entre los alumnos (Santos, 2011, p. 86).

Además, como se ha constatado en otras investigaciones, no todo lo que los niños intercambian queda plasmado en las escrituras. Sucede tanto que sostienen una idea que no se condice con los contenidos de enseñanza y que no queda plasmada en el texto, como otras que sí aparecen pero que no se hicieron presentes durante el proceso. También ocurre que, en ocasiones, el texto no muestra todo lo que los chicos saben:

un texto elaborado en el contexto escolar (...) muestra y oculta al mismo tiempo lo que los niños saben o no saben, de qué modo entendieron lo que se trabajó. Lejos de reflejar fielmente lo que los alumnos han aprendido, los textos que ellos producen sólo pueden interpretarse a la luz del proceso de producción (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2010, p. 79).

Es ese análisis del proceso de producción lo que nos permite develar algunos de esos misterios.

Ahondando en el contenido de los textos, hallamos que todos los equipos refieren a casi todos los tópicos estudiados y que cada uno traza una progresión diferente que no sigue el orden desarrollado en la enseñanza. Además, evocan distintas fuentes leídas durante la secuencia, introduciendo la palabra de los autores como parte de sus propias palabras. Las fuentes se hacen materialmente presentes solo cuando vienen a resolver una idea que los chicos están formulando; en ningún momento recurren a las fuentes para saber qué escribir y, en consecuencia, nunca copian sino que reconstruyen. Resulta llamativo que solo dos meses de trabajo hayan sido suficientes para cambiar la posición tradicional de los alumnos.

Hemos apreciado que la planificación del escrito es el subproceso de escritura más ausente en los intercambios, y las contribuciones de una de las niñas conduce a reflexionar sobre el potencial de la escritura para pensar en

la planificación: la relectura de lo ya escrito parece devolver una imagen que lleva a planificar aunque sea parcialmente el devenir del texto. Permite examinar el orden y jerarquía de lo producido para proyectar sobre lo faltante. Todo parece indicar que antes de pensar en enseñar a planificar podría resultar productivo “dejar escribir”, para luego detenerse a analizar y proyectar “lo que sigue” a la luz de lo ya hecho. Durante la textualización las parejas son requeridas por múltiples tareas al mismo tiempo: seleccionar y jerarquizar las ideas, transformar en lenguaje escrito con el léxico y la sintaxis propia del género, de manera que se expresen las relaciones con los recursos lingüísticos adecuados. Como los niños están escribiendo por sí mismos, también tienen que resolver la ortografía y la puntuación, el trazado de las letras, etc. Releer ayuda a controlar que todas las decisiones se hayan tomado adecuadamente, tanto en forma como en contenido, pero por el momento la relectura es escasa, casi siempre a pedido de la docente, y siempre desatiende la forma para atender el contenido.

Al escribir las conclusiones con “sus propias palabras” —una reformulación de todo lo leído y conversado— los chicos asumen una posición enunciativa, un tiempo y una perspectiva semejante a la que encuentran en las fuentes. Las características de los textos expositivos no fueron objeto de enseñanza explícita y directa, pero estos estuvieron en uso durante los meses de trabajo y eso parece haber sido suficiente para que empleen estructuras sintácticas y léxico que no utilizan en su lenguaje coloquial. Es decir, que el hecho de haber sido expuestos a ciertas estructuras sintácticas propias de un discurso (en términos cognitivistas) o haber interactuado con tales estructuras (en términos constructivistas) les posibilita comenzar a emplearlas en su propio discurso (Gummersall y Strong, 1999). La inmersión activa en lecturas y comentarios parece haber sido suficiente para encontrar un modo propio y a la vez común de los textos de estudio, sin que sus rasgos enunciativos hayan sido tematizados. Pero como los chicos releen para saber si dijeron “bien”, si se entiende bien o si una idea debe ser completada, desambiguada o especificada, no atienden en absoluto a la forma de la escritura. Aún más, muchas veces las modificaciones generan desajustes en la sintaxis, pero no parecen advertirlo.

Lo dicho no significa que los textos no presentan numerosos problemas micro y macroestructurales. Inclusive, hemos visto que muchas veces, al revi-



sar, estos problemas se acrecientan. El hecho de centrarse en el contenido de Sociales parece operar para que en las relecturas no se atiende a tales desajustes. Posiblemente también incida el carácter intermedio de las producciones que ya hemos señalado. Fue una decisión didáctica no intervenir para reparar en estos problemas en el momento de la producción, con el propósito de no descentrarlos del contenido de estudio. No obstante, esto no significa que no se intervenga nunca. Será posible, una vez concluido el estudio del tema, volver sobre los escritos para analizar problemas del lenguaje como su progresión temática, el uso de tiempos verbales, la concordancia, etc. Las lecciones de gramática son más efectivas cuando están integradas en la instrucción de escritura (Graham & Perin, 2007) y estos textos pueden ser una fuente interesante de trabajo para la enseñanza del lenguaje, cuando el contenido de Sociales no requiera ser el foco de trabajo.

### **La escritura en el aula plurigrado**

En palabras de Terigi (2015), el dispositivo escolar moderno se caracteriza por una estructura graduada y simultánea en la cual la enseñanza es impartida por un docente en forma simultánea a un grupo de sujetos de un nivel de desarrollo o conocimientos que se presume relativamente homogéneo o común en función de determinada edad. Así, “graduado” significa que se agrupa a los niños según edad cronológica (y acreditaciones) y se les imparte una enseñanza que define propósitos educativos y contenidos escolares específicos por grado o edad.

La idea original de la graduación era dar la misma enseñanza a todos los escolares al mismo tiempo con el fin de mostrar igualdad. Se proporcionaba la misma información y así, en teoría, todos evolucionarían del mismo modo. Al dividirlos en grados, según su edad, su avance se daría al mismo ritmo. Este mito se basa en la falsa creencia de que todos los niños y las niñas poseen las mismas capacidades físicas, mentales y sociales (Trempe Cebrián y Vigo Arrazola, 2014, p. 25).

Las explicaciones son colectivas, los contenidos, los mismos, e idénticas o parecidas las actividades que se proponen. Es también una cuestión económica: es más fácil atender a todos los alumnos a la vez, como si estuvieran en una banda de producción en serie. El referente básico sobre la adscripción al

grado es, de este modo, el criterio cronológico, dando por hecho que el alumno dominará a una determinada edad unos conocimientos específicos. “La graduación se basa en la posibilidad de escolarizar a un volumen elevado de alumnos y alumnas y en el supuesto de que se produzca un progreso escolar durante todo el proceso de escolarización” (Bustos, 2010, p. 356).

En este panorama, la coexistencia de niños de distintos grados/edades en la escuela plurigrado es una excepción, cuando no un problema. Sin embargo, en los contextos rurales las escuelas unitarias multigrado coexistieron con las graduadas propiamente dichas desde la misma constitución de los sistemas educativos.

La respuesta usual, al menos en la ruralidad de la provincia de Buenos Aires,<sup>5</sup> ha sido que la enseñanza sea impartida por un docente en forma alternada a los distintos sujetos o grupos de sujetos de un mismo grado, manteniendo la diferencia de propósitos educativos y contenidos escolares específicos por grado y, a la vez, multiplicando la tarea del docente por tantos grados como están presentes en su aula. Es decir, se sigue atendiendo al grado como norma de agrupamiento principal y el curso de referencia es el criterio fundamental para ubicar al alumnado en el aula, independientemente de la fórmula de agrupamiento utilizada (Bustos, 2011, p. 372). Las formas organizativas, casi siempre apoyadas por fichas y pizarrones diferentes para distintos grados, agrupan niños del mismo grado en filas, parejas o equipos, e imparten tareas y contenidos diferentes. Tal “malabarismo” logra —o supone lograr— el mantenimiento de la homogeneidad a pesar de abandonar parcialmente la simultaneidad. Es decir, no se abandona la graduación de la enseñanza, a costa de incrementar la tarea del docente y, casi con seguridad, restar tiempo de atención a los alumnos más avanzados o más autónomos.

Bustos sostiene que en el escenario de la multigraducción

... se ofrecen dos fenómenos relacionados desencadenantes del progreso académico del alumnado. Por un lado, se produce una bajada y subida de niveles de conocimiento constante en el discurrir de la actividad escolar originada por la existencia en las aulas de diferentes grados. Es decir, el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia de forma continuada. Esto desencadena un tipo de *aprendizaje contagiado*, por impregnación mutua. El

<sup>5</sup> También citado por Bustos, 2010.

alumnado de menor edad, a través de las explicaciones del docente, dudas, demostraciones... al de mayor edad, está familiarizándose con conocimientos que abordará en cursos escolares venideros y que los «está viendo, escuchando, tocando». Es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, por mucha pasividad que tenga el alumnado en el transcurso de la tarea escolar. Se trata de un proceso que recuerda al dicho popular de «aprender en cabeza ajena»; el alumnado de menor edad recibe indirectamente conocimiento sobre lo que le ocurre a los compañeros de pupitre de otras edades, aprende de lo que acontece a sus vecinos de clase. Pero también se produce el proceso a la inversa. El alumnado de mayor edad está consolidando constantemente sus antiguos conocimientos a través de lo que escucha y observa del alumnado de menor edad, ya que repasa de este modo contenidos tratados en años precedentes (Bustos, 2010, p. 366).

Nuestro punto de vista no es tan optimista. Creemos que la multigradación es una condición necesaria pero no suficiente para que se desencadenen estas dos consecuencias favorables. Para que resulte suficiente, es necesario que los dispositivos de enseñanza contemplen ciertas condiciones didácticas.

La secuencia de trabajo estudiada fue concebida como un medio de enseñanza que permitiese recorridos didácticos parcialmente distintos sobre el mismo contenido para todos y cada uno de los niños de los distintos grados dentro del mismo salón de clase. Documentarla y analizarla forma parte de la producción de saber didáctico que se requiere para hacer posible este ideal pedagógico (Bustos, 2007, 2010; Santos, 2011). ¿Qué aprendimos durante su desarrollo y, específicamente, de las dos clases de escritura de conclusiones? ¿Su implementación condujo a aprendizajes para todos los estudiantes? ¿Beneficia a los estudiantes menos avanzados? ¿Qué idea de no homogeneidad se pone en juego en el aula?

Sin duda, el punto de partida es la calidad de la comunicación dentro de la clase, que, en el aula estudiada, sospechamos que no es una novedad de la secuencia sino una característica usual construida por el trabajo docente. Sin embargo, la secuencia enfatizó el desarrollo de una cultura común a través de las reiteradas “puestas en común” de todos los equipos, inclusive cuando estaban tratando textos y problemas parcialmente diferentes. “El desafío es la

explotación de la riqueza del grupo. Esto, en gran medida se subestima si se ignora inmerso en un sistema donde solo se expresan las ideas que se ajustan a una expectativa...” (Sensevy, 2002, p. 4).

A la inversa de lo que sucede en la práctica usual de la escuela pluri-grado, los niños de diferentes grados, en especial de grados distantes, son convocados a escribir colaborativamente. Y también lo son los de grados próximos. Si bien el proceso de escritura parece ser muy diferente entre niños próximos que entre distantes, todos escriben y colaboran. Resumamos los resultados encontrados.

En la interacción entre los pares próximos, ambos miembros del equipo se hacen cargo tanto de la generación de las ideas como de los sucesivos textos intentados, de la textualización definitiva y de las incipientes revisiones. También ambos releen y comentan los textos fuentes cuando los consultan, proponen ideas diferentes pero complementarias de manera sucesiva hasta arribar a un acuerdo, explican una idea en turnos sucesivos. Es evidente que los dos miembros de la pareja se sienten igualmente autorizados para negociar el texto desde su ideación hasta su textualización final porque las operaciones que realizan son las mismas, en turnos complementarios.

En la interacción entre los pares distantes, la mayor se hace cargo de las ideas que serán textualizadas al mismo tiempo que intenta y define su forma en lenguaje escrito, mientras que la menor transcribe tales formulaciones. No obstante, el análisis detallado de las interacciones muestra que la menor no es totalmente pasiva porque sostiene la formulación de su par, pregunta, duda o hace pequeños aportes que ponen en evidencia que está escribiendo con total comprensión del contenido. La interacción entre pares distantes es sin duda asimétrica, pero posible gracias a algunas condiciones indispensables: todos los chicos del aula compartieron los contenidos y, por lo tanto, saben algo sobre el tema; la mayor, a pesar de no tratar a la menor como productora de conocimiento, tiene en cuenta su ritmo de lectura y de escritura, comparte lo que va pensando, la ayuda a escribir, etc., es decir, tiene una posición socioafectiva respetuosa de la pequeña.

Las menores están aprendiendo al menos en dos sentidos. Primero: por momentos, el involucramiento de la menor en las ideas que la mayor intenta formular conduce a vincular nociones que hasta el momento no había

coordinado porque son informaciones que habían sido objeto de diferentes ejes de la secuencia. Segundo: tanto la experiencia de escritura en sí misma como la consulta a las fuentes son prácticas de escritura complejas en las cuales las mayores introducen a sus pares menores, a la manera en que lo haría un adulto que, en la acción, compartiera la escritura con un discípulo. El trabajo individualizado y fragmentado por grados no permitiría de ningún modo que se registrasen estas interacciones entre pares.

No obstante la productividad de las interacciones de las menores con las mayores, las pequeñas no dejan de ser niñas pequeñas. El hecho queda evidenciado en el punto de vista infantil sobre los hechos del pasado en los que se proyecta el conocimiento del presente. Estas creencias no son abandonadas por las pequeñas, en quienes las ideas infantiles conviven con las nuevas informaciones sin abandonar las originales. Esto podría leerse como un fracaso de la interacción, pero también puede interpretarse como un triunfo de la autonomía de las menores que no aceptan pasivamente las ideas de sus pares mayores.

De manera que en este punto registramos en los más pequeños los mismos modos de estar en el aula que se encuentran en la revisión de la investigación y la literatura sobre las condiciones en las que se produce la enseñanza y el aprendizaje en el medio rural realizada por Bustos. Este autor refiere a los hallazgos de (Trempe Cebrián y Vigo Arrazola, 2014), quienes sostienen a partir de su trabajo de campo que

...los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes, la cooperación y el entendimiento es mutuo, los más pequeños tienen la oportunidad de escuchar estrategias más avanzadas de aprendizaje y el espíritu de cooperación surgido del trabajo en equipo los lleva a tener menos conflictos intergrupales e intragrupal, lo que da como resultado menos desacuerdos y peleas (p. 25).

¿Y qué aprenden las mayores? Este también es un punto crucial, porque el “alumnado-tutor” es una característica de estas aulas que aprovechan la capacidad de los alumnos para apoyar la tarea del docente (Boix, 2011, p. 19). Una pregunta a la que no podemos responder por ausencia de datos es si el proceso de escritura hubiese sido el mismo para las dos niñas mayores de no haberlo desarrollado en

interacción con una menor. Lo que sí podemos saber es que fue productivo, porque los suyos son, sin duda, los dos textos más complejos y completos de los cuatro producidos. También sabemos que las menores las obligaron a verbalizar —es decir, externalizar— decisiones que hubiesen resultado privadas (y, por lo tanto, dudosamente conscientes) en una situación de escritura individual.

Si bien para la situación de escritura descripta bajo las condiciones especificadas, la forma de agrupamiento en parejas próximas parece promover un intercambio más horizontal para ambos miembros del equipo, tal como se ha comprobado en investigaciones precedentes a propósito de la alfabetización inicial (Teberosky, 1982), resulta central poner de manifiesto que de no existir condiciones para la interacción entre próximos dentro del aula, la interacción entre pares distantes es seguramente más productiva que el trabajo individual. Todo ello, a condición de que los mayores consideren que sus pares menores son capaces de involucrarse en los contenidos y que esto sea efectivamente así porque se han compartido con anterioridad. Esta es una ventaja posible solo en el aula plurigrado.

En síntesis, los resultados del desarrollo de la secuencia parecen mostrar que:

- Los primeros intentos de escritura analizados son valiosos porque comprometen a los chicos como autores en la reconstrucción del contenido de Sociales. Es cierto que toman las palabras de los textos en los que se han sumergido durante los últimos meses. Pero no es menos cierto que eligen qué palabras tomar y cómo combinarlas con su propia voz. Sus elecciones dan cuenta de cómo comienzan a comprender lo complejo, lo contradictorio, las disputas, las concesiones, los intereses contrapuestos. Una historia que merece ser reconstruida en la escuela.

- El análisis aporta alguna evidencia para que los maestros en las escuelas primarias plurigrado logren “trabajar por el éxito de todos, teniendo en cuenta las diferencias individuales, en el mismo lugar y manteniendo un marco de tiempo de enseñanza común” (Sensevy, 2002, p. 1).

## Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la historia. *Clio & asociados*, (16), 99-05.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23.

- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-26.
- Bustos, A (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353- 378.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.
- Camps, A. y Ribas, T. (1996). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. *Premios nacionales de investigación e innovación educativa*, 69-88.
- Camps, A. y Ribas, T. (1998). Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 16, 49-60.
- Castedo, M. (2015). *A importância de se produzir e revisar textos*. Brasil. Sao Paulo. Congreso. 22ª edição da BETT Brasil/Educar. Fundação Futuro.
- Castedo, M.; Kuperman, C.; Hoz, G. (2018). *Leer y escribir para aprender. Módulo 5*. Especialización docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Dirección de Educación Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (eds) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF.
- Chabanne, J. C., & Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires: quels indicateurs. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, 25-51.
- Denny, J. P. (1995). El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. En Torrance, N. & Olson, D. R. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa.
- Ferreiro, E.; Hidalgo, I. G.; Pontecorvo, C. y Moreira, N. R. (1998). *Caperucita roja aprende a escribir estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Gedisa.
- García-Debanc, C.; Laurent, D. & Galaup, M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (143-144), 27-50.

- Goody, J. & Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative studies in society and history*, 5(3), 304-345.
- Graham, S. (2009). Want to Improve Children's Writing? *American Educator*, 33(4), 20-40.
- Graham, S. & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. A Carnegie Corporation Time to Act Report. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S. & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445.
- Gummersall, D. M. & Strong, C. J. (1999). Assessment of complex sentence production in a narrative context. *Language, speech, and hearing services in Schools*, 30(2), 152-164.
- Lerner, D., Larramendy, A. y Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clio & asociados*, (16), 106-113.
- Lerner, D.; Larramendy, A.; Benchimol, K.; Vázquez, A.; Novo, M.; Jakob, I. y Pelliza, L. (2010). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En Vázquez, A., Novo, M., Jakob, I. y Pelliza, L. (comps.) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, (pp. 41-86). Córdoba: Unirío.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- Narasimhan, R. (1995). La cultura escrita: caracterización e implicaciones. En *Cultura escrita y oralidad* (pp. 237-262). Gedisa.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 15(2), 71-91.
- Sensevy, G.; Turco, G.; Stallaerts, M. & Le Tiec, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité: Le travail de régulation du professeur le cas de l'étude d'une fourmière en découverte du monde au cycle 2. *Aster*, 35 Hétérogénéité et différenciation.



- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 155-178.
- Terigi, F. (2015). *Fundamentos político-pedagógicos. La alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica*. Módulo 0. Especialización docente de Nivel Superior en Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Dirección de Educación Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tolchinsky Landsmann, L. T. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos Editorial del hombre.
- Tremps Cebrián, D., y Vigo Arrazola, B. (2014). Los agrupamientos heterogéneos en la escuela rural: un recurso facilitador para la atención a la diversidad. Universidad de Zaragoza.
- Van Ockenburg, L.; Van Weijen, D. & Rijlaarsdam, G. (2019) Learning to Write Synthesis Texts: A Review of Intervention Studies. *Journal of Writing Research*.

## **Anexo 1**

### **Santiago, 3.º con Stefania, 1.º**

Aproximadamente entre 1871 y 1886 empezaron a venir los inmigrantes. Vinieron en barcos a vapor y tenían 3º clases es la primera, segunda y tercera. Entre esas clases la primera era la más rica, la segunda media rica, la tercera la más pobre. Las comidas tenían bichos como gorgojos y el agua estaba sucia, tenían que dormir apretados si el barco se hundía los de tercera clase eran los primeros que se ahogaban.

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

Vinieron porque todos decían que había riqueza como la historia del maestro que soñó que en Argentina había ~~vacas de oro~~ trabajo y que había riqueza.

A los nativos les causó sorprendente la vestimenta que usaban los suizos los sombreros que usaban los chicos y además el idioma que no se podían entender. José Hernández no estaba ni conforme ni desconforme con la llegada de los inmigrantes solamente quería que le den lo mismo a los nativos que a los recién llegados. Le daban bueyes, arado y semillas.

Martín Fierro, un gaucho pensaba que no servían que no servían para nada útil. Algunos inmigrantes se esforzaban para tener un terrenito, casa propia. Algunos lo conseguían.

A los chacareros les iba mal cuando les pagaban poco el grano y también ellos tenían que pagar el alquiler.

#### **José (4.º) con Analía (3.º)**

En los años de los inmigrantes creció más la población rural y también la urbana. En los primeros años vinieron más varones que mujeres porque los hombres vinieron primero y después fueron a buscar a su familia. Los inmigrantes decidieron dejar su país por la guerra, por las enfermedades, y por la pobreza, y por las persecuciones y por la familia para ayudar a la familia en el dinero y por el trabajo la familia.

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

Entraban muchos al Hotel de Inmigrantes.

Algunos conseguían trabajo rápido y otros no. Algunos inmigrantes que no conseguían trabajo rápido les dejaban unos días más en el Hotel de Inmigrantes.

Algunos conseguían trabajo en otras provincias otros de vendedores ambulantes y carpinteros.

Algunos nativos pensaban que los inmigrantes les iban a quitar el trabajo.

Los políticos pensaban bien de los inmigrantes porque tenían más gente para trabajar y también los propietarios estaban contentos con la llegada de los inmigrantes.

Pensaban los inmigrantes que era mejor ir a los barrios más lejanos porque los terrenos salían más baratos

#### **Julieta (4.º) con Ana Paula (2.º)**

Hacia los años 1901 y 1910 llegaron a la Argentina 1.790.101, las décadas siguiente hubo 2.000.000 de personas inmigrantes habitando en el territorio Argentino por distintos motivos como: Persecuciones políticas o religiosas, por trabajo asegurados, buscando trabajo, porque su país estaba siendo conquistado, por hambre, por pobreza, por cartas que les mandaban sus familiares y por los beneficios que les brindaba la ley de inmigración y el gobierno como tierra, paz, justicia, bienestar, defensa, barcos rápidos.

En el año 1914 la población urbana creció 4.152.400 y la rural 3.727.900 pero en los años 1869 y 1893 la población rural creció más que la población urbana.

Mucho de lo que les habían prometido no se cumplió y en algunos casos los maltrataban.

Varias personas se adaptaron fácilmente porque como eran pobres y estaban acostumbrados a vivir con maltratos pero otras personas que estaban acostumbradas a que las trataran bien les costó bastante adaptarse a sus nuevas vidas de empleados para arar, cosechar, plantar, etcétera.

Vivían todos juntos en los conventillos. Compartían el patio, el baño y tenían que aprender a vivir en armonía porque vivían todos juntos en un conventillo que era un lugar donde se alquilaban cuartos para las flias. No todos fueron a vivir a los conventillos, algunos fueron a trabajar a las zonas rurales y otros a barrios alejados.

Pocos inmigrantes pudieron conseguir trabajos como: disponer de un modesto capital para instalar su propio taller, su comercio o su pequeña explotación rural. Los ricos opinaban que con la inmigración iba a beneficiarlos más porque iban a tener más tierras, cosechadas por la cantidad de empleados para arar, cosechar, plantar, etc., más exportación de lana, trigo, maíz, etcétera. Otros de los que resultaron satisfechos fueron los políticos por cómo se veía a su país económicamente y todos los progresos que iban a tener con el aumento de la población. José Hernández opinaba que los inmigrantes podían venir y formar sus colonias pero que nosotros también teníamos derechos a tener nuestras propias colonias agrícolas.

Los que resultaron descontentos fueron los sectores más pobres porque creían que corría peligro sus puestos de trabajo y observaban que el gobierno daba mayores beneficios a los extranjeros que a los nacidos en este país. Ellos pensaban que siempre quedaban olvidados.

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

### **Milena (6.º) con Maia (1.º)**

Durante esos años la inmigración europea y asiática crecía de gran manera, que se duplicaron la población = La mayoría venían en busca de trabajo

y la otra venían por familiares, persecuciones, pobreza, hambre, por conquista en sus países. En algunos testimonios se puede comprobar por qué vinieron a la Argentina, como el testimonio de: Hipólito Fernández, Giuseppe Frizzera, Hilda Fischer, El maestro italiano y Enrique Dickman.

Algunos inmigrantes venían por la protección y el beneficio que el gobierno ofrecía en avisos publicitarios como el alojamiento y la higiene, por el trabajo que ofrecían y por lo que familiares le contaban.

Cuando venía venían a la Argentina recibían la Ley de Inmigración y también un alojamiento en el Hotel de Inmigrante durante 5 días.

La Ley de Inmigrante servía para indicar a cada pasajero como debía seguir cada artículo desde que embarcaba hasta que sea alojado en el Hotel de Inmigrante que pasaría 5 días en esos días conseguir trabajo y donde vivir.

Cuando llegaban a la Argentina algunos encontraban trabajo rápido y otros ya tenían asegurado, algunos volvían a su país por decepción al no encontrar lo que querían.

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

Los pobres pensaba que corrían peligro sus puesto de trabajo y ¿pensaban? que el gobierno daba mayores derechos y beneficios a los inmigrantes que a los nacidos en el país.

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

Los nativos-Algunos nativos al ver que los inmigrantes tenían más derechos que los pobres y que el gobierno les daba todo empezaron a quejarse y despreciarlos en canciones y poesías

# Talleres de formación docente sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas rurales

*Gabriela Hoz y Agustina Peláez*

Las escuelas rurales pueden ser muy distintas. Existe una idea de “lo rural” que no refleja la diversidad de realidades ni evidencia la complejidad de la situación de cada escuela. No existe una definición universal de ruralidad. Por ello, para pensar la formación docente rural es necesario tener en cuenta los contextos en los cuales las instituciones están insertas, analizar los aspectos que tienen en común y sus particularidades, considerar las condiciones de trabajo docente y sus propuestas de enseñanza usual.

Normalmente, las y los docentes no han sido formados para la especificidad del trabajo en las aulas multigrado, donde —como se ha mencionado en capítulos precedentes— el gran desafío consiste en encontrar modos de enseñar los contenidos de diferentes áreas y de diferentes años a un mismo grupo de alumnos que cursa años diferentes en condiciones de enseñanza simultánea (Terigi, 2008) y que todos los niños sean beneficiados por la enseñanza. No se trata solo de poder llevar adelante una clase con todos los niños y niñas, en el devenir del mismo tiempo. Se trata también de poder compartir un espacio material y simbólico donde se favorezcan mutuamente a partir de la enseñanza, cualesquiera sean sus disposiciones y conceptualizaciones. Este desafío, presente en todas las aulas, resulta aún más ostensible en las aulas unitarias que agrupan niños y niñas de todas las edades y de todos los años escolares.

Diversos autores mencionan que en el medio rural, muchas escuelas pligrado sostienen el modelo de organización de la escuela urbana, y afirman que esto se debe a una concurrencia de factores vinculados a la inexistencia

de una formación didáctica específica y continua para las escuelas rurales y su particular organización, las dificultades que tiene la enseñanza simultánea de grupos heterogéneos de edad y conocimientos —que requiere de un personal muy capacitado— y la ausencia de materiales (libros, cuadernillos de ejercicios, fichas, etc.) que acompañen a la enseñanza, así como su organización.

Como se ha mencionado en otros capítulos, los docentes de las escuelas con multigrado ensayan, con distintos niveles de intensidad y de éxito, diversas estrategias de enseñanza. Con frecuencia recurren a la diversificación de los espacios de aprendizaje y, por ello, en muchas oportunidades organizan a los alumnos con criterios diferentes a los que se emplean para las secciones año por año (Ministerio de Educación, 2007; Terigi, 2008; Santos, 2011; Plencovich *et al.*, 2011; Zattera, 2015).

La literatura sobre la enseñanza plurigrado no privilegia una estrategia en particular como forma efectiva de manejo de la clase, sino que apela a la flexibilidad y a la combinación de diversas estrategias según las características del tema o actividad. Little (2006, citado en Plencovich *et al.*, 2011) describe tres técnicas principales de trabajo plurigrado. En primer lugar, la maestra divide la clase en grupos que corresponden a los grados y enseña a cada uno de manera separada, asignando a cada grupo una tarea autónoma. Una segunda forma consiste en encontrar temas comunes a dos o más grados y enseñarlos como si se tratara de un grupo homogéneo. Una tercera forma depende de materiales de enseñanza que les permitan a los alumnos aprender en forma semiautónoma. Por último, algunas maestras coordinan los tres abordajes y los suplementan con enseñanza entre pares, en la que los alumnos mayores ayudan a los más pequeños.

En este capítulo nos proponemos reconstruir el proceso de formación docente ofrecido en el marco de un proyecto de extensión universitaria y de investigación<sup>1</sup> a escuelas rurales que presentan la particularidad de ser unitarias (en las que solo un docente está a cargo de la enseñanza a niños de distintas edades de 1.º a 6.º), ubicadas en el partido de Chascomús, provincia de Buenos Aires. El trabajo se encuadra en la línea de investigación sobre formación

---

<sup>1</sup> Proyecto de extensión universitaria “Lectura y escritura en la educación rural” 2011-2012. Proyecto de investigación del programa de incentivos 2011-2014: “El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias” (acreditado, código H587). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

docente que toma al conocimiento didáctico como eje central de la formación (Castedo, 2001 y 2007; Lerner, 2001; Nemirovsky, 1999; Weisz, 2001).

El marco desde donde compartiremos nuestras reflexiones sobre la formación de docentes de escuelas rurales sobre la enseñanza de las prácticas del lenguaje recupera el trabajo de sistematización realizado por Lerner, Stella y Torres (2009) a partir de un programa de formación específico. Explicitamos la noción que corresponde al núcleo de la formación docente: el conocimiento didáctico, así como las estrategias de formación mediante las cuales se lo comunica —y los estudiantes se apropian de él—: las situaciones de doble conceptualización, la tematización de la práctica y el análisis de las producciones infantiles.

Como plantea Castedo (2007), por *conocimiento didáctico* entendemos

un conjunto organizado de respuestas validadas en las aulas —siempre provisional y contextualmente— ante problemas tales como: la progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos; el diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos; los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación, especialmente, ante los errores de los alumnos: la forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de lectura y escritura; la construcción de indicadores para analizar el avance de la situación y de los alumnos (p. 3).

Destacamos en particular una preocupación, señalada por la autora, que encarna el conocimiento didáctico y que responde al sentido político del mismo. Se trata de poner en el centro de la escena la distribución del poder sobre el conocimiento que se da en la relación entre la asimilación de los estudiantes y la forma de presentación del saber, en la cual el fin último es que la mayor cantidad de niños pueda apropiarse del saber, en este caso de la palabra dicha y escrita. Esta mirada busca romper con la reproducción de las desigualdades dentro del aula.

Con respecto a las estrategias de formación docente, las *situaciones de doble conceptualización* comienzan a plantearse en la formación docente inicial en Didáctica de las Matemáticas (Roger y Douady, 1991; Kuzniak, 1994<sup>2</sup>) y que se recuperan en el contexto latinoamericano para la formación

---

<sup>2</sup> Alain Kuzniak, dirigido por R. Douady y A. Robert, analiza en su tesis de doctorado las estrategias que

docente continua en lectura y escritura (Lerner, 2001; Lerner y otros, 2009; Castedo y otros, 2012; Bosoer, 2018). Son situaciones que se definen por tener un doble propósito, el primero vinculado a que los docentes ejerzan prácticas de lectores y escritores, y el segundo relacionado con poder conceptualizar las prácticas ejercidas y las características propias de la situación didáctica de la que fueron parte.

Por otro lado, la *tematización de la práctica* es una instancia posterior de reflexión sobre la práctica docente. En un principio, a partir de clases originadas en otros contextos, y luego, tomando las propias clases. El propósito es continuar aprendiendo sobre el contenido en el aula, las interacciones de los estudiantes con el contenido y entre sí, las intervenciones de los docentes y los avances que se identifican en el aprendizaje de los alumnos. El momento de tematización de la práctica busca la definición de contenidos didácticos que conlleva a una espiral en la que progresivamente se descontextualizan, para luego recontextualizarlos en el momento de la planificación. Durante estos momentos de reflexión el maestro no está solo frente a la mirada de su propia práctica; se trata de correrse de un *habitus* en el que el distanciamiento es el camino a tomar:

La tematización es siempre producto de diversos distanciamientos: distanciamiento de la acción en el aula (...); y distanciamiento de la experiencia solitaria del maestro para participar de una experiencia compartida que permite establecer comparaciones y lograr complementariedades, pues la experiencia de cada uno se enlaza con la de sus colegas y con la del formador (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 75).

Por último, continuamos la perspectiva de trabajo señalada por las autoras, que incorpora el *análisis de producciones infantiles*, ya que la práctica del análisis de producciones y las reflexiones que surgen de ella “sientan la base para que los docentes puedan re-utilizar autónomamente los conocimientos elaborados” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 111).

---

usan los formadores de docentes en el proceso de formación inicial de matemáticas e identifica cuatro estrategias centrales. Define a una de ellas, que denomina “basadas en la homologación” (*strategies basées sur l’homologie*), como situaciones de formación que plantean un isomorfismo con las situaciones que los futuros docentes deberán realizar con los niños. Kuzniak expone numerosas ventajas de esta estrategia de la formación de docentes y advierte un riesgo ligado a la ausencia posterior de teorización didáctica, que argumenta como necesaria para que los docentes obtengan herramientas conceptuales para hacer sus propias transposiciones.



## Dispositivo de formación

En los años 2011 y 2012 desarrollamos encuentros de formación de docentes en dos distritos de la provincia de Buenos Aires (Tandil y Chascomús), cuyo propósito fue, principalmente, pensar en conjunto modos de abordar problemas específicos de la enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas rurales. La organización de las propuestas de formación ofrecidas en ambos distritos guardaba características semejantes: cuatro encuentros presenciales acompañados del desarrollo en aula de una secuencia didáctica a lo largo del proceso formativo. Sin embargo, el diseño de las propuestas de formación se modificó entre el primer año y el segundo.

Sintéticamente, la experiencia en Tandil nos permitió revisar el dispositivo didáctico<sup>3</sup>:

- En términos de condiciones de trabajo, en Tandil la experiencia de formación se realizó en horario extraescolar, con una duración anual pero con mayor distancia entre un encuentro y otro.

- La propuesta giraba en torno al desarrollo de una secuencia didáctica de Prácticas del lenguaje en contextos de estudio (en el área de Ciencias Naturales), contemplando criterios propios del aula plurigrado: diferenciación de contenidos para cada grupo de alumnos, modos de abordaje, tiempos, las derivas del docente<sup>4</sup>. De alguna manera la propuesta encarnaba una secuencia que consideramos exhaustiva en tanto intentaba ser lo más detallada posible.

En este capítulo describimos y analizamos los talleres de formación realizados durante el segundo año (2012) y que tuvieron su sede de trabajo en la ciudad de Chascomús. Los mismos estuvieron destinados a todas las maestras de escuelas rurales unitarias del distrito.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> La noción de dispositivo está tomada de Baquero y Terigi (1996); a partir de ella un dispositivo escolar “propone una cierta economía: una cierta organización de espacio, tiempos, recursos y roles, que sienta condiciones para el aprendizaje: estas condiciones son peculiares del contexto escolar, y es plausible que bajo condiciones específicas, el aprendizaje se verá sometido a constricciones también específicas” (p. 4).

<sup>4</sup> Terigi (2008) emplea el término *derivas* de las maestras para señalar las modalidades de atención a las demandas de los alumnos y de los grupos, específicas de cada caso. Así la autora señala: “La expresión “derivas” se usa en teoría de la comunicación para designar el movimiento del radioescucha por las distintas emisoras utilizando el dial; empleo la idea de deriva como metáfora de este movimiento de la maestra, porque hay una escucha del maestro, una decisión de permanecer o seguir con un grupo, o ante un niño, según lo que escucha” (p. 66).

<sup>5</sup> Se logró una convocatoria masiva gracias a la colaboración de la Inspección distrital, desde donde las docentes fueron convocadas a la formación en horario de servicio. Participaron dos inspectoras, veintidós maestras de escuelas rurales, una bibliotecaria, dos integrantes de EDI y una Profesora de ISFD.

En primer lugar, el espacio de formación estuvo acotado a cuatro encuentros realizados en horario de servicio; esto dio un marco de posibilidad al trabajo conjunto con la supervisión.<sup>6</sup>

En segundo lugar, se profundizó la reflexión sobre las características de la ruralidad con un área de saber con mayor tradición tanto para los docentes como para los formadores-investigadores (la formación del lector literario). En cuanto formadoras y docentes, contaban con más saberes y conocimientos compartidos, así se abrirían mayores posibilidades de repensar las prácticas de la lectura y la escritura como contenido escolar. Se trabajó con una secuencia “clásica” en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, la escritura de una nueva versión de una historia tradicional.<sup>7</sup> Por su estructura repetitiva y su brevedad, se eligió trabajar sobre “El Pastorcito Mentiroso” o “Juan y el lobo”.

En tercer lugar, cada jornada se convertiría en un momento de discusión y ajuste de la planificación para la puesta en el aula de lo acordado entre encuentro y encuentro de formación.

En cuarto lugar, se fortalecieron los contenidos de las Prácticas del lenguaje desde la misma secuencia adoptada y se optó por privilegiar las situaciones de doble conceptualización<sup>8</sup> como estrategia formativa.

En quinto lugar, se elaboró un esquema de trabajo en el cual se definían los parámetros fundamentales, las variables de comando o reglas de juego de las situaciones. Este esquema contenía algunas características y condiciones didácticas generales, de manera que en el espacio de formación las docentes continuarían ajustando y definiendo condiciones didácticas en función de sus aulas y sus experiencias.

Veamos de qué se trataba el esquema, único material de diseño didáctico entregado por las formadoras a las docentes:

#### Secuencia didáctica

---

<sup>6</sup> EP 4, Patricia Pérez; EP 7, Lidia Hirigoyen; EP 14, Myriam Andrade; EP 15, María Brambilla; EP 16, Silvia Montaña; EP 19, Inés Caregall; EP 20, Monserrat Apaolaza; EP 21, Graciela Chavez / Guadalupe Bona; EP 25, Erica Eguia; EP 26, Laura Llanos; EP 30, Liliana Ortíz; EP 31, Claudia Zapata; EP 34, Adriana Ledesma; EP 38, Lidia Otero; EP 41, Miriam Andrade; EP 50, Cristina Landaluce; EP 53, María Eleta; EDI, Alicia Frigedo; ISFD, Carolina Franciosi.

<sup>7</sup> Para profundizar se puede ver: Castedo, Hoz, *et al.*, 2010; Cuter *et al.*, 2008; Paione, Ortíz, *et al.*, 2011; Paione, Peret, Pérez del Veltri, Carli y Carli, 2011.

<sup>8</sup> Se tratarán con mayor amplitud estas situaciones de doble conceptualización en el siguiente apartado del capítulo.

“Reescritura de un cuento tradicional”<sup>9</sup>

FASE 1: Lectura y Toma de notas

Lectura y completamiento de tabla

*Primer momento*<sup>10</sup>: El maestro lee dos versiones de *Pedro y el lobo*.

*Segundo momento*: Espacio de intercambio centrado en la comparación de versiones.

*Tercer momento*: Completamiento de una tabla de semejanzas y diferencias entre versiones en afiche.

Lectura y completamiento de tabla

*Primer momento*: Lectura de una o dos versiones más.

*Segundo momento*: Espacio de intercambio centrado en comparar las distintas versiones.

*Tercer momento*: Completar en equipos de niveles próximos las semejanzas y diferencias en la tabla comenzada la clase anterior.

*Cuarto momento*: Puesta en común para completar la tabla colectiva.

FASE 2: Producción de nuevas versiones

*Primer momento*: PLANIFICACIÓN.

a.- Decisiones sobre la historia y sobre el enunciador.

b.- De acuerdo a las decisiones anteriores, producción de una lista de construcciones nominales con los episodios que no pueden faltar, citas y paráfrasis de rasgos de los personajes.

*Segundo momento*: trabajo simultáneo de TEXTUALIZACIÓN

a.- Los más pequeños realizan una textualización de una nueva versión del cuento leído a través de dictado a los mayores.

Mientras tanto, los niños del grupo intermedio planifican junto al docente una nueva versión del cuento en la cual se modifiquen las características del personaje y ello conlleve a cambios en la historia.

---

<sup>9</sup> La secuencia aquí expuesta, con el formato de esquema abierto, fue diseñada específicamente para este trabajo por el equipo de extensionistas e investigadores que formaban parte del proyecto de trabajo en 2012.

<sup>10</sup> Cada momento puede insumir parte de una clase, una clase completa o varias.

b.- Los pequeños revisan a través del docente.

Los intermedios textualizan la historia planificada.

Los mayores eligen un cambio de posición del enunciador, planifican y textualizan.

*Tercer momento: RELECTURA Y EDICIÓN*

Este nuevo material era un esquema de trabajo a ser completado por cada docente para y en su aula. Las formas de resolución se constituían en un material de análisis de la especificidad del aula rural en los talleres de formación. Cada docente interpretaba el material y proponía un modo de completamiento de lo no dicho en la secuencia esquemática. De alguna manera, al pensar cómo resolver la acción se estaban discutiendo variables didácticas.

A largo de los talleres se abordaron diversos contenidos vinculados a la formación de los docentes en la planificación y desarrollo de la secuencia didáctica propuesta. El proceso formativo fue el siguiente:

- En el Taller 1 y en el 2 se realizaron situaciones de doble conceptualización en torno a dos situaciones didácticas fundamentales (lectura a través del maestro y escritura de textos narrativos por sí mismas).

- En el Taller 3 se analizaron las prácticas de enseñanza desarrolladas en las aulas hasta ese momento y se planificaron conjuntamente las siguientes acciones para continuar con la secuencia en cada aula.

- En el Taller 4 se analizó lo logrado por los niños en términos de contenidos del área que fueron abordados y se planificó el ciclo lectivo del año siguiente.

Este dispositivo intentaba dar respuesta a un dilema que se había hecho presente en procesos formativos previos: por qué los ejemplos de actividades que solíamos presentar a los maestros siempre les parecían escasos, insuficientes o inaplicables a sus contextos de enseñanza. Por ello, elaboramos un esquema de trabajo que nos permitiera problematizar

... que saber cómo presentar un contenido particular no es suficiente para saber cómo presentar otros, ya que el cómo depende estrechamente del qué (...) fue así como el saber didáctico pasó a ocupar el primer plano en nuestro trabajo con los maestros (Lerner, 2001, pp. 172-173).

En el siguiente apartado analizaremos las situaciones didácticas realizadas en el proceso formativo de los docentes que apuntaron a promover la elaboración por parte de los docentes rurales de herramientas conceptuales que les permitan ser profesionales autónomos, apropiarse de los conocimientos didácticos disponibles y construir nuevos saberes colectivos.

### ***Situaciones didácticas del proceso formativo***

Como hemos mencionado en la introducción de este capítulo, la literatura de formación de docentes sobre ruralidad es escasa, y más aún sobre contenidos específicos como la lectura y la escritura. Asimismo, afirmamos la centralidad del conocimiento didáctico en los procesos formativos y remarcamos la importancia de documentar estrategias didácticas que otorguen mayor validez al campo de la formación docente.

#### *Las docentes como lectoras y formadoras de lectores: las situaciones de doble conceptualización*

Como anticipamos, las situaciones de doble conceptualización se componen de dos instancias sucesivas. La primera consiste en desarrollar la lectura o la producción de un texto que permite la discusión de los problemas que se les plantearon, el análisis de sus interacciones, la toma de conciencia de los desafíos que involucra leer o escribir y de la recursividad de estos procesos, y, al mismo tiempo, hace observables las intervenciones de las formadoras que favorecen la producción de conocimiento. Esta primera fase pretende la conceptualización del contenido por parte de los docentes. En la segunda instancia, se abren preguntas que apuntan a la construcción de saber didáctico por parte de los docentes: ¿se podría hacer esta misma situación con niños?, ¿se cumplirían los mismos propósitos al cambiar el destinatario?, ¿qué condiciones hicieron posible el trabajo realizado previamente?, ¿por qué la situación se planteó desafiante?, ¿cuáles fueron las intervenciones de las formadoras?, ¿por qué intervinieron de ese modo?, ¿qué ajustes se deberían hacer para desarrollar esta situación en otro contexto?, ¿qué se debería conservar y qué cambiar?, ¿por qué? Son situaciones que pretenden que los docentes tomen conciencia de la naturaleza del acto de lectura o del acto de escritura y que puedan formular las condiciones didácticas esenciales para planificar la misma situación con sus estudiantes.

De esta manera, atravesar estas situaciones permite la elaboración de criterios de análisis de las actividades de enseñanza, interpretar el significado de determinadas acciones o respuestas de los niños, descubrir las características de los textos y discutir en profundidad los requisitos de las situaciones. Se recomienda realizarlas sobre todo al inicio del proceso formativo ya que promueven un trabajo de objetivación de las prácticas que los lectores o escritores utilizan al leer o al escribir.

Asimismo, las situaciones que se proponen son las mismas que integran la secuencia que las docentes debían desarrollar en sus aulas-escuelas, por lo tanto, esta estrategia formativa permite conceptualizar las prácticas de lectura y escritura que debían enseñar así como anticipar posibles variables didácticas a considerar en el desarrollo de las clases. Por otro lado, en nuestro caso, la segunda instancia nos permitía analizar cuáles eran las variables más observables para las maestras, cuáles las condiciones didácticas que más resguardarían y cómo fundamentan sus decisiones didácticas, pues allí radica el saber didáctico específico de la ruralidad.

Desarrollaremos a continuación cada una de las situaciones de doble conceptualización utilizadas en este proceso formativo. Para el análisis incorporaremos fragmentos de registros de los talleres que nos permitirán dar cuenta del trabajo de construcción de conocimiento didáctico alcanzado con las docentes.

### ***Lectura a través del docente***

En el campo de la Didáctica de la Lectura y la Escritura se han llegado a sistematizar y a plantear cuatro situaciones didácticas fundamentales, que constituyen verdaderos desafíos para que los estudiantes pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos desde muy pequeños. Cada una de estas situaciones fundamentales permite que los niños participen en diferentes prácticas y puedan apropiarse de distintos contenidos. La lectura a través del maestro es una de ellas y es imprescindible para garantizar el acceso de los niños al mundo de la cultura escrita (Lerner y Kaufman, 2015).

Como esta situación no solo es central para la formación de lectores sino que es una práctica de enseñanza habitual en las escuelas, decidimos iniciar el proceso formativo con ella, para dar lugar a los saberes docentes, problematizarla

y tematizarla. Tal como hemos mencionado, se les plantearía a las docentes el trabajo en torno a una secuencia didáctica de literatura; por ello, el proceso formativo se inició con el análisis de los cuentos que debían trabajar con los niños.

Por tratarse de un texto de tradición oral, “El pastorcito mentiroso” es una historia cuyo destinatario es atemporal. Fábula atribuida a Esopo, narra la historia de niño pastor que cuidaba de su rebaño de ovejas en las cercanías de un pequeño pueblo. El niño quería bromear e inventa la presencia de un lobo que comería a sus ovejas. Los habitantes del pueblo, preocupados, deciden ayudarlo, pero solo se encuentran con la burla del pastorcito. Enfadados por la mentira, regresan hasta el pueblo. Sin embargo, en otra ocasión el lobo aparece y se convierte en una verdadera amenaza, pero ya el pueblo, descreído, decide no ayudarlo. Y así, el lobo se come a todas las ovejas.

El primer taller se inició con la lectura de dos versiones de la historia, una seguida de la otra, y luego se abrió un espacio de intercambio para compararlas. Las versiones<sup>11</sup> leídas en el Taller 1 compartían todos los núcleos narrativos propios de la historia, pero presentaban variaciones en:

- el título de la primera versión, “El pastor mentiroso”, permite anticipar el posible conflicto, mientras que en la segunda versión, “Pedro y el lobo”, esto no sucede;

- la *descripción del personaje principal*: en la primera versión es solo un “pastorcillo que apacentaba sus ovejas en una montaña”, mientras que en la otra “El pastorcillo se llamaba Pedro, y todas las mañanas sacaba a pasear a su rebaño de ovejas por el campo, cerca del pueblo”;

- la *aparición del engaño*: en la primera versión el lector es engañado junto con el pueblo ya que se introducen rápidamente los gritos del niño y la preocupación de los habitantes, mientras que en la otra versión se anticipan al lector los motivos del pastorcillo para planear el engaño ya que se afirma “Pasaba tanto tiempo en el campo, que se aburría muchísimo, y ya no sabía qué hacer para divertirse un poco y pasar el rato. Estuvo pensando en unos cuantos juegos, y al final se decidió a divertirse a costa de los vecinos del pueblo”;

- la *introducción de pasajes descriptivos* del ambiente y de los personajes, con mayor presencia en la primera versión, en la que se encuentran

---

<sup>11</sup> Para analizar comparativamente las versiones se pueden consultar: “El pastor mentiroso” en <http://www.pequered.com/cuento-el-pastor-mentiroso/> y “Pedro y el lobo” en <http://www.cuentosinfantiles-cortos.net/cuento-infantil-pedro-y-el-lobo/>

varios fragmentos de ese tipo, como por ejemplo: “apacentaba sus ovejas en una montaña”, “La excitada voz llegaba de todo lo alto de la colina, donde pastaban cada día los corderos del pueblo. Los campesinos, que trabajaban en los campos, al oír la llamada levantaron la cabeza y puestas las manos en el mango de las layas, miraron en torno”, “Las ovejas eran la única riqueza del pueblo y sería un verdadero desastre que el lobo las despedazara. Llegaron sin aliento y rodearon el bosque”;

- en el modo de *presentación del campesinado* asociado a una mirada bucólica, y la irrupción de la amenaza que rompe ese escenario: por ejemplo, en la primera versión el relato introduce la reacción del pueblo intentando generar empatía en el lector cuando menciona “-¡Pronto! -dijo el campesino más viejo-, corramos a ayudar al chico”, “Llegaron sin aliento y rodearon el bosque para evitar que huyese la fiera”, “Ustedes podrán imaginar cuánto se enfurecieron los campesinos; pero se limitaron a regañar al chiquillo”, “¿Sería posible que se burlara de nuevo de ellos?”, “Y los campesinos echaron a correr de nuevo en ayuda del pastorcillo (...) Regresaron al valle más enfurecidos que nunca”. En la otra versión, al pueblo se le llama “vecinos” y sus sensaciones con respecto a los engaños del Pedro solo se mencionan con el adjetivo “enfadados” o “muy enfadados”;

- *los finales*, ya que la primera versión finaliza con “el lobo hizo una carnicería entre las ovejas, mientras el pastorcillo embustero huía aterrorizado”, mientras que la segunda versión cierra con un final con tono moralizante (“el lobo se comió a casi todas las ovejas, y a las que no se comió, se las llevó para merendar. A partir de aquel día, Pedro no volvió a mentir más, y empezó a buscar trabajo, ya que al no tener ovejas, tuvo que buscar otro empleo”).

Como hemos expuesto, ambas versiones conservan los núcleos narrativos centrales de la historia pero presentan diferencias entre sí. A excepción del título, en la primera versión se construye un relato con mayores riquezas que pueden generar diversas interpretaciones y sobre el cual es posible discutir en un intercambio entre lectores. Aun así, el propósito del taller no radicaba en emitir un juicio de valor sobre las obras; por ello, en ningún momento las formadoras opinaron sobre las versiones. Sin embargo, los ejes de análisis expuestos anteriormente fueron aspectos a discutir con las docentes luego de la lectura de ambas versiones.



La formadora inicia el taller leyendo “El pastorcito mentiroso” e inmediatamente después lee “Pedro y el lobo”. A continuación, abre un espacio de intercambio sobre lo leído. El diálogo comienza de la siguiente manera:

### **Fragmento 1**

**Maestra 1:** Este como que deja una moraleja.

**Formadora:** Vos estás comparándolo con la otra versión. ¿Qué pasa con esa otra versión?

**Maestra 1:** El otro como que el final es abierto, mata a todos.

(La formadora relee ese final)

**Maestra 2:** Si fuera un partido de fútbol uno tendría tarjeta amarilla y el otro roja. Uno es intencional, como que se propone....mentir.

**Maestra 3:** En los dos miente. En uno es como que se arrepiente y en otro, bueno, como que pasó y pasó.

**Formadora:** En uno se arrepiente, dicen ustedes. ¿En cuál?

**Maestra 4:** En el segundo (se refiere al segundo cuento).

**Formadora:** Dice “Pedro no volvió a mentir más”.

**Maestra 4:** En el otro no aparece escrito como que se arrepiente.

**Formadora:** No dice nada de eso.

**Maestra 4:** No sabemos si siguió mintiendo.

**Formadora:** Fíjense qué diferente ese final, ustedes dicen “no sabemos qué pasó después”. Claro, y no siempre que encontremos una versión de “El pastorcito mentiroso” nos deje una moraleja ¿no? Como dijo ella (refiriéndose a la maestra 4), no sabemos qué pasó después. Tal vez no mintió más, pero la historia no lo dice. Queda a interpretación del lector...

Las docentes comienzan intercambiando sobre el final, que incluye la moraleja y recupera

las sensaciones que les dejó como lectoras de dos versiones con muchas diferencias narrativas. Como en todo intercambio, se parte de los comentarios de los lectores —en este caso, las maestras— y las intervenciones de las formadoras apuntaron a poner en acción una serie de microprácticas propias de una conversación literaria posterior a una lectura compartida: coordinar y debatir distintas interpretaciones, recuperar el texto para sostener las diversas interpretaciones, poner en tensión fragmentos del texto con interpretaciones de las lectoras.

A lo largo del intercambio se fue realizando un análisis pormenorizado de ambas obras, propio de lectores asiduos. Veamos otro fragmento del taller, cuando están conversando sobre la aparición del engaño y el suspenso que genera en los lectores:

## **Fragmento 2**

**Formadora:** ¿Qué sensación les generó cuando escucharon una y cuando escucharon otra? Había otras diferencias en las versiones ¿Qué les pasaba a ustedes? En la primera, por ejemplo, en “El pastorcito mentiroso” ¿cuándo nos damos cuenta nosotros que aparece el lobo, que es una amenaza para Pedro?

(Silencio)

**Formadora:** ¿Quieren que releamos?

(Relee “El pastorcito mentiroso”)

**Formadora:** ¿Cuándo nos enteramos que hay una amenaza?

**Maestra (Adriana):** ¡A través del mensaje del pastor! Del grito del pastor, la voz desde la colina...

**Formadora:** Claro, la amenaza aparece con el grito. Como lector respondemos al grito y casi al mismo tiempo que los campesinos... digo casi en simultáneo porque el cuento dice algo diferente que nos permitiría anticipar que algo va a pasar. Dice (lee) “érase una vez un pastorcillo que apacentaba sus ovejas en una montaña, cuando de pronto...”

**Maestra:** Ese “de pronto...”

**Formadora:** ¿Qué te genera?

**Maestra:** Algo va a pasar

**Maestra:** Está anticipando que algo va a venir

**Formadora:** Algo va a venir, sin embargo, en seguida aparece el grito. Por eso decía que nos enteramos casi en simultáneo con el pueblo de la amenaza... Como lectores que conocemos estas ficciones, podemos anticipar algo de estas historias pero nuestra anticipación aparece casi en el mismo momento... el grito es para nosotros también ¿y en el otro cuento? Se los releo (lee) “érase una vez un pastorcillo que vivía en un pueblo cerca del bosque. El pastorcillo se llamaba Pedro y todas las mañanas sacaba a pasear su rebaño de ovejas por el campo, cerca del pueblo. Pasaba tanto tiempo en el campo que se aburría muchísimo y ya no sabía qué hacer

para divertirse un poco y pasar el rato. Estuvo pensando en unos cuantos juegos y al final se decidió a divertirse a costa de los vecinos del pueblo. Un día por la mañana, cuando Pedro pasaba cerca del pueblo empezó a gritar: ¡Que viene el lobo! ¡El lobo, el lobo! ¡Socorro!” ¿qué pasa en esta versión? ¿Qué sensación nos causa? ¿qué sabemos?

**Maestra:** Se burla, además de mentira hay burla

**Maestra (María):** Además dice que decidió divertirse a costillas del pueblo... por ahí ya eso da la sensación que hizo algo para burlarse de... de los vecinos

**Maestra:** No tiene suspenso...

**Maestra:** La otra era como más de pronto, como simultáneamente casi que se da, pero esto es como que el Pastorcito va maquinando y le da un cierto tiempo de espera, de suspenso...

**Formadora:** Y nosotros, los lectores, vamos imaginando. Ya nos vamos enterando, ¿quieres decir?

**Maestra:** Claro ¿Qué va a hacer? ¿Se va a entretener? ¿Va a jugar? ¿Qué va a hacer?

**Formadora:** ¿Cuándo nos enteramos nosotros (lectores) en esta versión que el pastor va a jugar con el pueblo?

**Maestra:** Cuando dice que está aburrido

**Formadora:** En la otra versión, ¿cuándo nos enteramos que el pastor está burlándose del pueblo?

**Maestra:** Cuando dice socorro, socorro

**Maestra (María):** Cuando va la segunda vez, cuando repite la acción...

**Formadora:** (lee) “¡El lobo, el lobo! ¡corran pronto! La excitada voz llegaba desde lo alto de la colina donde pastaban cada día los corderos del pueblo. Los campesinos que trabajaban en los campos, al oír la llamada levantaron la cabeza y puestas las manos en el mago de las hachas, miraron al monte” Ahí termina la primera vez que el pastor grita.

**Maestra:** Pero ahí no es...

**Formadora:** (lee) “¡Socorro, el lobo! Gritó de nuevo la voz. No había duda, el pastorcillo que cuidaba las ovejas, allá arriba, cerca de los bosques, estaba en peligro. Pronto, dijo el campesino más viejo, corramos a ayudar al chico. Si es un lobo, tendremos que matarlo. Tomemos las

horcas” ¿Hasta ahí, nosotros sabemos que los está engañando?

**Maestras:** No...

**Formadora:** ¿Cuándo lo sabemos?

**Maestra (María):** ¡Cuando llegan al bosque!

El espacio de intercambio no tiene que ser necesariamente un espacio exhaustivo donde se trata todo lo que es posible tratar sobre un texto. Las formadoras habían considerado como productivos a ciertos ejes de análisis para profundizar y enriquecer la interpretación con las docentes. La aparición del engaño era uno de ellos, que, aparentemente, no había resultado observable para las docentes en la primera lectura. Así, las formadoras proponen advertir, volviendo al texto, cómo se plantean los engaños en ambas versiones, discutir interpretaciones controvertidas, releer una y otra vez ese pasaje para detenerse en cómo dice el texto, qué palabras, qué frases, qué construcciones... Como se expone en el fragmento, este eje de análisis fue tematizado por la formadora y requirió una intervención de relectura y vuelta al texto en distintas oportunidades para develar esta construcción del relato.

En otro momento del intercambio, discuten sobre los diversos sentidos que puede generar una mínima porción del relato poniendo en evidencia la multiplicidad de interpretaciones que se podrían tener de una misma obra:

### **Fragmento 3**

**Formadora:** ¿Y qué pasa con los lobos en estos cuentos? ¿En estos dos relatos? ¿Cómo son? ¿Cómo aparecen en uno y en otro?

**Maestra (Érica):** Aparece y se comen las ovejas  
(Murmullos)

**Maestra:** En uno hace una carnicería, dice

**Formadora:** A ver, releo esa parte (lee) “y así fue como el lobo hizo una carnicería entre las ovejas mientras el pastorcillo embustero huía aterro-  
rizado”

**Maestra:** Es como que el autor quiere resaltar que el malo de la película es el pastorcillo y no el lobo. Es como que atenúa un poco la actitud del lobo, como el malo, digamos...

**Formadora:** ¿En qué parte te hace pensar eso?

**Maestra:** Porque dice es entonces así que el lobo hizo una carnicería...

pero fue por la mala actitud del pastorcillo, no porque el lobo en sí fuera el malo... lo presenta al lobo como un malo más atenuado, más tranquilo  
**Maestra (Montse):** A mí me da la sensación contraria. Que hizo una carnicería era como que destrozó todo, que no le importó nada. En cambio el otro, comió y encima se llevó, o sea que era bastante más astuto.

**Maestra (María):** Sí, el primero como que comió y además mató y dejó todo por ahí... el otro comió y se llevó para después

**Maestra:** Fue previsor

**Formadora:** Es interesante porque la misma palabra, carnicería, les está dando a ustedes ideas diversas y las palabras que se usaron para cada versión da sensaciones diferentes. A ella le parece que el autor quiere poner la responsabilidad en el pastor, en cambio a otras la palabra carnicería las dispara a pensar en la maldad extrema del lobo... y serían posibles ambas cosas...

La formadora conduce nuevamente el análisis del intercambio. En esta oportunidad les propone dirigir la mirada hacia el lobo de las distintas versiones y, desde allí, hacia la función del “opponente” y sus intencionalidades. En el fragmento se observa cómo una pequeña porción de un texto puede dar lugar a múltiples interpretaciones cuando el aula las habilita. Las maestras se detienen sobre el espesor de las palabras<sup>12</sup> luego de la invitación de la formadora. No todas las obras tienen cualidades para ello, por eso es importante seleccionar con cuidado el texto o la versión elegida.

De esta manera, mediante el intercambio, las docentes fueron abordando los diferentes ejes de análisis de las obras literarias.

La situación de lectura a través del docente y la apertura de un espacio de intercambio permiten volver sobre el texto para detenerse en los modos en que se relata la misma historia, el suspenso que genera a los lectores, lo que se explicita o no en el relato, el lugar en que se hace partícipe al lector, etc. En este momento del taller, la propuesta de las formadoras consistió en pensar cómo se resuelven estos aspectos en cada uno de los cuentos, volviendo al texto y analizando si esto se reitera a lo largo de las versiones. El intercambio se sostuvo más de 30 minutos.

---

<sup>12</sup> Teresa Colomer (2002) utiliza la expresión “apreciar el espesor de las palabras” para referirse a la capacidad que tiene el lenguaje de provocar ciertas emociones y efectos en el lector.

Este primer momento de lectura a través de las formadoras y de apertura de un espacio de intercambio sobre lo leído hizo evidentes dos cuestiones centrales en la construcción del conocimiento didáctico: la necesidad de analizar minuciosamente el material de lectura y de poder contar con el material escrito de las versiones, y la importancia de las intervenciones docentes para coordinar el intercambio. Al finalizar la conversación sobre ambas obras y mientras se disponía el espacio para la siguiente actividad, una docente comentó “qué importante que es la práctica de volver sobre el texto, porque si nosotros, adultos, tenemos que volver y volver...” y luego agregó “también como cuando vos decías ‘a mí me llamó la atención una partecita’... y volvías a leer, y nosotras teníamos que volver, los adultos”. La vuelta al texto, además de intentar recuperar en qué se basa cada interpretación, apunta a hacer visibles distintos modos de decir que provocan sensaciones, emociones o sentimientos distintos como lectoras; es decir, a reparar sobre el léxico y la sintaxis propios del lenguaje escrito, aun en las historias cuyo origen es oral pero se recuperan a partir de sus textualizaciones escritas. Asimismo, esta intervención docente de “volver sobre el texto” pareciera resultar novedosa, al menos en situaciones de formación. La docente menciona en dos oportunidades el esfuerzo de la vuelta al texto que implicó, aun siendo adultas.

A continuación se les entregaron las copias de las dos versiones leídas y luego de un tiempo de relectura individual se les propuso elaborar colectivamente un punteo a modo de registro de las diferencias que ellas encontraban entre las versiones. En esta oportunidad, una de las formadoras fue construyendo al dictado de las docentes un cuadro colectivo. De esta manera, a medida que retomaban los ejes de análisis, volvían a discutir sobre los cuentos, recuperaban fragmentos textuales, debían ponerse de acuerdo en qué aspectos registrar y cómo dictárselos a la formadora para que quedaran registrados en el cuadro. Este concluyó de la siguiente manera:

<b>El Pastor mentiroso</b>	<b>Pedro y el lobo</b>
El título anticipa algo de la historia	El título no anticipa
No dice por qué engaña al pueblo	Sabemos por qué engaña al pueblo
El final sin moraleja	Final con moraleja
Se conoce que las ovejas son el sustento del pueblo y se preocupan por eso	

La calificación del personaje es más dura: “mentiroso” y “embustero”	Aunque tiene moraleja no usa adjetivos descalificativos.
Es más descriptiva: “erese una vez...”, “un pastorcillo”	Cuenta más directo los hechos
El lector es partícipe: “ustedes podrán imaginar...”,	
Introduce acción con el uso de los tiempos verbales	Detiene más la acción: “sacaba”, “pasaba”...
Aparecen diálogos	Prácticamente no hay diálogos, solo los necesarios
El lobo tiene características animales	El lobo adquiere características humanas.

Una vez identificados los ejes de análisis sobre los cuales habían intercambiado y realizado la comparación de las versiones, se agregó la lectura de una tercera versión que, a diferencia de las anteriores, transgrede la historia<sup>13</sup>; se titula “Juan y el lobo” (Ross, 2010). En ella se recuperan ciertos núcleos narrativos de la versión clásica de la historia: hay un niño que engaña al pueblo en repetidas oportunidades y cuando el lobo aparece realmente, el pueblo no le cree y ello tiene sus consecuencias. Sin embargo, también transgrede algunos aspectos de la historia clásica: la historia sucede en un pueblo, el niño no es un pastor y sus engaños no son motivados por el aburrimiento, el lobo es muy elegante y come personas, el final de la historia no tiene moraleja. A su vez, este cuento es un libro álbum en el que las imágenes agregan información que no está en el texto, lo cual permite construir nuevos sentidos sobre el relato.

La formadora lee esta tercera versión de la historia. Mientras lo hace, se proyectan en la pantalla las imágenes de cada página. Las docentes hacen comentarios entre sí, señalan la pantalla y ríen durante la lectura. Luego, se promueve un nuevo y largo intercambio en el que rápidamente se comienza a discutir sobre algunos de los ejes de análisis centrales del texto. Veamos cómo empieza este nuevo espacio de intercambio:

#### **Fragmento 4**

**Maestra:** Muy bueno...

<sup>13</sup> En literatura, se entiende por versión transgresora de un cuento a la estrategia literaria de romper la estructura básica y canónica de los cuentos clásicos (esta estructura permite que los lectores puedan realizar anticipaciones más ajustadas o apreciar aquello que un determinado cuento tiene de singular). Los cuentos con transgresiones buscan nuevas formas, nuevos estilos, nuevos escenarios, nuevos ángulos de visión.

(Murmullos)

**Formadora:** Bueno, ¿qué les pareció esta versión?

**Maestra (Érica):** Es divertida

**Maestra:** Sí, es divertida

**Maestra:** El final fue...

**Maestra (Silvia):** Habiendo visto las otras...

**Formadora:** El final dicen acá... habiendo visto las otras...

**Maestra (Silvia):** Habiendo visto las otras... ¡las otras son santas! Acá que se coma a los humanos...

**Maestra:** El lobo está humanizado, parece una persona

**Maestra (Montse):** A mí me parece que los dibujitos son lo que nos complementan, lo vamos viendo... porque si hubiese sido una versión sin ilustración

**Formadora:** Las imágenes nos agregan una información ¿no?

**Maestra (María):** Los chicos por ahí dirían “pero no tiene un final feliz”

**Formadora:** Claro, es un poco lo que decía Silvia. Al lado de las otras (versiones), los otros son unos santos ¿no? Podría ser que los chicos digan “no tiene un final feliz”, sin embargo todas se estaban riendo...

**Maestra:** Sí, porque te sorprende

(Murmullos, se superponen las voces)

**Maestra:** ¡Claro! ¡Mirá la tapa! ¡Mirá lo que es la boca de Juan!

**Maestra:** El lobo cuando lo va a comer a Juan...

**Maestra:** Parece más terrible que los otros...

**Maestra (Érica):** La imagen te aporta muchas más información porque por ahí te podés ir imaginando algo más que lo que está escrito. Lo ves al lobo corriendo con el cuchillo y el tenedor...

**Formadora:** El lobo es distinto ¿qué lo hace distinto al lobo?

**Maestra:** Está más humanizado

**Maestra:** Se pone frac

**Maestra:** Usa cuchillo y tenedor

**Maestra:** Va con el salero en el bolsillo

**Maestra:** Duerme en una cama

**Maestra (Érica):** Sí, y en su casa tiene cuadritos ¿ven?

**Maestra:** Ah, sí, ¡hasta la foto!



**Maestra:** ¡Me mata la valijita con el tenedor!

(Murmullos generalizados. Van describiendo lo que ven en las ilustraciones)

**Maestra (Carolina):** Es más inteligente que todas las personas, en realidad. A mí me hace acordar a Hannibal, de “El silencio de los inocentes”, porque se come a las personas y tiene como una calidad de vida importante en relación al resto... o sea, el lobo tiene comportamientos más inteligentes y tiene mejor vida que las personas

**Formadora:** El lobo de esta versión es distinto al de las versiones anteriores

**Maestra (Adriana):** Claro, va por la comida y la consigue. Va a los bifés, directamente

**Maestra (Érica):** Por ahí no hay ovejas y eso lo usa para hacer lo que hace

**Formadora:** Ah, la diferencia de este lobo está en lo que come y el terror del pueblo es otro ¿no?

**Maestra:** Sí. Y acá selecciona desde la ropa que se va a poner para salir a comer hasta lo que quiere comer porque al chiquito lo deja de postre, digamos

(Risas)

**Formadora:** Coincidís con lo que decía tu compañera. Decide todo, desde lo que pone...

**Maestra (Carolina):** ¡Claro! ¡Decide todo! Es como Hannibal, es igual (...)

Como se observa en el fragmento, las docentes, comienzan a comentar e intercambiar sus interpretaciones sobre la obra. La formadora interviene en escasas oportunidades y apunta principalmente a reponer las voces de algunas docentes cuyos aportes podrían ser inaudibles o a organizar los temas de discusión. En los primeros tres minutos posteriores a la lectura, las maestras comentan sus primeras apreciaciones, superponen sus voces, exponen sus sensaciones e impresiones. Abordan todos los ejes que permitirán analizar la obra: las características del lobo y las motivaciones de su acción, las características de Juan y las intenciones de sus engaños, la posición del pueblo ante la amenaza, la centralidad de las ilustraciones en la construcción de sentidos sobre los personajes. Sin embargo, las formadoras deciden recuperar algunos de los

comentarios de las docentes para profundizar el análisis y volver al texto para debatir sobre la construcción de este relato en particular.

### **Fragmento 5**

**Maestra (Inés):** Yo, me parece que contaría... primero sin las imágenes a ver cuál era la sensación de una cosa y de la otra. Porque son dos cosas diferentes, contarle con las imágenes y sin las imágenes

**Maestra:** Pero la imagen tiene mucho...

**Formadora:** De esta versión nos perderíamos mucho sin las imágenes

**Maestra (Inés):** Por eso, para ver una cosa y la otra, me parece

**Maestra:** Pero pierde la gracia...

**Formadora:** A ver, ¿Por qué pudimos reírnos?

**Maestra (Érica):** Por ayuda de las imágenes

**Maestra:** Y de las anteriores

**Formadora:** ¿Qué hubiera pasado si no leíamos antes las versiones clásicas?

**Maestra:** ¡Hubiese sido terrorífico!

**Formadora:** ¿Hubiésemos podido divertirnos de la misma manera?

**Maestra:** No

**Maestra:** Hubiese sido dramático, ¡se come a las personas!

**Maestra:** Claro, tendría otra cara

(Murmullos)

**Formadora:** Más allá de las imágenes ¿Qué cosas nos causaban risa?

**Maestra:** El absurdo

**Maestra (Érica):** Y que use frac

**Maestra (María):** Que ande con cuchillo y tenedor

**Formadora:** Sí, que use frac, que ande con cuchillo y tenedor... igual eso lo vimos en las imágenes ¿no? ¿Qué cosas de la historia nos causaban gracia o nos resultan absurdas?

**Maestra:** Que el chico hacía lo que quería

**Maestra:** Gritaba para no bañarse, para no tener clase de violín...

**Maestra:** Para no hacer nada, o sea, cada vez que...

**Maestra:** Y para que todo el mundo le tuviera miedo al lobo ya había hecho algo anterior... porque él decía “el lobo, el lobo” y todo el mundo...

**Formadora:** Vos decís que hay un precedente del lobo

**Maestra:** Sí

**Maestra (Adriana):** Es como que éste es un cuento que se da a continuación de estos otros. Digo, se escribió a raíz de éstos. Teniendo en claro que ya todos hemos leído y conocemos estas versiones

**Formadora:** Exactamente, es muy probable que Tony Ross recuperara esto... lo que está haciendo es eso, recupera una versión conocida por todos y puede cambiar el final, modificar, incorporar el absurdo porque hay otras versiones anteriores que nos permiten hacer este contraste

**Maestra:** Claro, vos te esperas un pastorcito que va a cuidar ovejas y no, nada que ver con las ovejas. No hay ovejas en este cuento.

Hasta este momento, la interacción de las docentes se había dirigido a debatir sobre el lobo y sus particulares intenciones, sobre Juan y sus características de personalidad, sobre la información que aportan las ilustraciones, la aparición de otros personajes que acompañan los sucesos a lo largo de la historia, el final sin moraleja. Entonces, la formadora reorienta la discusión sobre un tema que estaba siendo invisible —el absurdo— justamente por ser un implícito del texto. Su intervención, “Más allá de las imágenes ¿Qué cosas nos causaban risa?”, apunta a volver al texto para profundizar la mirada. Así, luego de algunos aportes, Adriana advierte ante sus pares que eso sucede porque “se da a continuación de estos otros”, “que ya todos hemos leído y conocemos”. Este es un criterio didáctico fundamental: la lectura de versiones que transgreden las clásicas causa efectos en el lector cuando este ya conoce estas últimas, no antes. Este conocimiento se hizo evidente por la decisión del orden de presentación y lectura de las obras que plantearon las formadoras y por su propósito de profundizar la mirada, de esclarecer ejes de análisis de obras literarias. Se discute con ellas un problema didáctico como la progresión en una secuencia.

La lectura de este cuento que transgrede el clásico representa aparentemente un hallazgo para las docentes: parecen sorprenderse con la transgresión en sí misma, con la posibilidad de leer un cuento que juega con el absurdo y que se corre de los principios morales que aparecen con más fuerza en las versiones anteriores. Este aspecto hace oscilar a las docentes en algún momento del intercambio, y tienden a correrse de su rol como lectoras, otorgándole una mirada pedagógica. Sin embargo, las intervenciones de las

formadoras centran las discusiones en otros aspectos literarios con la intención de continuar “abriendo el texto y sus sentidos”.

Este primer momento del taller continúa con el completamiento del cuadro de análisis de semejanzas y diferencias de las tres versiones, que se realiza en pequeños grupos. En esta ocasión las docentes, en equipos, deben agregar la tercera columna al cuadro iniciado de manera conjunta con las formadoras, y posteriormente se organiza una puesta en común para la construcción del cuadro colectivo.

¿Qué conocimiento construyeron las docentes hasta aquí? Empezaron a identificar un conjunto de respuestas ante problemas vinculados con las obras literarias y sus criterios de selección, con la construcción discursiva y la posibilidad que otorgan estas historias que comparten entre sí algunos aspectos, con la progresión de los saberes que se puede plasmar en la lectura literaria, con los tipos de intervenciones que el docente puede desplegar durante el desarrollo de la situación.

### ***Tematizar la práctica de lectura***

El segundo momento del taller se centró en pensar entre todas cómo llevar adelante en el aula la situación de lectura recientemente trabajada. Se discutió sobre la posibilidad de desarrollar estas mismas situaciones con los chicos y qué se podría esperar que puedan hacer ellos. Se llegó a pensar en la necesaria modificación de algunas condiciones didácticas para llevar adelante esta situación con niños de escuelas rurales unitarias. En ese sentido, este segundo momento del taller permitió conceptualizar las variables didácticas que deberían ser consideradas para que sea posible un desarrollo óptimo de la situación de lectura a través del docente y de la apertura de espacios de intercambio sobre textos que presentan semejanzas y diferencias.

#### **Fragmento 6**

**Formadora:** Ahora pensemos si esta serie de situaciones que desarrollamos hasta acá con ustedes; es decir, si estas situaciones de lectura de dos versiones, de apertura de un espacio de intercambio, de puntear algunas semejanzas y diferencias y luego de leer otra versión y volver a trabajar la comparación... ¿Es posible de llevar a su aula?

**Varias maestras:** Sí.

**Formadora:** Bueno, pero, ¿de igual manera? ¿Exactamente lo mismo? ¿Introducirían alguna variación?

**Maestra (María):** Por ahí capaz que lees una versión (refiriéndose a una versión del cuento “Pedro y el lobo”) en una clase y la comentás. Después, otra clase lees otra versión porque por ahí se hace mucho discutir las dos versiones en una sola clase. Por ahí el tiempo, no sé, no trabajaría las dos versiones juntas, a nosotras nos llevó mucho tiempo acá. Por ahí, yo pienso que se podría leer una versión, trabajar esa versión en esa clase y después otra versión y así.

(...)

**Maestra (María):** Porque por ahí se le haría muy pesado a los chicos. Por ahí se aburrirían o...no sería tan productivo, no sé.

**Formadora:** Pensás que sería más productivo, lectura-espacio de intercambio, otra lectura y espacio de intercambio.

**Maestra (María):** Sí.

**Formadora:** Eso, ¿lo harías en el mismo día?, ¿en distintos días?

**Varias:** No, en días diferentes.

**Maestra (María):** En días diferentes.

**Maestra (Monse):** A mí me parece atractivo esto de leer los dos cuentos juntos porque no se pierde esa...

**Maestra (Norma):** Continuidad

**Maestra (Erica):** El tema de la comparación.

**Maestra (Patricia):** No sé, me parece que a los chicos les sería más fácil sacar las diferencias y las semejanzas leyendo los dos cuentos el mismo día. Por ahí si los leemos en días distintos, les cueste más puntuar algunas cosas. No tienen dónde volver.

**Maestra (Norma):** Pueden tener una toma de notas

**Formadora:** ¿En el mismo momento decís?

**Maestra (María):** Podés hacer la relectura de partes...

**Maestra (Patricia):** Ah, eso sí.

(...)

Las maestras comienzan a planificar sus clases. Si bien lo que se está discutiendo es el orden de las situaciones y la frecuencia, lo interesante es que aparecen asociados en función de lo posible para la conformación de sus

grupos y para las posibilidades de aproximación de los niños. Es decir, lo que se discute del tiempo no es solamente el orden de las situaciones sino también, y vinculado con, la frecuencia (¿en una clase, en dos, en tres?). Ambas condiciones afectarían de algún modo las posibilidades de aproximación de los niños al contenido que circula en la clase.

Las discusiones también incorporan la diferenciación de la enseñanza entre los niños que se encuentran en los primeros grados y los que están próximos a finalizar la escuela.

Pensar en que hay algunos momentos en que la clase es colectiva y otros destinados a que cada niño se concentre en su ciclo y en lo que necesita aprender, es decir, que se genere para cada niño una condición de posibilidad para avanzar sobre lo que ya sabe y domina.

### **Fragmento 7**

**Maestra:** Hay que plantearle a cada grupo de acuerdo a su nivel de aprendizaje para que siga avanzando.

(...)

**Maestra:** Me parece que depende del propósito para trabajar con los más chiquitos o con los más grandes, la intervención del docente.

(...)

**Maestra:** Tiene que estar muy planificada la intervención del docente, tiene que estar muy pensada para cada clase, y para cada grupo, niño.

(...)

**Maestra:** Yo por ejemplo tengo 4 (un niño de primero, 2 de quinto y 1 de sexto). Que sea un chico de los grados superiores que busque en el cuento dónde dice eso que el chiquito está hablando.

La diferenciación de la enseñanza se constituyó en un aspecto fundamental. En este sentido, varias docentes consideraron que los más pequeños no iban a poder resolver la tarea de establecer semejanzas y diferencias entre versiones por escrito, por lo que propusieron que las dibujaran. Si bien la actividad planificada para los menores los mantenía en el tema y poseía cierta complejidad, ya que los invitaba a recuperar el análisis comparativo de los cuentos leídos, la tarea se materializaría a través del dibujo y no de la escritura. Vale decir que las docentes estaban atendiendo a la diversidad del aula, pero

ello no suponía necesariamente plantear un desafío para los más pequeños desde el punto de vista de la escritura.

Las maestras, que en un inicio consideraban que el tiempo de trabajo debía ser fragmentado para evitar confusiones en los más pequeños, o que armaban actividades específicas de dibujo porque la escritura para estos niños resultaba una tarea que requeriría mucho acompañamiento docente, un mes más tarde comenzaron a mirar la clase con otros ojos. Veamos un fragmento del Taller 2, posterior a la puesta en aula de estas situaciones, en el cual comentaban los desarrollos logrados en sus aulas:

### **Fragmento 8**

**Formadora:** Proponemos abrir un momento para compartir cosas acertadas y cosas a seguir pensando...

**Maestra (Inés):** Nosotros trabajamos las dos versiones el mismo día y después hicimos las comparaciones. En mi caso, para los más chiquitos copiaron el afiche que hicimos todos juntos, lo copiaron en el cuaderno y eso les llevó mucho tiempo. **Mi error fue no habérselos dado impreso.**

**Maestra (María E):** Claro, yo hice así. Hicimos en el pizarrón por dictado al docente y lo dejamos. A la segunda clase les di la copia de lo que habíamos hecho la clase anterior.

**Maestra (Inés):** Claro, aunque sea el esquema del cuadro, no me di cuenta de dárselos, aunque sea el esquema hecho porque hasta que hicieron el cuadro...

**Maestra (Monse):** Yo hice el cuadro y el esquema pero en cuanto a la lectura de las versiones, yo hice el Pastor mentiroso, por una decisión de tiempo, lo leímos, lo discutimos y lo dejamos. Al otro día hice la lectura de Pedro y el lobo, se comparó... las dos versiones el mismo día no. No tenía mucho tiempo.

**Formadora:** Vos decías que ese día no te quedaba mucho tiempo y vos querías destacar el tiempo de lectura...

**Maestra (Monse):** Yo quería que fuera una lectura a conciencia no a los rajes, por eso lo dividí.

**Formadora:** Había otra diferencia interesante ahí en relación a los agrupamientos, las decisiones de los agrupamientos cómo fueron. Por acá hicieron todo de manera colectiva y ahí fueron tomando otras decisiones.

**Maestra (Monse):** Yo tengo un segundo ciclo muy bueno y un primer ciclo más o menos flojo...lo que yo hice fue trabajar entre todos con las diferencias y semejanzas y a los de segundo ciclo les di una copia con diversos propósitos. Les di pasajes para que encuentren dónde describe al lobo o a Pedro. Para yo poder trabajar más con 1º y 2º, poder dedicarles más tiempo. (...)

Los intercambios giran en torno a los agrupamientos de los niños de distintos años escolares. Se trata de incorporar actividades que supongan un desafío para todos los niños del aula. Por eso Inés revisa su propia práctica e incorpora una mirada más operativa sobre la gestión de la clase: no vale la pena tener a los más pequeños demorados en la copia si el material puede fotocopiarse y trabajarse en el cuaderno a partir de la fotocopia. Así, también Monse propone nuevas búsquedas en los textos para un grupo de niños que ella denomina “muy buenos” considerando que ellos poseen mayor autonomía.

La propuesta del taller y el clima de la clase permitieron hacer uso de la planificación como parte de la tarea de enseñar. Y como tal, aun cuando las escuelas unitarias carezcan de otros adultos con quienes compartir la cotidianidad, ese espacio formativo comenzó a constituirse como un colectivo en el que la responsabilidad es compartida. Como señalan Lerner, Stella y Torres (2009)

... compartir con otros docentes la planificación hace posible discutir sobre las dificultades que aparecen, intercambiar sobre los aprendizajes de los niños, comparar resultados en diferentes clases, tratar de identificar juntos cuáles son los contenidos que se están trabajando con los alumnos y lo que ellos están aprendiendo en relación con los propósitos didácticos...todo esto, en suma, contribuye a des-naturalizar la enseñanza, a problematizarla (p. 19).

### ***Escritura por sí mismas***

En el segundo taller la propuesta formativa consistió en realizar una situación de doble conceptualización de escritura compartida, que permitiera detenerse a analizar el proceso de escritura y, al mismo tiempo, posibilitara anticipar las variables didácticas que las maestras debían considerar al momento de desarrollar esta situación equivalente.



La secuencia didáctica que las docentes pondrían en funcionamiento en sus escuelas planteaba en la Fase 2 una situación de escritura que comenzaba con la producción de un plan de texto elaborado colectivamente y, luego, con la elaboración de nuevas versiones del cuento leído a cargo de los niños como autores. En este segundo momento de la Fase 2 se introducía la simultaneidad de la enseñanza para niños de grados diferentes —una de las características de la ruralidad— y se planteaba la producción de diversos textos desde distintas voces y perspectivas en función de los diferentes grados<sup>14</sup>.

En función de anticipar el análisis de esta fase con las maestras, se diseñó una situación de doble conceptualización de escritura que se organizó en dos momentos que mantenían una correlación con los dos de la Fase 2 de la secuencia. En primer lugar, se realizó un plan de escritura por dictado a las formadoras con el propósito de establecer acuerdos comunes sobre los personajes que se involucran en la historia y aquellas cuestiones que no podían faltar para escribir una nueva versión del cuento trabajado. En segundo lugar, se propuso a las maestras la escritura de sus propias versiones con tres variantes: (a) algunos grupos reescribirían la misma historia; (b) otros escribirían una nueva versión introduciendo alguna transformación en las características de uno de los personajes y las consecuencias que ello produciría en la trama de la historia; (c) otros grupos producirían un relato de la historia desde la voz narrativa del personaje antagonico de la versión tradicional.

No nos dedicaremos aquí a analizar las versiones producidas por las maestras participantes del taller. Nos concentraremos en los momentos de intercambio, posteriores a la escritura, en los cuales las docentes se aproximaron a objetivar la práctica de escritura y consideraron las variables que debían incluir en sus clases con sus alumnos. El propósito de este intercambio es reflexionar sobre cuáles son los quehaceres que desarrolla un escritor, dónde se encuentran las dificultades, qué estrategias se pueden utilizar y, al mismo tiempo, cuáles son las condiciones didácticas que se deben generar

---

<sup>14</sup> La propuesta de escritura con transformación de las voces narrativas se basó en la tesis de maestría de Ana Siro, que analizó producciones infantiles en las cuales niños de entre nueve y 11 años reescribieron los cuentos clásicos con una restricción: narrar en primera persona, adoptando la perspectiva de alguno de los personajes (Ferreiro y Siro, 2008). Las autoras analizaron cómo resuelve quien escribe en primera persona el problema de ser personaje y al mismo tiempo narrador; cómo hace el lobo narrador para mantener la voz narrativa a pesar de que, como personaje, muere en la historia, entre otras preguntas. En la complejidad de esta tarea de escritura, el trabajo de revisión juega un papel decisivo. Esas revisiones no son espontáneas, sino cuidadosamente planificadas por las docentes.

previamente, qué intervenciones puede hacer el docente, qué aspectos debe considerar en la elaboración de la consigna, cuánto tiempo se requiere para esta tarea, qué roles pueden asumir los diferentes actores de la situación de escritura, entre otros.

Veamos algunas respuestas referidas a lo que puede suceder a los escritores en una situación de escritura:

### **Fragmento 9**

#### **Grupo (a) Reescritura de una nueva versión**

**María E:** “Pedro el mentiroso”. Le dejamos el mismo nombre...

(Leen su nueva versión)

**Formadora:** ¿Qué cosas les costaron un poco más?

**María E:** Y... íbamos mirando el plan y las versiones que teníamos acá.

**Formadora:** ¿Y qué tomaban de las versiones?

**Maestra:** Fragmentos, a ver cómo decía ahí. Después veíamos qué cambiar. Por ejemplo, los engaños los mantuvimos como estaban. Por ahí cambiamos alguna palabra y pusimos una parecida cuando grita el auxilio pero más que nada nos fuimos guiando con las dos versiones.

(...)

La reescritura de un cuento ya conocido suele ser desmerecida en el ámbito escolar; incluso, en algunas ocasiones se plantea como una situación que no permite que los niños muestren su creatividad. Sin embargo, como se puede observar en este breve fragmento (el 9), las docentes que tuvieron que reescribir “Pedro el mentiroso” identificaron con claridad los aspectos en los cuales podían descansar —los personajes, sus características, el escenario, los engaños, el final— y aquellos conflictos que debían resolver en cuanto autoras del texto. El problema estaba en “la palabra”, como menciona la maestra, en la construcción del relato con términos propios del lenguaje que se escribe, aun cuando tenían dos versiones que las podían ayudar a elegir.

En este fragmento se observa que aunque la tarea resulta desafiante, las maestras escriben con autonomía. Algunas de las condiciones didácticas que permitieron este trabajo fueron la lectura, el intercambio y el análisis comparativo de dos versiones, tanto desde los núcleos narrativos como desde la construcción del relato. Asimismo, las formadoras habían entregado copias

de las dos versiones leídas a las docentes para que las tuvieran a disposición durante la escritura, convirtiendo así a este material en una nueva condición que favoreció el análisis del modo de construir el lenguaje.

Veamos qué sucede cuando la tarea cambia:

### **Fragmento 10**

Grupos (b) Transformación de las características de un personaje<sup>15</sup>

**Maestra 1:** No terminamos. Nos faltó tiempo... cambiamos al pastor y la convertimos en pastora que era alegre, joven y coqueta. Le pusimos como título “La pastora mentirosa”.

(La docente lee la versión escrita por el grupo)

**Formadora:** ¿Qué decisiones fueron tomando?

**Monse:** Nos costó...

**Maestra 2:** Porque nos centramos en la redacción y **te pedimos ayuda** a vos en cuanto a cómo seguir reescribiendo, y nos resultó fácil el tema de seguir el punteo (hace referencia al plan de texto)...

**Monse:** **Nos costó decidir el primer engaño**, cómo íbamos a hacer... cuál sería el motivo del engaño de esta pastora, de qué manera se iba a relacionar la pastora con el pueblo... y cómo iba a engañar la pastora al pueblo.

**Maestra 2:** **Íbamos bárbaro cuando volvíamos al punteo...**

(...)

**Maestra 3:** **Nosotras hicimos una transformación en el lobo y eso nos cambiaba toda la historia.** Habíamos perdido la esencia. Y estábamos re entretenidas con los personajes y nos dijiste (refiriéndose a la formadora) “¿y el engaño?” porque ¡nosotras no habíamos tenido en cuenta para nada el plan de texto! Nos pegó una aterrizada, mal.

**Maestra 4:** Lo que pasó es que como teníamos que cambiar los personajes, eso soltó nuestra imaginación y nos alejó del cuento.

**Formadora:** ¿Y qué es lo que tuvo de distinto esta tarea en relación con la anterior de reescribir la historia?

**María E:** Y que cuando empezás a cambiar cosas después no sabés cómo volver a aquello (refiriéndose al plan de texto) y te vas, te vas, te vas...

---

<sup>15</sup> El fragmento de clase aquí expuesto incluye la participación de maestras que pertenecen a distintos grupos de trabajo que tenían la misma consigna.

**Maestra 2:** Te olvidas del cuento...

**Formadora:** Podría dejar de ser una nueva versión del cuento o una versión más. En la reescritura nosotros tenemos cosas que sabemos que van y podemos utilizar unas palabras u otras pero la historia es la misma, hay una tarea resuelta, el problema está en elegir con qué palabras contar esa historia y para eso podemos apoyarnos en las versiones leídas. En cambio, en la otra tarea de cambiar un rasgo de un personaje, la tarea es más compleja porque el cambio de un rasgo atraviesa la historia y modifica su trama. La tarea es bastante más compleja que la de reescritura lisa y llana.

En la escuela, la tarea de cambiar algo del cuento leído suele ser una consigna frecuente. En muchos cuadernos podemos encontrar consignas tales como “cambia el final de la historia”<sup>16</sup>, sin embargo, ¿cuántas veces esta tarea se acompaña de un análisis de las características del personaje y de su relación con ese final?; ¿se analizan sus motivaciones?; ¿se considera qué cuestiones no deberían cambiar de la historia y cuáles son susceptibles de modificaciones?; ¿se reflexiona sobre cuándo empieza el final? En el fragmento 10 se puede observar el desafío que representa para un escritor adulto esta tarea. Las maestras identificaron que la dificultad radica en la tensión entre ser “creativas” y sostener los núcleos narrativos de la historia. Asimismo, visibilizaron la relevancia del plan de texto (“Íbamos bárbaro cuando volvíamos al punteo...”) como guía de la escritura así como un elemento de conflicto (“cuando empezás a cambiar cosas después no sabés cómo volver a aquello [refiriéndose al plan de texto] y te vas, te vas, te vas...”). Toman conciencia de que volver al plan, lejos de limitar la supuesta creatividad, ayuda a escribir.

Atravesar la complejidad de la escritura hizo observable que

... los hechos que le ocurren a ciertos personajes en un mundo creado para tal fin se imbrican configurando una trama, una sucesión de transformaciones que puede afectar a los sujetos de la historia, a los objetos cargados de significado, a la temporalidad, a los ámbitos donde transcurren los hechos (Ferreiro y Siro, 2008, p. 20).

---

<sup>16</sup> Entre el Taller 1 y el 2, las maestras habían enviado a las formadoras copias de cuadernos de sus estudiantes. En su lectura se halló que la tarea de escritura que más se daba a los niños consistía en solicitar el cambio del final del cuento leído.

Las intervenciones de la formadora ayudan a sostener a las escritoras-docentes en su tarea, para analizar las íntimas relaciones entre los personajes, sus descripciones y los sucesos que por ellos se desatan, y para objetivar la mayor complejidad que esta consigna posee en relación con la reescritura de una nueva versión.

Veamos qué sucede con el último grupo de escrituras:

### **Fragmento 11**

Grupo (c) Cambio de narrador

**Maestra 5:** Les leo lo que hicimos (lee la versión del grupo).

**Formadora:** ¿Cuáles fueron las mayores dificultades que encontraron mientras escribían?

**Maestra 5:** Y... que teníamos que redactarlo en primera persona porque, por ahí, las versiones que teníamos lo contaban desde afuera. De eso hablábamos recién, no? De que esto nos va a pasar con los chicos, cuando lo hagamos con los chicos, al tener que relatarlo y ponerse en uno de los personajes...

**María B:** Los tiempos verbales... seguir el hilo de la historia...

**Maestra 5:** Pero nos ayudamos con esto, con el plan de texto.

**Formadora:** Mantener ese narrador es una tarea compleja. Es interesante cómo resolvieron algo que en las otras versiones no está, hay supuestos sobre lo que puede pasarle a los personajes que en las versiones que leímos no está presente. Y ustedes lo ponen en palabras, en lo que supone ese personaje. “¿El pastorcito estaba loco o estaba mintiendo?”, se pregunta el lobo en su versión. En las versiones tradicionales, no está la mentalidad o el pensamiento del personaje. Hay cosas que tengo que imaginar o suponer para que aparezcan en estas versiones. Hay que tomar una decisión sobre qué decir y cómo decirlo.

(...)

**Maestra 6:** El hecho de ponernos nosotros en primera persona es difícil pero te ayuda a pensar qué le está pasando al lobo, a imaginarnos cómo el lobo se dio cuenta que el pastor estaba engañando... creo que eso un poco nos ayudó.

Qué significa escribir relatos tradicionales desde la focalización y la voz narrativa de uno de los personajes<sup>17</sup> y cómo resuelve quien escribe en primera persona el problema de ser personaje y al mismo tiempo narrador, son algunos de los problemas que tuvieron que enfrentar las maestras al escribir sus historias desde la voz del lobo.

Nuevamente resulta indispensable destacar el papel relevante que tiene el plan de texto para realizar esta producción. Las docentes mencionan las dificultades propias de la escritura con cambio de narrador (“ponerse en uno de los personajes”, “Los tiempos verbales”, “seguir el hilo de la historia”, “pensar qué le está pasando al lobo, a imaginarnos cómo el lobo se dio cuenta que el pastor estaba engañando”) y la necesidad de sostener un punto de contacto con los sucesos (“nos ayudamos con esto, con el plan de texto”).

Ferreiro y Siro (2008) afirman que quien escribe en primera persona debe configurar un narrador que, en este caso, es a la vez personaje. El narrador enfoca los hechos de determinada manera y les otorga su voz. Una voz que se debe *modalizar* con matices en el intento de afectar de algún modo la sensibilidad y la inteligencia de sus potenciales destinatarios, los lectores.

Quien escribe —las maestras, en nuestro caso— debe crear la *focalización* o punto de mira y la *modalización* de la voz narrativa, y hacerlas aparecer en el relato que construye. Las docentes asumieron una perspectiva (en general, plantearon un lobo menos salvaje y con una mirada moral sobre Pedro), adoptaron un ángulo de visión de los acontecimientos que otorgó un sentido específico a los hechos (el lobo se comía a las ovejas de Pedro para enseñarle al niño que no debía mentir). También consideraron la puesta en palabras de la historia y algunos efectos de persuasión del relato.

La intervención de la formadora esclareció los quehaceres del escritor puestos en juego en la situación de escritura, así como las intervenciones que son necesarias para que la producción sea posible. Aun así, pareciera que esta tarea resultó menos compleja que la anterior (fragmento 10) ya que se sostenían los núcleos narrativos de la historia y las características del pastorcito (“El hecho de ponernos nosotros en primera persona es difícil pero te ayuda a

---

<sup>17</sup> El término focalización supone una restricción de la información de tal modo que solo puede aplicarse a aquellos relatos en que se reconoce una restricción del campo de visión y que produce siempre una incompletud del objeto focalizado (Klein, 2007).

pensar qué le está pasando al lobo, a imaginarnos cómo el lobo se dio cuenta que el pastor estaba engañando... creo que eso un poco nos ayudó”).

Como se puede observar en los fragmentos de clase, las maestras objetivaron las complejidades de la tarea de escritura y analizaron comparativamente las diferentes posibilidades y dificultades que presentaba cada variante de la consigna. A partir de la reflexión y de su reciente experiencia como productoras de textos, las docentes toman conciencia de algunas operaciones realizadas durante la producción y formulan los quehaceres generales del escritor que son contenidos relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Aunque cada grupo poseía una tarea diferente, todas valoraron la producción del plan de texto como una condición necesaria para sostener la escritura de sus nuevas versiones.

Estas reflexiones tienen gran relevancia ya que, según afirmaron, la elaboración de un plan de texto no forma parte de las tareas habituales en sus prácticas, y en esta situación, hallaron la necesidad de empezar a realizarla en sus aulas. Por otro lado, al tener que realizar ellas una tarea que luego deberán hacer los niños, fueron señalando las dificultades y los aspectos de la tarea que dan cierta seguridad al escritor, así como aquellas cuestiones en las cuales se requiere de colaboraciones para poder avanzar. De esta manera, comenzaron a explicitar las condiciones didácticas que debían asegurar, las intervenciones docentes que debían prever, los materiales que podrían utilizar... es decir, comenzaron la reflexión sobre las variables didácticas que se ponen en juego en esta situación.

### ***Tematizar la práctica de escritura***

En otras situaciones formativas en las cuales hemos usado esta estrategia de doble conceptualización, luego de reflexionar sobre los quehaceres y sobre las condiciones didácticas se organiza una actividad de planificación de una propuesta de enseñanza para producir con los niños, en similares condiciones didácticas. Sin embargo, en esta oportunidad, el colectivo de docentes que se encontraba reflexionando sobre las complejidades de la escritura presentaba gran diversidad en la conformación de sus aulas/escuelas. Cada una de ellas poseía un grupo particular,<sup>18</sup> por lo cual la planificación compartida resultaba

---

<sup>18</sup> De las 22 escuelas rurales con las que se trabajó en los talleres, por ejemplo, la EP 4 tenía una matrí-

inabordable en los tiempos del taller. Por ello, el intercambio consistió en promover el debate en torno a las variables que debían considerar para hacer sus planificaciones: la complejidad de la tarea, los propósitos y las posibilidades de los niños, la autonomía de los alumnos y la atención del docente, el uso del tiempo, los agrupamientos a realizar y los roles de los niños en dichos grupos. Es decir, comenzaron a pensar —de manera individual, pero colectivamente— cómo gestionar sus clases.

Veamos algunos de estos intercambios:

### **Fragmento 12**

(La formadora relee Fase 2 de la secuencia)

**Formadora:** Esto está pensado para una clase ¿cómo lo ven?

(Murmullo)

**Formadora:** Ustedes podrían decidir seguir lo que plantea la secuencia, una clase en la cual se haga una planificación del texto, se enuncien los personajes y se anoten los episodios que no pueden faltar en un primer momento, y un segundo momento en el que los más chicos comiencen a dictarle a los más grandes una nueva versión mientras los intermedios trabajarían con nosotras. Pero eso es lo que estamos sometiendo a discusión, justamente. Por ahí algunas, harían la planificación en una clase y lo demás en otra, o tal vez le dedicarían todo el día a esto, o comenzarían igual para que queden “enganchados” con la tarea... ¿Qué se les ocurre?

**Maestra 7:** No, todo el día no, los matás. Es agotador. La planificación podría ser en una clase, pero todo junto no...

**Formadora:** Bueno, el tiempo es una de las cuestiones que hay que pensar... En la secuencia también se habla de tres grupos. Los más pequeños, los más grandes y los intermedios. Tal vez alguna de ustedes no puede armar esos grupos ¿cómo lo podrían pensar?

**Maestra 8:** Y... yo tendría que hacer una distinta. Tengo 6 nenes y una sola de 5to.

**Formadora:** Bueno, en grupo podrías hacerlos trabajar pero ¿cómo los agruparías?

**Maestra 8:** Pensaba que la de 5to la puedo poner con la de 1ro. Y yo trabajar con 2do y 3ro, de 3ro tengo uno.

---

cula de cuatro alumnos, la EP 11 tenía 25 niños, la EP 14 solo uno y la EP 21 tenía una matrícula de 37.



**Formadora:** ¿Y los roles los mantendrías? ¿La de 1ro le dictaría a la de 5to la reescritura mientras vos trabajas con 2do y 3ro?

**Maestra 8:** Claro. La de 5to es mi hija, además. Voy a ver porque ellos también tienen su preferencia. A los de 2do les gusta trabajar con la de 5to...

**Formadora:** También tendríamos que pensar si todos los de 2do pueden trabajar en el mismo grupo. Puede pasar que uno de los chicos de 2do tenga muchos saberes y sea más cercano a la de 5to entonces, en este caso, puede pensarse el grupo con la de 1ro, el de 2do y la de 5to.

**Maestra 8:** Claro, el de 2do es una luz

**Formadora:** Lo que tenemos que pensar no es necesariamente el grado sino en las posibilidades de los niños, sus saberes.

(...)

**Maestra (Érica):** A mí lo que me llamó la atención en el transcurso de esta secuencia es que, por ahí, una viene estructurada en que los de 1ro trabajaban en un grupo, los de 2do en otro, los de 3ro en otro y así. Y ahora, en este último período, cambiar eso. Pensar en “los más avanzados” o “los menos avanzados”, otros grupos. A veces escriben los menos avanzados, que uno a veces los subestima...

**Formadora:** Bien, vamos pensando los grupos en función de los propósitos. Tiene que ver con los propósitos tuyos y no cercarnos a esta cuestión del grado al que pertenecen y que, muchas veces, no coinciden con los saberes de los niños en las distintas áreas. Es importante pensar que los agrupamientos son flexibles.

(...)

**Formadora:** En la secuencia ¿Qué otras variantes considerarían?

**Maestra (María E):** Ya los mayores podrían trabajar solos...

**Formadora:** Bien, es interesante pensar qué desafío plantearles. Los mayores ya pueden trabajar con más autonomía pero eso tiene que tener un desafío, podría ser el cambio de narrador como hicimos nosotras pero entonces ¿qué hago con los más chiquitos?

**Maestra 7:** Los inicios y los finales son interesantes...

Este fragmento muestra la preocupación de la formadora por abrir la discusión sobre las variables didácticas sin hacerlo explícitamente. Las preguntas

que hace otorgan el poder de decisión a las maestras, quienes pueden rediseñar la situación didáctica de escritura basándose en sus conocimientos sobre las complejidades de las tareas y sobre las posibilidades de sus alumnos. Las preguntas “Esto está pensado para una clase ¿cómo lo ven?” y “eso es lo que estamos sometiendo a discusión, justamente (...) ¿Qué se les ocurre?” devuelven a las maestras la responsabilidad de organizar la acción didáctica en sus aulas, y constituyen un disparador clave en la tarea de completar un esquema de la secuencia.

Comienzan rápidamente a hablar de la organización del tiempo didáctico en función de la tarea. También discuten sobre los agrupamientos y los ponen en relación con la tarea, los roles y los saberes de los niños, por eso intercambian sobre los alumnos de 2.º que podrían agruparse con distintos niños, más allá del grado al que pertenezcan. La problematización sobre los modos de agrupar a los niños ha sido recurrente en los distintos momentos de los encuentros de formación con las docentes y, como se observa en el fragmento 12, se ha convertido un nuevo observable para las maestras, tal como menciona Érica: “por ahí, una viene estructurada en que los de 1ro trabajaban en un grupo, los de 2do en otro, los de 3ro en otro y así. Y ahora, en este último período, cambiar eso. Pensar en ‘los más avanzados’ o ‘los menos avanzados’, otros grupos. A veces escriben los menos avanzados, que uno a veces los subestima...”.

La preocupación de la formadora por comenzar a conceptualizar las variables didácticas que se ponen en juego al momento de diseñar y gestionar una clase de producción de textos promueve un intercambio en el cual se revela cuáles son las condiciones didácticas indispensables para la situación de escritura sin dejar de hacer visible las características peculiares de cada aula (o de cada escuela). A su vez, las docentes se encuentran discutiendo uno de los supuestos pedagógicos que estructuran la escuela moderna: la gradualidad escolar (Terigi, 2010).

En síntesis, las situaciones de doble conceptualización realizadas con las docentes (lectura a través del docente y escritura por sí mismas) nos permiten dos aseveraciones. Por un lado, reafirmamos la valoración sobre esta estrategia formativa. En las situaciones de doble conceptualización “se teje un entramado entre las prácticas ejercidas y las condiciones que hacen posible

ejercerlas” (Lerner *et al.*, 2009, p. 36). Por otro lado, conceptualizar la acción didáctica con este grupo de docentes —tan diverso y, al mismo tiempo, con muchos rasgos en común— conlleva la producción colectiva de conocimientos didácticos propios de la ruralidad. Las docentes comenzaron a encontrar respuestas didácticas a algunos de los dilemas de la ruralidad: cómo trabajar temas en común, cómo proporcionar trabajo significativo a los alumnos en diferentes grados y cómo promover relaciones de cooperación a propósito de los aprendizajes escolares en torno a los contenidos (Fuenlabrada y Weiss, 1997; Terigi, 2008). Discutían sobre los contenidos de enseñanza, la progresión de los contenidos, las tareas y los roles. Ya no se trataba solo de poner a los niños a trabajar juntos, sino de pensar los problemas lingüísticos y discursivos a los que se iban a enfrentar y de distribuir los roles, considerando la autonomía, de manera que todos tengan una tarea conceptual clara (Castedo *et al.*, 2015).

### *Las docentes profundizan en las producciones infantiles*

El análisis de las producciones de los niños es otra de las estrategias formativas que se hizo presente en los talleres con las docentes. Comprender cómo los niños piensan sobre la escritura, qué “errores” son parte del proceso de escritura, cuáles dan cuenta de un avance en el proceso constructivo, cómo adquieren simultáneamente los conocimientos sobre el lenguaje escrito y sobre el sistema de escritura (ya sea respecto de la alfabeticidad del sistema o del sistema ortográfico), son contenidos imprescindibles para que los docentes cambien la mirada sobre las situaciones didácticas propuestas.

Se analizaron producciones infantiles en dos oportunidades. En la primera, textos producidos por niños de una escuela de la ciudad de Tandil. Por lo tanto, los textos abordados no solo habían sido realizados por niños sino que el contenido que presentaban se relacionaba íntimamente con los textos que podrían realizar sus propios alumnos. En la segunda oportunidad, se analizaron algunos textos de sus propios estudiantes con el propósito de incluir una situación de revisión de textos. Vamos a describir y analizar cada una de estas instancias.

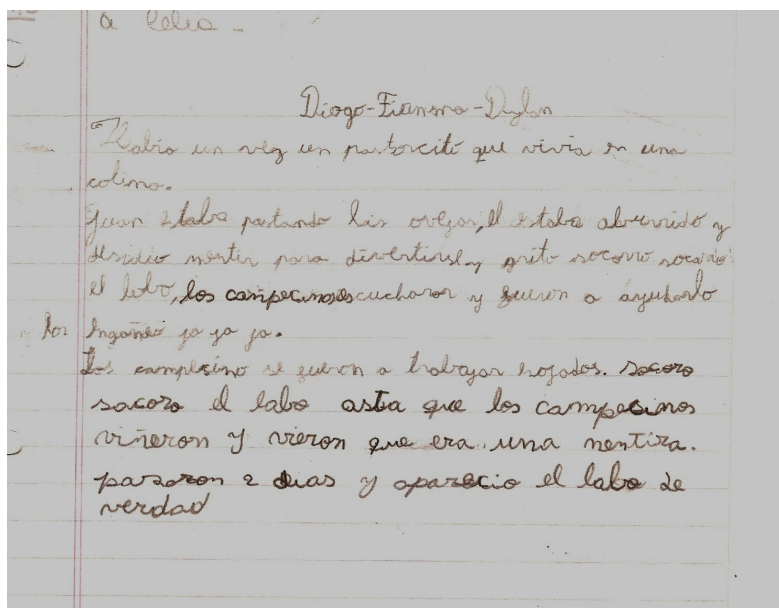
### *Análisis de producciones infantiles realizadas en otras escuelas en el marco de la misma secuencia*

El análisis de las producciones infantiles se introdujo como un momento de trabajo del Taller 2 luego de la situación de doble conceptualización de

escritura. Es decir, después de que las maestras se pusieron en situación de escribir y discutieron los quehaceres y las condiciones didácticas que debían generarse, se procedió al análisis de textos producidos por distintos niños que se encontraban trabajando en la secuencia literaria que estaban abordando. Contrariamente a lo planificado por las formadoras, esta actividad se transformó en una exposición “dialogada” debido a la falta de tiempo de trabajo en ese taller. Sin embargo, resulta revelador para las maestras, ya que las intervenciones de las formadoras orientan la mirada de las docentes hacia el proceso de producción, para que examinen qué hacen los niños y qué dificultades parecieran hallar en la tarea. Las formadoras leen las producciones infantiles y destacan algunos fragmentos, como se puede observar a continuación:

### Fragmento 13

**Formadora:** Aunque no vamos a llegar a trabajarlas en profundidad, no queríamos dejar de mostrarles algunas producciones que hicieron unos niños en Tandil, que están haciendo esta misma secuencia. Esta es la producción de dos niños de 1er grado que le dictan a un mayor el siguiente texto: (lee la producción que está siendo proyectada)



“Había una vez un pastorcito que vivía en una colina. Juan estaba pastando las ovejas, él estaba aburrido y decidió mentir para divertirse y gritó socorro socorro el lobo, los campesinos escucharon y fueron a ayudarlo los engañó ja aja ja Los campesinos se fueron a trabajar enojados. Socorro socorro el lobo hasta que los campesinos vieron y vieron que era una mentira. Pasaron dos días y apareció el lobo de verdad”

(Las docentes murmuran y hacen gestos señalando la proyección).

Hasta ahí llegó, no terminaron pero nos parece importante recuperar algunas cosas que están muy logradas en el texto. ¿Qué cosas sí lograron en esta primera textualización? Hay una presentación de los hechos con “había una vez un pastorcito que vivía...”; aparece el personaje y la motivación del personaje cuando dicen “Juan estaba pastando las ovejas, él estaba aburrido y decidió mentir para divertirse” (enfaticando desde “él estaba aburrido y decidió mentir para divertirse”); aparece el engaño con el grito de socorro, el primer engaño y el auxilio... aparece el segundo engaño y luego, parece que algo pasa ahí, tal vez ya están cansados porque los hechos suceden abruptamente.

(Las docentes se ríen y hacen comentarios respecto del cierre abrupto del cuento). Fíjense que hasta el segundo engaño, el texto viene con una acción pausada, se detiene a describir el escenario, el personaje, su motivación, lo que le sucede al pueblo y, de repente, se terminó, fin. (...) Puede ser que por eso (refiriéndose al cansancio), puede ser porque también uno puede suponer que ya conocen la historia, entonces las repeticiones no son tan válidas. No sabemos cuáles son las decisiones por las cuales los chicos hacen finales abruptos. Pero sí podemos decir mucho de esta producción como, por ejemplo, que mantienen los episodios de la historia, recuperan vocabulario específico, recuperan expresiones exactas, introducen la palabra directa de los personajes, explicitan las motivaciones de los personajes. Nos parecía interesante mostrar estas producciones porque nos permiten ver los logros y también lo que es necesario seguir profundizando.

(...)

**Formadora:** Aquí tenemos un ejemplo de texto producido por los mayores (lee)

• (LOS TRES) 20/9

• SAMUEL 21/9

Samuel - Bautista - Dibarn.

Yo vivo en una colina soy el lobo.  
Yo Estaba Detrás de un arbusto espiando al  
pastorcito cuidando las ovejas.  
vi la cara del pastorcito aburrido, yo vi  
que se quería divertir y empezó a mentirle  
a los aldeanos para divertirse pidiendo  
ayuda, ¡auxilio auxilio el lobo corrían todos  
agarrar las horcas!, cuando los aldeanos  
llegaron al pastorcito tirado riéndose a carcajadas  
y en la segunda vez los aldeanos no estaban  
tan seguros de ir, el lobo estaba espiando a los  
aldeanos a ver si iban o no y yo  
como en la segunda vez que estaban riéndose yo  
estaba seguro que los aldeanos no iban a  
venir y yo empecé a aprovecharme para  
comer ovejas y llevarme algunas para mi  
casa dejarle al granero para que este  
más y otro día puedo comer más ovejas,  
el pastorcito le fue a decirle a los aldeanos  
que no le iba a mentirle más.

“Yo vivo en una colina soy el lobo. Yo Estaba Detrás de un arbusto espiando al pastorcito cuidando las ovejas.

Vi la cara del pastorcito aburrido, yo vi que se quería divertir y empezó a mentirle a los aldeanos para divertirse pidiendo ayuda, ¡auxilio auxilio el lobo corrían todos agarrar las horcas!, cuando los aldeanos llegaron vi al

pastorcito tirado riéndose a carcajadas y en la segunda vez los aldeanos no estaban tan seguros de ir, yo el lobo estaba espiando a los aldeanos a ver si iban o no y yo como en la segunda vez que estaban sospechando yo estaba seguro que los aldeanos no iban a venir y yo empecé a aprovecharme para comer ovejas y llevarme algunas para mí casa dejarle algunas para que crie más y otro día pueda comer más ovejas, el pastorcito le fue a decirle a los aldeanos que no le iba a mentirle más”. Esta producción nos parece muy bonita. Primero por la necesidad imperiosa de repetir “yo” continuamente que le permite posicionarse en un lugar que no es él pero tampoco es el narrador al que está acostumbrado desde la lectura de la historia.

**Maestra 7:** Claro, yo yo yo... en primera persona.

(Las docentes asienten y comentan entre sí)

**Formadora:** Salirse del narrador omnisciente y posicionarse como parte de los hechos es difícil, entonces es interesante el recurso que usó este niño pero también es una de las cuestiones que habrá que revisar, no? Y también nos parece interesante cómo resuelven explicar la motivación del lobo y lo que el lobo sabe o escucha o imagina -como hicieron ustedes hoy acá- también crean un personaje muy astuto porque le deja ovejas para que las siga criando... es un lobo muy astuto.

(Las docentes ríen)

Aunque las maestras no estén realizando un análisis personal de las producciones (que hubiese sido ideal, pero como en muchas situaciones formativas, se resigna por falta de tiempo), la exposición de las formadoras hace posible advertir qué tipo de problemas se están planteando los niños y comprender las soluciones provisionales que van encontrando para resolverlos, así como imaginar aspectos que es necesario profundizar o trabajar en próximas situaciones de escritura.

Las producciones expuestas permiten, por un lado, identificar y compartir aquello que los niños saben sobre la historia y sobre la construcción del relato —es decir, sobre el uso del lenguaje escrito aun con sus matices personales— y, por otro lado, anticipar a las maestras algunas posibles textualizaciones. Dan una idea de los textos que podrían hallar en sus alumnos, de lo esperable y de lo deseable, como también dan pistas de posibles intervenciones a realizar o de recortes que podrían revisarse con los niños. Estos análisis les

permiten anticipar los textos que podrían encontrar en sus aulas y retomar los aspectos planteados en el estudio de los textos de sus propios alumnos, tal como se expone a continuación.

### ***Análisis de producciones infantiles realizadas en el desarrollo de la propia secuencia***

En una segunda oportunidad se analizaron producciones infantiles realizadas por sus propios alumnos. Entre el segundo y el tercer taller, las maestras debían desarrollar la situación de escritura de sus nuevas versiones (planificación y textualización) y enviar a las formadoras algunas producciones de los niños con un texto que explicara cuáles habían sido las condiciones de escritura. Sobre la base de estas producciones recibidas antes del encuentro se organizó el Taller 3.

Las docentes enviaron 44 escrituras. Algunas de ellas eran individuales, en las cuales cada niño tenía una tarea asignada por la docente. La mayoría consistía en la reescritura del cuento o en el cambio de narrador (para los niños más grandes). Algunas asignaron la tarea de reescribir el final, acotando la situación de escritura. Ninguna de las producciones recibidas consistió en reescribir el cuento procurando un cambio en el rasgo de uno de los personajes. Si bien había sido una de las tareas propuestas, dicha consigna había resultado de mayor complejidad para las participantes del taller cuando se enfrentaron a la tarea de escritura (en la situación de doble conceptualización). Tal como lo manifiestan en el fragmento 10, “Nosotras hicimos una transformación en el lobo y eso nos cambiaba toda la historia. Habíamos perdido la esencia”; efectivamente, los cambios en un rasgo del personaje provocan a su vez cambios en la trama.

De la totalidad de las producciones recibidas, las formadoras seleccionaron algunas, considerando que el foco estaría en la revisión de textos como parte del proceso de escritura. Se eligieron seis textos que planteaban diferentes desafíos: reescrituras bien logradas desde el lenguaje escrito pero con ortografía no convencional; reescrituras con escritura convencional pero con poco desarrollo de pasajes descriptivos o sin introducción de parlamentos de los personajes; textos realizados en parejas en los cuales el narrador era el lobo; textos que comenzaban con un cambio de narrador que se perdía para volver al narrador omnisciente en tercera persona. De esta manera, los diferentes materiales que las maestras analizarían en el taller permitirían esbozar un abanico



de posibilidades de revisión a generar en sus aulas. Si bien las formadoras no devolverían un análisis específico sobre cada una de las producciones de cada docente, la selección generaba condiciones para la reflexión conjunta que permitiera el abordaje de cada maestra.

Los textos presentados por las formadoras fueron transcritos antes del taller para facilitar la lectura. Se respetó su linealidad, organización en el espacio, ortografía y puntuación.

Las formadoras entregaron los textos a las maestras organizadas en pequeños grupos y les asignaron la consigna de pensar qué saberes y conocimientos mostraban los autores sobre el escribir en general (para cualquier texto) y sobre escribir nuevas versiones de narraciones tradicionales en particular. También se les pidió que pensarán en qué sugerencias les harían a los autores para revisar estos textos. Las docentes intercambiaron mientras las formadoras asistían a los grupos acompañando en las interpretaciones que hacían y luego se organizó una puesta en común para compartir los hallazgos.

Veamos qué sucede en el intercambio respecto a una de las producciones infantiles analizadas:

## Fragmento 14

### *Producción de pareja, nueva versión, reescritura*

**Formadora:** (lee la producción de la pareja de niños)

Escribir en parejas una nueva versión de Pedro y el lobo.

Pareja: Facundo y Juan José

#### Pedro y el lobo

abía una ves un pastor mentiroso que vivía cerca de un pueblito cerca de las montañas.

con sus ovejas y avía un lobo que pasaba cerca de las motana y veía las ovejas y se las quería comer. El pastor se sentía aburrido ifue a divertirse asta un pueblo que estaban los campesinos y digo !!viene el lobo el lobo socoro cuando los campesinos se estaba riendo se a carcajadas diendole qutontos lo e engañado y elotro dia dijo lomismo que viene el lobo! ¡socorro mis ovejas... se las come!! los campesinos salieron a socorrerlo y cuando vegaron al lugar pedro se mataba de risa

asta que undia apareció el lobo y pedro gritaba socorro! ¡elobo se esta comiendo mis ovejas socorro!! los campesinos oyeron los gritos de pedro peroranadie corrió a socorrerlo y el lobo se como las ovejas y pedro tuvo que trabajar de tractorista en otro pueblo

FIN

**Formadora:** ¿Qué pudieron analizar de esta producción?

**Maestra (Inés):** Que tiene moraleja... respeta el plan de texto

**Formadora:** Sí, mantiene todos los episodios que se requieren para que esta historia sea la de Pedro y el lobo.

**Maestra (María E.):** Describe el lugar...

**Formadora:** Hace una descripción del lugar que nos sitúa como lectores en un lugar en el que pueden suceder hechos con esos personajes...

**Maestra (Inés):** Al final va siendo más resumido.

**Formadora:** Es cierto, en la primera parte el texto está ampliado mientras que después del segundo engaño hay una condensación de la historia. ¿Qué podríamos sugerirle para revisar a esta pareja?

**Maestra 6:** Respetar más la ortografía y la puntuación.

**Maestra (Marta):** Que amplíen en el final.

**Maestra (María E):** Por ahí también cuando el texto dice que él se le ríe a los campesinos, qué habrán pensado, qué le habrán dicho los campesinos al pastor como para que incluyan algún diálogo entre ellos. Entonces ahí capaz que les da pie para seguir ampliando.

**Formadora:** Bien, el espacio entre el segundo engaño y la aparición real del lobo está acotado. Dice (lee) “Los campesinos salieron a socorrerlo y cuando llegaron al lugar Pedro se mataba de risa. Hasta que un día apareció el lobo”. Hay una ruptura ¿qué pasa entre que Pedro se mata de risa y aparece el lobo? ¿Los campesinos se enojaron como la primera vez o no?

**Maestra (Inés):** Faltaría la reacción del pueblo...

**Formadora:** Podríamos pensar cómo plantear ese problema. Una opción sería volver al texto, otra opción podría ser posicionarnos en ese lugar de lector y decirles “acá está faltando algo en relación a la burla” y devolverles ese problema.

**Maestra 5:** ¿Directamente ahí?

**Formadora:** Claro. ¿Algo más sugerirían para la revisión?

**Maestra 9:** Podría ser pedirles que expliquen por qué Pedro tuvo que trabajar en otro pueblo.

**Formadora:** Sí, también podría ser otra sugerencia, ampliar ese fragmento.

**Maestra 4:** Tuvo... no quiso, tuvo que.

**Formadora:** Ese “tuvo que” dice mucho también.

(...)

**Formadora:** Pasemos a otra producción. (Lee la producción)

Escritura individual

Manuel “el mentiroso”

Érase una vez, un pastorcillo llamado Manuel que todas las mañanas sacaba a pasear a su amado rebaño por las praderas mas empastadas, con mucho pasto, junto a un rio cerca del pueblo.

Un día Manuel ya cansado del aburrimiento que tenía, quiso burlarse de los demás y se le ocurrió una idea.

¡¡¡Socorro, socorro!! Se escuchó en el prado. Un campesino oyó esos llamados de auxilio y les avisó a los demás. Los campesinos del pueblo muy depreisa sacaron sus fusiles y corrieron al prado, cuando llegaron dijeron: - ¿dónde está el lobo Manuel?

Manuel: ¡Ja, ja, ja los he engañado, como pudieron creerlo! ¡ ¡ ¡jua, jua, jua!!!

Pueblo: yo me voy, esto es una tonta broma, pero en la próxima, más vale que sea verdad.

Las personas del pueblo se fueron muy disgustados mientras Manuel se reía. Después de un rato el pastorcillo de vuelta se moria de aburrimiento, se le ocurrió hacer la misma broma y así pasó de vuelta lo mismo, vieron a Manuel riendo a carcajadas. El pueblo se fue esta vez más disgustado que nunca. De pronto Manuel vio una cola marrón y el pastorcillo gritó con todas sus fuerzas pero nadie le acudió. Así el lobo se comió algunas ovejas y a los demás se las llevó a sus hijos mientras Manuel gritaba aterrorizado. Desde ese día Manuel no mintió más y se ganó el apodo de “el mentiroso”.

FIN

**Formadora:** ¿Qué podemos decir de esta versión?

**Maestra (Mónica):** Está divina.

**Maestra (María E):** La palabra “acudió” la tomó de una de las versiones que dicen “acudieron en su ayuda”.

**Formadora:** Sí, podemos ver el uso de léxico específico en ese caso, también cuando escriben “las praderas empastadas” y, por si quedaban dudas agregan, “con mucho pasto”.

**Maestra (Maestra 5):** Respeta los episodios.

**Maestra (Inés):** Cuando grita “socorro, socorro”, no dice que es el lobo... ¿dónde está dicho que había un lobo? No lo dice...

**Formadora:** Bien, ahí hay un problema. Cuando el pastor grita “socio-ro”, viene el pueblo a ayudarlo como si ya supieran que se trataba del lobo, sin embargo, no había aparecido antes. Eso está muy bien para revisar ¿Cómo sabe el pueblo que es el lobo, si él nunca lo dijo? Bien, ¿algo más podría revisar en este texto?

**Maestra (María B):** Y cómo hablan los personajes, sobre todo el pueblo... el pueblo dice “yo me voy”, pero es el pueblo.

**Formadora:** Está bien, podría revisarse eso también. Si el pueblo son muchas personas ¿podrían decir “yo me voy”?

**Maestra (Inés):** Y ahí ya están anticipando “en la próxima, más vale que sea verdad”, o sea, el pueblo ya está diciendo que va a haber próxima y que va a mentir.

**Maestra (María E):** Y al final dice “y de vuelta lo mismo”, en vez de repetir lo que pasó.

(...)

**Maestra 6:** Todo esto es si querés ponerte en detallista ¿no? porque el texto está bien.

**Formadora:** Todos los textos que analizamos hoy están bien logrados, sin embargo, también es importante proponerle a los chicos volver sobre sus textos y seguir pensándolos. Aunque sea con preguntas, discutir entre todos algún aspecto (...) ¿Por qué sería bueno hacer ciertas preguntas? Primero para empezar a instalar esta idea de que la escritura es recursiva, que se puede volver al texto, moverse de ese modo de funcionar en la escuela de “terminé y entregué y ya está”. Pero también para que puedan distanciarse del texto, empezar a pensar como lectores de sus propios textos, hacerse las preguntas que se haría un lector...

Como se puede observar en este fragmento, las maestras comienzan a mirar en profundidad el texto propuesto por las formadoras. Al principio sus aportes parecían temerosos o breves (“Que tiene moraleja... respeta el plan de texto”, “describe el lugar”), sin embargo, luego que la formadora validara sus voces, sus análisis fueron más detallados y tomaron la voz con otra fuerza.

Así, se puede considerar que hay dos aspectos de este momento que podrían ser considerados para otras instancias formativas. El primero vinculado con la selección de producciones que puedan ser valoradas positivamente pero

que, a la vez, resulten reconocibles para las maestras; es decir, analizar una buena producción que contenga aspectos a mejorar y que resulte real para ellas.

El segundo aspecto es la recuperación de la voz de las docentes y la validación de sus intervenciones por parte de la formadora. Si bien esta última reformula los aportes de las maestras, también recupera nociones importantes de todos ellos y por lo tanto se crea una zona de análisis compartido en el cual sus voces tienen gran valor en la construcción colectiva de saberes didácticos.

El análisis de las producciones de sus propios alumnos permitió generar nuevo conocimiento en el contexto de los talleres. La selección intencional de ciertos textos para el análisis y su transcripción, la discusión abierta entre las docentes y reorientada por las intervenciones de las formadoras dieron el marco didáctico que permitió a las docentes enriquecer sus criterios de análisis.

En primer lugar, la situación de examinar minuciosamente las producciones para hallar aspectos muy logrados y otros a revisar resultó fructífera sobre todo considerando que el análisis se centró en la construcción del relato que habían hecho los niños y no solo sobre aspectos normativos como la puntuación o la ortografía. Al comienzo de la situación de análisis, a las maestras les resultaba más difícil hallar aspectos de los textos a revisar; sin embargo, a medida que avanzaron en el trabajo pudieron incorporar preguntas y observaciones muy pertinentes para la revisión de las producciones. Profundizar en qué puede ser revisado en una producción infantil podría responder al tipo de consigna propuesto por las formadoras así como a las evocaciones de la propia experiencia de escritura.

En segundo lugar, las primeras intervenciones de las maestras parecían indicar cierto desconocimiento respecto de la práctica de revisión como una situación que es posible plantear a los niños. Aun luego del análisis de tres producciones, varias dudaban acerca de la necesidad de realizar esas revisiones o sugerencias de modificación a los niños. El análisis de las producciones revela, para algunos casos, una concepción muy arraigada respecto a la producción de textos en la escuela y sus sentidos: solo se trata de escribir, entregar y corregir. Estas discusiones que dieron lugar a pensar otras posibilidades, a reflexionar en conjunto qué es lo real y lo esperado en un texto infantil, promovió el intercambio sobre ideas que perduran en las escuelas.

Finalmente, analizar y comprender mejor las producciones infantiles e intercambiar sobre posibles aspectos a revisar en ellas, permitió a las maestras

disponer de mayores elementos para planificar sus clases, en particular para anticipar recortes e intervenciones que ayuden a avanzar a todos sus alumnos, aun a aquellos que lograron muy buenos textos.

En síntesis, en las situaciones aquí presentadas, analizar y comprender mejor las producciones infantiles e intercambiar sobre posibles aspectos a revisar en ellas, permitió a las maestras disponer de mayores elementos para planificar sus clases, en particular para anticipar recortes e intervenciones que ayuden a avanzar a todos sus alumnos, incluso los que elaboraron muy buenos textos. Esta pareciera ser una característica poco explorada por los maestros de escuelas rurales unitarias y, por ello, la consideramos una valiosa estrategia formativa.

### *Las docentes definen la enseñanza: la planificación conjunta*

No somos ‘tan libres’ al actuar ‘espontáneamente’, estamos presos de nuestro *habitus*, la repetición de un modo de resolver los problemas que hemos naturalizado y que no podemos revisar conscientemente. Así, para muchos maestros, la planificación funciona como un esquema interiorizado (Castedo y Kuperman, 2017, p. 21).

Comenzamos este apartado a partir de esta cita porque consideramos que desde el primer taller la reflexión sobre la enseñanza, sobre la propia práctica docente, estuvo íntimamente vinculada —e incluso impulsada— a pensar entre todas las participantes las sucesivas previsiones para cada fase de la secuencia.

En los talleres 1 y 2, a partir de las situaciones de doble conceptualización tanto de la lectura compartida y del registro de las semejanzas y diferencias entre versiones como de la escritura por sí mismas de un texto extenso y de sus diferentes variantes de producción, emergieron las variables de necesaria consideración para que sea posible que cada docente desarrolle cada situación didáctica en la propia aula.

En el Taller 3, como ya describimos, se analizaron producciones infantiles y se hicieron intercambios sobre posibles aspectos a revisar en ellas. El taller hizo observable que dichas producciones no solo aportan a las docentes información sobre los conocimientos de los niños, sino que también pueden ser consideradas una fuente de información para planificar intervenciones. Este encuentro de formación brindó a las maestras la oportunidad de analizar el

conjunto de las producciones de niños que trabajan en torno a una misma secuencia, de seleccionar problemas reiterados en las escrituras y planificar instancias de reflexión grupal en las que se planteen opciones para resolver los problemas hallados en los textos.

La propuesta del cuarto taller apuntó a planificar de manera conjunta una secuencia didáctica sobre la formación del lector literario para el siguiente ciclo lectivo. Se trataba de instalar un momento de grandes acuerdos en los que se abordarían algunas variables fundamentales para la definición de las situaciones: contenidos de enseñanza, agrupamiento de los niños, tiempo didáctico. Luego, cada docente realizaría los ajustes propios de su aula. Por eso, un punto de partida fue acordar que la secuencia versaría sobre textos narrativos ficcionales, tal como lo realizado durante el período de formación y teniendo presente esa experiencia.

Las docentes primero se reunieron y pensaron en pequeños grupos alrededor de los siguientes interrogantes: ¿qué secuencia de formación del lector literario harían?, ¿incluirían lectura y escritura?, ¿qué deberían prever atendiendo a que se encuentran finalizando una secuencia de formación del lector de literatura en un aula rural? Con estas preguntas las formadoras reconocían un recorte en la planificación. Si bien la propuesta consistía en elaborar un plan general para una secuencia didáctica, no dejaba de hacerse presente la totalidad del proceso, es decir, cómo esa secuencia se insertaría en la planificación anual. Eso suponía por un lado, hacer cada vez más explícitas las razones por las cuales asumir las decisiones al planificar, y por otro, poder atender a los criterios organizadores de una planificación.

Planificar un nuevo año es una situación formativa que coloca en primer plano el saber didáctico construido durante todo el proceso, más o menos explicitado, puesto ahora en escena a propósito de un nuevo proyecto de enseñanza. Es el momento de recuperar lo que se discutió retrospectivamente sobre lo acontecido en sus propias clases, que llevaron adelante mientras se desarrolló el taller de formación. Al mismo tiempo se transforma en una nueva instancia de reflexión, en la cual los contenidos que se fueron haciendo visibles pasan a ser aspectos didácticos a prever (Lerner y otras, 2009).

A continuación reponemos solo algunas discusiones generadas durante el taller, a partir de las cuales intentamos explicitar qué saberes y conocimientos

didácticos se pusieron en acción y en qué medida el proceso que acabamos de describir colaboró para que ello fuera posible.

Un primer aspecto que se puso de relieve es el momento del año en que se va a desarrollar el proyecto y por qué. Aquí la discusión giró en torno a cuáles serían, en términos de los contenidos que circulan en la clase, las condiciones que permitirían que ese proyecto estuviera en el primer período lectivo o en el segundo, y vinculado a ello se pone en juego la cuestión de la progresión de los contenidos. El tiempo es un factor fundamental a atender en una planificación y hace a un modo de concebir la organización del trabajo escolar.

Aparece como plausible desarrollar el proyecto en el segundo período porque, señalan algunas docentes, “allí los niños ya comienzan a escribir”. Se genera aquí un nuevo punto para discutir sobre la necesidad de enseñar a escribir desde el primer día de clases. Así, la formadora señala “Hay prácticas de escritura que tendrían que suceder todo el año. No importa tanto si escriben ‘bien’ o ‘mal’. Porque uno de los recursos más potentes que tenemos para que escriban cada vez mejor es que escriban todo el año”.

Sostener la enseñanza de la escritura todo el año supone planificar en un tiempo distinto y concebir un modo de aprender en ese tiempo también distinto. Reconocer que se aprende por aproximaciones sucesivas en las interacciones con esos objetos de saber (como por ejemplo escribir) que son complejos y completos, involucra un tiempo que permita reorganizar aquello que comprendemos. Se trata de otorgar otro tiempo para la interacción con la escritura. Como señala Castedo (2018), “dar tiempo” no es solamente prolongar una situación durante más de una clase sino también volver, una y otra vez, sobre los mismos contenidos y situaciones, con variaciones, planteando desafíos diferentes.

Luego la formadora señala ciertas bondades sobre la posibilidad de iniciar el ciclo lectivo a partir de textos narrativos. A su vez, destaca: “no quiere decir que todas las narraciones sean sencillas; un cuento policial no es sencillo pero la base narrativa es más sencilla que exponer, argumentar y describir. Entonces prefiero dejar el proyecto fuerte de estudio para el segundo cuatrimestre”.

La formadora deja sentado que hay otra secuencia en el área de prácticas del lenguaje, asociada a la formación del estudiante. Dedicar un tiempo didáctico a que los niños ejerzan prácticas de lectura y escritura en el marco



de secuencias de estudio. De manera que se trata de prever, en principio, dos grandes secuencias o proyectos, uno para cada cuatrimestre.

Aquí se van exponiendo argumentos que tienen que ver con la experiencia de enseñanza: se sabe que el trabajo con los textos argumentativos requiere de otro recorrido lector distinto que el de los textos narrativos ficcionales para los niños y, por lo tanto, supone otras prácticas propias de un estudiante.

Decidido el momento del año, se pensó en qué arista priorizarían de la formación del lector literario. En esta ocasión, decidieron que el proyecto girara en torno a seguir a un autor y que este sería Horacio Quiroga. Se repusieron los saberes a los que se da cuando se leen varias obras literarias de un mismo autor,<sup>19</sup> y se profundizaron las decisiones de selección del autor mencionado. Veamos cómo transcurrió este debate:

### **Fragmento 15**

**Formadora:** ¿Por qué seguir un autor y por qué Quiroga?

**Maestra:** Tiene cuentos que atraen a los chicos, cuentos con animales.

**Formadora:** Les gusta Quiroga. A mí me encanta.

**Maestra:** Tiene textos complejos también. Que pueden ser para los chicos más grandes, como “La gallina degollada”.

**Maestra:** Vinieron en las cajas de Nación (se refiere a la distribución de textos literarios que el Estado Nacional realizó de manera gratuita a todas las escuelas hasta 2015).

**Formadora:** A ver, tenemos varias razones: tiene valor en sí mismo este autor, sabemos que tiene cuentos que suponen distintos desafíos, es decir que vamos a poder seguir este autor con chicos de distintas edades. Yo agregaría algo más, es un autor que toca unos temas que se puede vincular con otros autores como Roldán, que los chicos conocen más.

---

<sup>19</sup> Seguir un autor pone de relieve las constantes y las variaciones que hacen que podamos decir que las obras pertenecen a ese autor. “Es posible que conduzca a la melancolía y al descubrimiento de la pérdida, pero también a la excitación creativa que produce saber que en el curso de una vida, o de un año para el otro, o de un texto al otro, se puede cambiar y de hecho siempre se lo hace, aunque sea en mínima medida: seguir siendo nosotros mismos y a la vez ser más, o diferentes, o ser otra respecto de la que éramos o del que éramos.

Tener presente esta dinámica de constantes y variaciones o, mejor, de constantes con variaciones –inevitables y seguras variaciones– puede ser muy productivo en el trabajo con textos diversos que llevan la firma de una misma autora o autor. ¿Por qué el mismo escritor ha cambiado de un texto a otro, de un libro a otro, su modo de narrar, o el punto de vista, o el registro y el tono de la lengua de la voz narradora? ¿Qué se mantiene idéntico o semejante en su estilo, a pesar de las diferencias visibles? ¿Es siempre una evolución en su biografía lo que explica los cambios?” (Bugallo y otros, 2012, p.53).

Las docentes comienzan a exponer algunos criterios que las conducen a su propuesta: trabajar con textos de personajes que saben que les gustan a los niños (los animales); que, a su vez, puedan encontrar en ese autor una lectura desafiante para los niños más grandes; poder contar en las escuelas con materiales impresos garantizados, y, por ahora, un último argumento: la vinculación intertextual tomando en cuenta, al menos, un autor que saben que los niños conocen.

Otro aspecto que juega un papel es la inserción de esta secuencia en un trabajo previo, periódico, con situaciones de lectura y apertura de un espacio de intercambio. Es una situación habitual de exploración de textos, que luego les permitiría continuar con la profundización sobre un autor. De esta manera se garantizaría la lectura, al menos una vez por semana, durante los meses de marzo y abril. Las docentes exponen que durante esos meses pueden ir leyendo cuentos que contengan animales como personajes, entre los cuales estarán los relatos de Roldán. Consideran que es una buena oportunidad para explorar otros textos. Aquí docentes y formadora están atendiendo a una condición didáctica fundamental en la formación del lector literario: la inmersión en la lectura, en este caso en la lectura extensiva, que permite garantizar algunos puntos de contacto con la lectura intensiva de los textos de Quiroga.

La planificación continúa en torno a los tiempos, por lo cual se vuelve imprescindible establecer la frecuencia de trabajo —que se define semanal— y prever, además, las características de la ruralidad por las cuales esa frecuencia se podría ver alterada. Acuerdan así llegar a un mínimo de diez cuentos, como se expone en el fragmento que sigue:

### **Fragmento 16**

**Formadora:** Cuentos de animales de distintos autores.

**Maestra:** Cuentos de animales de la selva.

**Formadora:** Con cuentos de animales tenemos un panorama donde Quiroga va a aparecer en ese contexto. Porque además ese contexto es el que nos permite ver cómo hago para reconocer el estilo de Quiroga. No es leyendo Quiroga solamente. Es porque leí otros que también puedo distinguir éste.

(...)

**Formadora:** En esta gran etapa de lectura, Erica (docente) preguntaba por la frecuencia.

**Maestra:** La de lectura ya tenemos.

**Formadora:** Vamos a distinguir (señala en la computadora el momento donde comienza la secuencia), acá empieza la secuencia. Hasta acá me tengo que meter en el tema. Y fíjense que si logran leer dos veces por semana durante dos meses leerían 16 cuentos. Por lo menos diez cuentos tendríamos que lograr leer.

**Maestra:** Antes de iniciar la secuencia.

**Formadora:** Si son 16, fantástico, porque no es una hora. A veces son 15 minutos. Y obvio que en esta etapa hay que intensificar la circulación de libros de la biblioteca. No es obligatorio llevarse de animales pero va a haber de animales.

El siguiente criterio que se discutió fue cómo se va a seguir a ese autor, atendiendo a la diversidad de los grupos multigrado. Se plantea comenzar por la lectura. La formadora remarca una fase de inmersión fuerte en la lectura como condición necesaria si luego se va a proponer a los niños la reescritura. Las docentes introducen un cambio de situación didáctica. Comienzan planteando la lectura a través del docente, sin embargo, la diversidad del aula multigrado las conduce a pensar en los niños más grandes y cómo hacer de esta una tarea desafiante para ellos. Por este motivo, comienzan a considerar la lectura de los niños por sí mismos. En ese sentido, el intercambio que se produce las conduce a discutir en torno a los agrupamientos necesarios en función de la nueva situación que se introduce.

### **Fragmento 17**

**Maestra (Inés):** Depende de los niveles. Un niño de primero un cuento no lo va a poder leer entonces el docente le va a leer.

**Maestra (Érica):** Claro, lectura en voz alta del maestro.

**Maestra (Inés):** Después, los más grandes pueden hacer lecturas por sí mismos.

**Maestra:** O los más grandes les pueden leer a los más chicos.

**Maestra (Patricia):** Lectura en parejas

**Formadora:** En esa situación en parejas, ¿los niños van alternando la lectura? ¿Más chicos con más chicos y más grandes con más grandes?

**Maestra:** Mmm, no! Más grandes a intermedios o más chicos.

**Formadora:** Pero entonces es la misma situación que la anterior. Que los más grandes leen a los más chicos supone que los más grandes se llevaron para practicar la lectura en la casa y la traen preparada para leer a los más chicos. Ahora, lectura en parejas tendría que ser por niveles próximos. ¿Por qué están dudando?

**Maestra:** Y por ahí se dificultaría ese momento con los más chiquitos si no hay una lectura por sí mismos.

**Formadora:** Bien. Acá tenemos que tener un recaudo.

En el fragmento vemos que rápidamente las maestras imaginan posibles agrupamientos en sus aulas; parecen sentirse muy seguras en esas decisiones e imaginan situaciones de lectura a través del docente y situaciones de lectura de los chicos por sí mismos. Estas últimas las plantean como situaciones de lectura individual pero también en parejas. Allí la formadora interviene para introducir una variable y garantizar que en esas parejas ambos niños se beneficien de la escucha en algún momento, así como de ensayar una lectura en voz alta.

Sin embargo, las docentes dudan sobre un posible agrupamiento de lectura en parejas si las mismas se plantean por niveles próximos: qué hacer con los niños más pequeños (que aún no leen de manera convencional). Esta preocupación da lugar a prever un recorte del universo de lectura en los textos que sea asible para ellos. Por ejemplo, buscar y localizar algunas características de los personajes.

Docentes y formadoras acuerdan distintas tareas que siempre involucran situaciones de lectura para los distintos grupos; esas tareas se proponen a partir de las situaciones de lectura del maestro y apertura de un espacio de intercambio. Las propuestas atienden a prácticas de lectores, pero con distintos desafíos en función de sus posibilidades lectoras. De este modo deciden:

- Para los pequeños, buscar dónde dice, cuántas veces dice, cómo dice un personaje,

- Para los intermedios, elaborar un repertorio de personajes de Quiroga a medida que se va leyendo. Volver sobre los rasgos de los personajes e inventariarlos. Armar fichas de los personajes.

- Para los más grandes, elaborar la ficha del cuento con comparación de escenarios, de desenlaces e incorporar su opinión personal.

Las discusiones y acuerdos fueron muchos otros; sin embargo, considera-

mos relevante detenernos por último en una de las primeras discusiones de la situación de planificación conjunta, en la que las docentes retoman un aspecto nodal abordado durante los talleres de formación previos. Las maestras manifestaron que la propuesta tendría que contemplar dedicarle más tiempo a la revisión de las producciones de los niños.

### **Fragmento 18**

**Maestra:** Lo que salta acá en el grupo es que si bien los textos se trabajan quedan los textos de los chicos para el final y eso es lo que nos cuesta, la parte del análisis y de la revisión, que es lo que empezamos a implementar este año.

**Formadora:** O sea, tomarse más tiempo para revisar. Uno tiene que tomar la decisión si lo que llamaríamos la secuencia o proyecto fuerte de literatura que vamos a desarrollar en la que nos vamos a tomar el tiempo nosotras para analizar esas producciones y para que vuelvan varias veces a los chicos para seguir retrabajándolas. Ese es una vez al año porque no podemos los dos cuatrimestres hacer un proyecto fuerte de literatura porque hay otras cosas para hacer en el año, muchas de las cuales están involucradas en las prácticas de estudio o en las prácticas ciudadanas.

Resulta interesante este punto en que exponen y revisan su propia práctica en general. Luego de haber transitado por la situación de doble conceptualización en torno a la escritura de una nueva versión —en la que se puso un fuerte énfasis en el proceso de escritura— y el análisis de producciones infantiles, la revisión se remarcó como una instancia central del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las docentes tomaron distancia de su práctica con estos nuevos elementos, y cerrando el proyecto de lectura alrededor de “El pastorcito mentiroso”, destacaron situaciones a las que usualmente no les dedicaban tiempo didáctico: armar un plan antes de escribir un texto extenso y volver sobre ese borrador para revisarlo.

A su vez, el haber dedicado tiempo didáctico durante la formación para realizar un análisis pormenorizado de las producciones infantiles (Taller 4) les proveyó herramientas para “poder mirar” lo que los niños saben sobre la escritura y algunos aspectos sobre los que se puede seguir revisando y, por lo tanto, seguir enseñando sobre el lenguaje escrito.

La propuesta de planificación conjunta realizada finalizando el ciclo escolar y proyectando el año entrante apuntó a atender aquellos aspectos sobre

los que era necesario profundizar o abordar en el aula, ya que no se habían incorporado microprácticas asociadas a determinada manera de leer y escribir.

El encuentro se centró en justificar cada decisión que se iba asumiendo, ya sea desde la organización de la secuencia, la progresión de los contenidos, la organización del tiempo didáctico; de la relación contenido-grupo de niños; desde los múltiples agrupamientos, entre otros. Consideramos que el trabajo propuesto fue posible y adquirió densidad de contenido puesto que se fueron incorporando en cada uno de los talleres anteriores instancias de previsión sobre la práctica, es decir, de planificación.

### **Algunas conclusiones sobre la construcción de conocimiento didáctico en el proceso formativo**

Algunas preguntas generales, válidas para la descripción y el análisis de la acción didáctica en cualquier aula (Sensevy, 2007), también guiaron nuestro análisis del aula unitaria, nos permitieron elaborar las propias y se constituyeron en objeto de reflexión a lo largo del proceso formativo: ¿qué situaciones didácticas resultan observables para los docentes?, ¿qué variables resultan relevantes?, ¿cómo se definen sus condiciones de realización?, ¿cuáles son los criterios de progresión de contenidos que los docentes ponen en juego?, ¿cuáles son las posibilidades de interacción entre pares diversos que los docentes pueden anticipar en el diseño didáctico?, ¿cómo comunican la situación a sus alumnos (consignas)?, ¿cómo se organiza el tiempo didáctico en estas escuelas?, ¿cuáles son las particularidades que las docentes reconocen para el diseño y desarrollo de las tareas en el aula unitaria?

Consideramos que las situaciones de doble conceptualización inauguraron los espacios de discusión abriendo paso a los quehaceres del lector y del escritor, para luego —y de manera inmediata— pensar la planificación para el aula de actividades similares a las desarrolladas en el espacio formativo. Las docentes involucradas pensaron las posibilidades de trabajo en sus aulas. Todas hablaron rápidamente el mismo lenguaje, y a la vez se sintieron habitadas para tomar la palabra a partir de que las formadoras les devolvieron el problema al proponerles resignificar cada situación didáctica en función de sus niños.

La planificación como objetivación de la práctica de enseñanza —una práctica que muchas veces se desarrolla en contextos de soledad y aislamiento, sobre

todo en ámbitos rurales— favoreció la comunicación con otros pares y colegas y, por ende, se generaron condiciones para pensar de manera colectiva. Por eso, gran parte del encuentro formativo tuvo la función de discutir con las maestras propuestas de planificación de la acción, lo cual, por tratarse de maestras de escuelas unitarias, constituyó un espacio privilegiado —y único— de trabajo colectivo. Asimismo, la recontextualización de la secuencia literaria dio lugar a la reflexión sobre los numerosos factores condicionantes que deben considerarse en cada aula/escuela (cambia la cantidad de alumnos, sus conceptualizaciones, los materiales empleados, la inserción de esa situación en el tipo de situaciones que se desarrollaba en el aula con anterioridad, etcétera).

Las docentes de los talleres se fueron implicando en una discusión didáctica sobre ciertas variables didácticas: el tiempo didáctico se vincula directamente con una fragmentación del contenido, unas formas de agrupamiento, distintas posibilidades de los niños, algunos modos de leer...

La reflexión compartida sobre las intervenciones de las formadoras permite enunciar algunas de las condiciones didácticas necesarias para cada aula. La reflexión didáctica se instaló desde el inicio debido a que, en la situación de doble conceptualización, las docentes han transitado por aquella actividad que deben realizar con sus niños y pueden analizarla pensando en las prácticas ejercidas. Vivieron el tiempo de la situación. Resulta llamativa la rapidez con que las maestras ingresaron al juego didáctico de la formación. A diferencia de otros encuentros de formación en los cuales las situaciones de doble conceptualización aparecen al inicio del proceso formativo, en este caso dicha estrategia se hace presente a lo largo del dispositivo. Consideramos que el hecho de que las docentes hayan tenido que atravesar, como lectoras o como escritoras, cada una de las situaciones que comprendían las fases de la secuencia didáctica allanó un camino sobre las situaciones, las intervenciones y las condiciones didácticas que se proponía sostener en sus aulas.

Seguimos preguntándonos cómo se entablan las complejas relaciones entre enseñanza y aprendizaje en el proceso formativo (entre la concepción didáctica que se plantea y las ideas sostenidas por los maestros). Para esbozar una respuesta hemos recurrido a analizar el funcionamiento entre las situaciones propuestas y las articulaciones entre ellas; intentar entender cuáles son los contenidos que resultaron más asimilables y cuáles requirieron un mayor

esfuerzo por parte de las docentes y las formadoras; analizar las diversas estrategias que las formadoras ponen en acción en diferentes situaciones y los efectos que parecen producir en los aprendizajes de las maestras involucradas, e identificar los avances que se producen en el curso del proceso y también los obstáculos que se deberían evitar.

Este capítulo ha intentado dar algunas respuestas a estos interrogantes. Aun sin tener respuestas definitivas, se ha podido observar que las docentes comenzaron a considerar a la enseñanza como una escena pública. Debatieron, analizaron, sometieron a opinión de otros sus ideas de realización de una clase. Dejaron de planificar de manera privada y esta parte del proceso reflexivo integró el dominio de lo público en los talleres. De ese modo, las maestras tuvieron la oportunidad de *la publicidad del debate* (Sensevy, Turco, Stallaerts & Le Tiec, 2002), aquella que permite a todos informarse sobre algo relevante que tal vez no estaba siendo considerado por algunos. En los talleres se pusieron en común un conjunto de informaciones sobre diversas formas de resolver un problema didáctico para evaluar su pertinencia con respecto al grupo de alumnos, problemas compartidos, las conclusiones sobre un tema, etc.

Se hizo evidente que el trabajo grupal como docentes de escuelas rurales unitarias permite ir trazando ese camino de construcción de un saber pedagógico y didáctico, y que ello no es posible en soledad. Las diferencias de contextualización logradas por las maestras en sus escuelas garantizaron un doble fenómeno: generaron una fuente genuina de análisis de nuevos problemas didácticos, específicamente de la ruralidad, y permitieron que las docentes permanezcan activas ante la construcción de su propio conocimiento didáctico (Castedo, 2007).

Las escuelas rurales, en el marco de esta propuesta de formación docente, produjeron *conocimiento didáctico de lo rural*, es decir, un conjunto organizado de respuestas –aunque provisional y contextualizado– validadas en las aulas ante problemas tales como: la progresión de los saberes y conocimientos que se decide presentar a los niños a partir de una selección realizada en función de determinados propósitos; el diseño de ciertas situaciones para comunicar estos saberes y conocimientos; las intervenciones docentes que se pueden desplegar durante una situación; la forma más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación, etc.



Considerar al maestro rural como un artesano de la ruralidad, validar y reconstruir colectivamente la invención del hacer (Terigi, 2008) legitima la producción de conocimiento didáctico y fortalece la formación de docentes. Para las maestras de escuelas rurales que participaron en los talleres no fue sencillo revisar sus espacios de enseñanza; sin embargo, lo que al inicio se veía como una complejidad para la enseñanza logró convertirse en una ventaja pedagógica.

## Bibliografía

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, 2.
- Bosoer, S. (2018). Algunas notas para pensar la enseñanza de la literatura y las propuestas de capacitación en la escuela primaria. *Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: Palavras em Deriva*, Belo Horizonte.
- Bugallo, M. I., Peláez, A., Peret, L., Bosoer, S., Dalmaroni, M. (2012). *Leer literatura en la Escuela Primaria: propuestas para el trabajo en el aula*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2012.
- Castedo, M., Molinari, C., Siro, A., & Torres, M. (2001). *Propuestas para el aula*.  
*Material para el docente. Lengua. Inicial y EGB 1* (Programa Nacional de Innovaciones Educativas. ed.). Subsecretaría de Educación Básica. Secretaría de Educación Básica. Ministerio de Educación.
- Castedo, M. (2007). Notas sobre la Didáctica de la Lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(2), 6–19.
- Castedo, M. (2018). *Planificación en la Unidad Pedagógica*. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2018.
- Castedo, M. y Kuperman, C. (2017). [Seminario Planificar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela]. Maestría en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- Castedo, M.; Dapino, M. y Hoz, G. (2013). Interacciones en torno al lenguaje escrito en el aula multigrado rural. En *Terceras Jornadas Internacionales*

- de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (Primera). Bariloche: Ediciones Geise.
- Castedo, M.; Dapino, M.; Peláez, A. y Hoz, G. (2012). Construcción e intercambio en situaciones de lectura y escritura en aulas multigrado rural. En *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y la Cultura*. Salamanca, España.
- Castedo, M.; Dapino, M.; Wallace, Y.; Laxalt, I.; Usandizaga, R.; Hoz, G. y Peláez, A. (2013). *Planificar la acción didáctica en el escenario de la escuela rural unitaria*. Ponencia presentada en el V Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural, “El Mundo Rural: Debates en torno a los nuevos procesos de configuración y reconfiguración en el siglo XXI”. Santa Rosa, La Pampa.
- Castedo, M.; Hoz, G.; Kuperman, C.; Laxalt, I.; Peláez, A.; Usandizaga, R. y Wallace, Y. (2015). El trabajo docente en el aula multigrado de las escuelas rurales primarias: aportes al diseño de contenidos digitales. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas : investigaciones en el territorio bonaerense*. Gonnet. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Castedo, M.; Hoz, G.; Paione, A.; Laxalt, I.; Seibert, G.; Wallace, Y. y Lichtman, V. (2010). *Proyecto: Seguir un personaje. El mundo de las brujas (1ero. y 2do. año)*. Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M.; Paione, A.; Hoz, G.; Laxalt, I.; Seibert, G.; Wallace, Y. y Ortíz, P. (2010). *Consideraciones generales sobre la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en aulas plurigrado*. Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M.; Rubalcaba, M.; Hoz, G.; Paione, A.; Laxalt, I.; Seibert, G. y Lichtman, V. (2010). *La diversidad en los animales. Materiales para 1º y 2º año*. Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Colomer, T. (2002). Aprender el espesor de las palabras y de las imágenes. En: *Siete llaves para valorar historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cuter, M. E.; Castedo, M.; Dib, J.; Kuperman, C.; Laxalt, I.; Lobello, S. y Wallace, Y. (2008). *Situaciones de Escritura. Propuesta para alumnos de*

- 1º y 2º año. Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Douady, R. et Robert, A. (1991). Exemples de différentes stratégies de formation. *Document de travail pour la formation des enseignants* N°5. Université de Paris VII, Nov91.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario* (1.ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (1997). *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la Educación Primaria*. México: DIE-Cinvestav.
- Hoz, G. y Peláez, A. (2015). Dispositivos en la formación docente rural en lectura y escritura. Ponencia presentada en *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Mar del Plata, Buenos Aires.
- Klein, I. (2007). *La narración*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Kuzniak, A. (1994). *Etude des stratégies de formation en mathématiques utilisées par les formateurs de maîtres du premier degré. Histoire et perspectives sur les mathématiques* [math.HO]. Université Paris VII, 1994. Français.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. y Kaufman, A.M. (2015). *Documento transversal 2, leer y aprender a leer*. (Alfabetización para la Unidad Pedagógica) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
- Lerner, D.; Stella, P.; Torres, M.; Nogueira, N.; Guida, A.; Cuter, M. E., Pérez Soares, T. (2009). *Formación docente en lectura: recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
- Paione, A.; Ortíz, P.; Peret, L.; Errandonea, M.; Perez del Veltri, M. del C.; Carli, C. y Carli, M. de la G. (2011). *Proyecto: Los lobos de los cuentos*

- (*Propuestas para alumnos del Primer ciclo*) 1ero. y 2do. año. Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Paione, A.; Peret, L.; Perez del Veltri, M. del C.; Carli, C. y Carli, M. de la G. (2011). *Proyecto de lectura y escritura en un aula pluriaño. El gran libro de las versiones*. Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.
- Peláez, A. y Hoz, G. (2016). Notas para pensar la formación docente rural en lectura y escritura. *Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado, 139*.
- Plencovich, M. C.; Testatonda, A. M. y Valentini, L. (2011). Estrategias didácticas para las escuelas rurales. Más allá de Yasnaya Polyana. En *Educación, ruralidad y territorio*. Buenos Aires, Fundación Centro de integración, Comunicación, Cultura y Sociedad, CICCUS.
- Ross, T. (2010). *Juan y el lobo*. Barcelona: Océano Travesía.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Sensevy, G.; Turco, G.; Stallaerts, M. & Le Tiec, M. (2002). Prise en compte del l'heterogeneite: Le travail de régulation du professeur le cas de l'étude d'une fourmilière en découverte du comde au cycle 2. *Aster, 35* (París: INRP).
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. (Tesis de Maestría). FLACSO, Argentina.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.
- Usandizaga, R.; Peláez, A. y Hoz, G. (2013). *La organización de la clase y las interacciones en torno al lenguaje escrito en el aula multigrado rural*. Ponencia presentada en XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura, Puebla, México.
- Záttera, O. (2015). *Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Lomas de Zamora: Editorial UNLZ, Facultad de Ciencias Sociales.

## Acerca de los autores

### **Claudia Broitman** ([claubroi@gmail.com](mailto:claubroi@gmail.com))

Profesora de Enseñanza Primaria, Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora titular de Didáctica de Matemática en carrera de grado, en varios posgrados y directora de la Especialización en Enseñanza de las Matemáticas para el nivel Inicial y Primario (FaHCE-UNLP). Autora de varios libros y artículos publicados en libros y revistas especializadas nacionales e internacionales. Ha sido formadora de docentes y autora de varios diseños curriculares y documentos de actualización curricular sobre la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria.

### **Mirta Castedo** ([mirtaunlp@gmail.com](mailto:mirtaunlp@gmail.com))

Profesora de Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata y Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV, México). Profesora emérita y ex-docente titular de Didáctica de la lectura y la escritura (FaHCE-UNLP). Profesora del posgrado en Escritura y Alfabetización en la misma institución. Investigadora categoría I, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Coordinadora de numerosos programas de formación docente en diversos países de América Latina. Directora de tesis de posgrado y autora de publicaciones sobre alfabetización inicial, producción de textos y formación de docentes en el área. Premio a la trayectoria en la labor científica y artística 2017 en el área Humanidades y Ciencias de la Educación en la UNLP.

**Lucía Condenanza** ([lm.condenanzag@gmail.com](mailto:lm.condenanzag@gmail.com))

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, y doctoranda en la misma institución. Especialista en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO). Auxiliar docente en Didáctica de las Ciencias Sociales (FaHCE, UNLP). Desde 2011 participa en diversos proyectos de investigación colaborativa sobre enseñanza de las Ciencias Naturales, Ambiente y Salud. Actualmente investiga sobre enseñanza en Ciencias Sociales y en Educación Ambiental.

**María Dapino** ([mdapino@gmail.com](mailto:mdapino@gmail.com))

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO). Magíster en Literatura Infantil y Juvenil (Universidad Autónoma de Barcelona). Docente e investigadora en el área de Didáctica de la lectura y la escritura en la Universidad Nacional de La Plata. Directora de la Maestría en Educación (FaHCE-UNLP). Asesora pedagógica y miembro de equipos de formación docente sobre temas de alfabetización inicial y formación de lectores.

**María Belén Deladino** ([belendeladino@gmail.com](mailto:belendeladino@gmail.com))

Profesora de Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Constructivismo y Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO). Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Profesorado de Sociología y en el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Asesora pedagógica e investigadora en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

**Mónica Escobar** ([mobesc@hotmail.com](mailto:mobesc@hotmail.com))

Profesora de Enseñanza Primaria, Profesora de Ciencias de la Educación y Magíster en Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de Didáctica de Matemática en carreras de grado y posgrado. Autora de artículos publicados en libros y revistas especializadas nacionales e internacionales, diseños curriculares y documentos de desarrollo curricular,

como también de libros destinados a alumnos. Coordinadora del área de Matemática en escuelas primarias y jardines de infantes. Editora de la revista *Archivos de Ciencias de la Educación*. Miembro de la Red Temática de Educación Rural (RIER).

**Gabriela Hoz** ([gabrielahoz@gmail.com](mailto:gabrielahoz@gmail.com))

Profesora de Ciencias de la Educación y Magíster en Escritura y Alfabetización por la Universidad Nacional de La Plata. Ayudante simple de Didáctica en el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación y Directora de la Maestría y Especialización en Escritura y Alfabetización (FaHCE, UNLP). Coordinadora del área de Prácticas del Lenguaje en el primer ciclo de la Escuela Graduada J. V. González (UNLP). Profesora de diversas asignaturas en el Profesorado de Educación Inicial y en la Tecnicatura en Psicopedagogía, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Autora de artículos publicados en libros y de diversos materiales de desarrollo curricular.

**Agustina Peláez** ([magustinapelaez@gmail.com](mailto:magustinapelaez@gmail.com))

Profesora de Ciencias de la Educación y Magíster en Escritura y alfabetización por la Universidad Nacional de La Plata. Directora de Inclusión Educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP. Ayudante diplomada de la cátedra Evaluación educativa en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Integrante de equipos de formación docente sobre temas de alfabetización inicial y formación de lectores literarios.

**Inés Sancha** ([inesancha@yahoo.com.ar](mailto:inesancha@yahoo.com.ar))

Maestra Normal Superior, Asistente Educacional, Profesora de Ciencias de la Educación y Magíster en Escritura y alfabetización por la Universidad Nacional de La Plata. Se ha dedicado a la formación inicial y en servicio en el área de Matemática. Ha formado parte del equipo curricular de Matemática de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires. Actualmente se desempeña en la UNLP como secretaria académica de la Escuela Graduada Joaquín V. González y coordinadora de la Especialización en Enseñanza de las Matemáticas para el nivel inicial y el nivel primario. Es autora de materiales curriculares para docentes y de textos escolares de Matemática.

**Limber Santos** ([limbersantos@gmail.com](mailto:limbersantos@gmail.com))

Maestro de Educación Primaria; Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de la República); Magíster en Educación, Sociedad y Política con mención en Sistemas de Enseñanza (FLACSO Uruguay); Magíster en Enseñanza Universitaria (Universidad de la República); Diplomado en Didáctica para la Enseñanza Primaria (Administración Nacional de Educación Pública – Universidad de la República); Diplomado en Ciencias Humanas, opción Estudios Agrarios Latinoamericanos (Universidad de la República – Universidad Nacional de Quilmes). Actualmente es Director del Departamento de Educación para el Medio Rural de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay. Es docente e investigador en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay.

**Adriana E. Serulnicoff** ([aserulnicoff@rmaccesorios.com.ar](mailto:aserulnicoff@rmaccesorios.com.ar))

Licenciada en Sociología. Profesora de Enseñanza de Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial para carreras de grado y posgrado. Autora de varios artículos publicados en libros y revistas especializadas. Es formadora de docentes y autora de diseños curriculares y documentos de actualización curricular sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel inicial y primer ciclo de la escuela primaria.

**Isabelino Siede** ([siedeisabelino@gmail.com](mailto:siedeisabelino@gmail.com))

Profesor de Enseñanza Primaria, Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente e investigador en las Universidades Nacionales de La Plata, de Moreno y de la Patagonia Austral. Ha publicado libros y artículos de Didáctica de las Ciencias Sociales, educación ciudadana, enseñanza de los derechos humanos y la relación entre familias y escuelas. Participó en la elaboración de diseños curriculares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Chubut. También ha publicado materiales de desarrollo curricular y textos de enseñanza para los niveles primario y secundario.



**Stefanía Suárez Arrébola** ([stefisuarez@hotmail.com](mailto:stefisuarez@hotmail.com))

Profesora de Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Docente de distintas asignaturas en los Profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Especial. Asesora pedagógica en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

**Yamila Wallace** ([yamilawallace@gmail.com](mailto:yamilawallace@gmail.com)).

Profesora de Ciencias de la Educación y Magíster en Escritura y alfabetización por la Universidad Nacional de La Plata. Profesora y tutora de la Maestría y la Especialización en Escritura y alfabetización de la UNLP. Miembro de los equipos técnicos regionales de la provincia de Buenos Aires en el área Prácticas del Lenguaje en los niveles Inicial y Primario. Profesora de diversas asignaturas en el Profesorado de Educación Primaria en el Instituto Superior de Formación Docente N.º 98 de Chascomús.

Este libro compila resultados de una investigación centrada en la enseñanza en aulas plurigrado de nivel primario. El gran desafío que plantea este tipo de escuelas es la diversidad de edades, saberes y conocimientos. El proceso de indagación se realizó en talleres de formación docente y en aulas donde estos docentes desarrollan su acción cotidiana. Los capítulos de este libro ofrecen al lector datos y reflexiones elaboradas a propósito de la planificación de la acción, de espacios de formación de maestros y del desarrollo de secuencias didácticas en tres áreas (Matemática, Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje). Desde diferentes perspectivas, los autores analizan de qué manera las condiciones de heterogeneidad pueden ser explotadas didácticamente y, lejos de constituir una restricción o una dificultad para la enseñanza, transformarse en una oportunidad para favorecer la circulación y diversificación de conocimientos.



Estudios/Investigaciones, 74

ISBN 978-950-34-1994-6

**IdIHCS** Instituto de  
Investigaciones en  
Humanidades y  
Ciencias Sociales

